ANAIS DO V SEMINÁRIO NACIONAL DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Janeiro/**2019**



Organização

PPGP Gestão e Avaliação da Educação Pública

CAEd Faculdade de Educação Universidade Federal de Juiz de Fora

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

Organização
Juliana Alves Magaldi

ANAIS DO V SEMINÁRIO NACIONAL DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EMEDUCAÇÃO

ISBN: 978-85-68184-35-6

Projeto CAEd-FADEPE/JF
2019

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Chibebe Nicolella (USP)
Fátima Alves (PUC-RJ)
Lina Kátia Mesquita de Oliveira (CAEd)
Manuel Palácios da Cunha e Melo (CAEd/UFJF)
Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC-RJ)
Marcos Tanure Sanábio (UFJF)
Nigel Brooke (UFMG)
Tufi Machado Soares (UFJF)
Robert Verhine (UFBA)

PROJETO CAEd-FADEPE /JF

Rua Eugênio do Nascimento, nº 620
CEP: 36038-330 - Juiz de Fora – MG
Telefone: (32) 4009-9310
Email: nucleoppgp@caed.ufjf.br

A revisão e conteúdo dos textos são de inteira responsabilidade dos autores.

FICHA CATALOGRÁFICA

300
S472 Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação (5.: 2019: Juiz de Fora, MG)
Anais do V Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação [recurso eletrônico] / Organização de Juliana Alves Magaldi. - Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2019.
704 p.

ISBN: 978-85-68184-35-6

1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Políticas públicas educacionais. I. Magaldi, Juliana Alves, org. II. Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação. III. Título.

CDD: 300

V SEMINÁRIO NACIONAL DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora, 2019

COMITÊ ORGANIZADOR

Amanda Sangy Quiossa

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva

Ana Patrícia Peinado e Silva

Camila de Brito Antonucci Benatti Braga

Camila Gonçalves Silva Figueiredo

Célia Klein

Daniel Eveling

Diovana Paula de Jesus

Eduardo Araújo

Helena Rivelli de Oliveira

Janaína Moreira de Oliveira Goulart

Joyce da Fonseca Guimarães

Juliana Alves Magaldi

Kátia Regina Menezes Mendes

Laura Assis

Leonardo Ostwald Vilardi

Luisa Gomes de Almeida Vilardi

Marina Furtado Terra

Mayanna Auxiliadora Martins Santos

Mônica da Motta Sales Barreto

Priscila Campos Cunha

Wellington Geraldo Teixeira Ferreira

Vitor Fonseca Figueiredo

COMITÊ CIENTÍFICO

Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

Eliane Medeiros Borges

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 9

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL 10

O LOCAL DA CULTURA NOS PROCESSOS AVALIATIVOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO COMPLEXO DA MARÉ..... 11
Isadora Silva
Mariana Muniz
Elaine Rusenhack

AVALIAÇÃO INTEGRADA: O COTIDIANO DO PEJA..... 24
Maria José de Oliveira Quirino
Anaquel Gonçalves Albuquerque

AS CONCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 38
Rosângela Maria Gonçalves
Alcina Maria Testa Braz da Silva

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E MATRIZ DE REFERÊNCIA CAED/UFJF: PESQUISA EM INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA. 64
Tainá Alves Pacheco
Cassiano Caon Amorim

O USO DOS DADOS DE AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS COMO FERRAMENTA INTERVENTIVA A FAVOR DA APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA..... 75
Dulcimaria Portocarrero Pinheiro
Wagner José Serrão Maia

A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: INSTRUMENTO PARA GESTÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA 94
Raquel Angeli

QUALIFICAÇÕES DO PROFESSOR, COMPOSIÇÃO DA TURMA E APRENDIZADO ESCOLAR INDIVIDUAL: EVIDÊNCIAS PARA O ESTADO DA BAHIA 110
Sabrina Martins de Araújo
Breno Vasconcelos Oliveira

UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: MUDANÇAS DE ESTADOS FÍSICOS DA ÁGUA NA NATUREZA A PARTIR DE UMA HISTÓRIA 125
Rosângela Maria Gonçalves
Alcina Maria Testa Braz da Silva

GESTÃO EDUCACIONAL 133

PROTAGONISMO INFANTOJUVENIL EM PAUTA: CRIANDO ESPAÇOS E TEMPOS PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA EM COMUNIDADES ESCOLARES 134
Marivalda Abigail Rofino
Simone de Almeida Evangelista

RELATO DE UMA AÇÃO DECORRENTE DO PANORAMA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE COMO FERRAMENTA DE GESTÃO 149
Hamilton Edson Viana
Beatriz Costa
Valentina de Souza Paes Scott

A EXPERIÊNCIA DOCENTE NOS CONCURSOS PÚBLICOS: A DESVALORIZAÇÃO DA PRÁTICA 162
Mateus Alencar Nikel

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO 175
Marilene do Carmo Silva
Regina Magna Bonifácio de Araújo

CASA, ESCOLA E DIRETOR: ALGUNS EFEITOS DE UMA POLÍTICA HABITACIONAL SOBRE A GESTÃO ESCOLAR 194
Janaina Sara Lawall
Beatriz de Basto Teixeira

PROPOSTAS PARA A TRANSIÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DA GESTÃO: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MINAS GERAIS 214
Ana Terra Salles Reis

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DISCIPLINAR – IMPRESSÕES A PARTIR DA CULTURA ESCOLAR 231
Salete Aparecida Franco Miyake

ENSINO SUPERIOR 247

EMPREENDEDORISMO E PRÁTICAS DE ENSINO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... 248
Anne Jefferson Corrêa da Silva
Arnaldo Mendes Luna
Júlio César da Silva

ESTRATÉGIA DE ENSINO DA DISCIPLINA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA GRADUANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 267
Orcione Aparecida Vieira Pereira

MATEMÁTICA E SEU ENSINO COMO OBJETOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS HISTÓRIAS DA MATEMÁTICA E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR 284
Renata Gerhardt Gomes Roza
Alcina Maria Testa Braz da Silva

DIVERSIDADE E DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO 299

CONTRIBUIÇÕES DA LIBRAS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: ANÁLISE DE ARTIGOS NACIONAIS 300
Ana Claudia Tenor

LINGUAGEM, IDENTIDADE E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 316
Camila Ribeiro Lisboa
Kassandra da Silva Muniz

LÍNGUA DE SINAIS E IMPLANTE COCLEAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS.. 331
Ana Claudia Tenor

ORIENTAÇÃO E MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO NO ESTADO DE MINAS GERAIS 345
Graziele Alves Ferreira

ANÁLISE DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VIÇOSA, MG 363
Nivia Maria Ladeira Miranda
Bráulio Roberto Gonçalves Marinho Couto

VIOLÊNCIA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E O MULTICULTURALISMO..... 377
Cláudia Gomes de Oliveira

REPENSANDO AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ÉTICA E HONESTIDADE A PARTIR DE UM EXPERIMENTO SOCIAL: CAMINHOS POSSÍVEIS NO CENÁRIO ESCOLAR 393
Renata Gerhardt Gomes Roza
Alcina Maria Testa Braz da Silva

AS CONTRIBUIÇÕES DA DIVERSIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA 417
Adriana de Medeiros Marcolano Thebas
Érika Almeida Furtado

PRODUÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: METODOLOGIA E PRÁTICA EM BUSCA DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL 425
Cristina Hill Fávero

DESAFIOS NA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO REGIONAL DOS COLEGIADOS ESCOLARES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS: A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA ENQUANTO PROCESSO EM CONSTRUÇÃO..... 439
Christiane Steiger Ferreira

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....458

SABERES DOCENTES SOBRE POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL: O QUE É PRECISO CONHECER? 459
Rita de Cássia Oliveira
Beatriz de Basto Teixeira

ANÁLISE DO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO- ESTUDO DE CASO 475
Erika Tiemi Anabuki

A PROPOSTA CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA DE JUIZ DE FORA/MG: REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NA PRÁTICA 491
Rayssa Lopes Bastos

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL PARA FORMAÇÃO CIDADÃ 520
Rosângela Weber da S. Berto

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DA BAHIA..... 545
Verônica Ferreira Silva dos Santos

Juliana Lago dos Santos

A EDUCAÇÃO COLETIVA COMO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO: NA SOCIEDADE, PELA SOCIEDADE 565
Lara Debora B. Vitalis

DIÁLOGOS SOBRE INTERSETORIALIDADE ENTRE AS POLÍTICAS SOCIAIS: EXTENSÃO COMO CAMPO POTENTE PARA ARTICULAÇÃO ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS SOCIAIS 581
Rita de Cássia Oliveira
Cristina Hill Fávero

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC – NO CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE SÃO JOÃO DEL REI: IMPACTOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO 599
Fabiana Magalhães da Silva

A DISTORÇÃO IDADE SÉRIE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE URUCURITUBA-AM 618
Wagner José Serrão Maia

OS DESAFIOS DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA - PI 635
Dayane Martinelle da Silva Santos
Marco Aurélio Kistemann Júnior

UMA ESCOLA PÚBLICA INCLUSIVA: NOVOS PARADIGMAS, NOVAS PERSPECTIVAS 652
Paulo Afonso Vieira

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO 671

GESTÃO ESCOLAR E UTILIZAÇÃO DE TDIC COMO RECURSO DIDÁTICO: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 672
Artur Pires de Camargos Júnior

GOOGLE SALA DE AULA: USO E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 688
Augusto Marinho da Silva
Estrela Dinamar Vinente Santarém
Robernilson Barbosa Otero

APRESENTAÇÃO

Este e-book foi elaborado a partir dos trabalhos apresnetados no V Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação (SNGAE), realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora nos dias 17 e 18 de janeiro de 2019. O SNGAE, com periodicidade anual, tem como objetivo promover espaços de articulação e discussão de pesquisas e práticas profissionais afins à área educacional, além de estimular a produção acadêmica de alunos de programas de pós-graduação, profissionais e pesquisadores da área. Ao propor o olhar para o momento atual das políticas educacionais, o V SNGAE buscou estimular análises das políticas públicas em educação em suas múltiplas dimensões.

Em sua quinta edição, o SNGAE reuniu pesquisadores e estudantes de várias regiões do país. A partir dos resumos apresentados, os autores foram convidados a enviar também os trabalhos completos para publicação neste e-book. Dessa forma, este e-book apresenta 41 textos divididos nas seguintes seções: (i) Avaliação educacional, (ii) Gestão educacional, (iii) Ensino superior, (iv) Diversidade e desigualdade na educação, (v) Políticas públicas educacionais e (vi) Tecnologias e educação.

Como organizadora, convido à leitura e espero que os diferentes contextos aqui apresentados possam conduzir a reflexões necessárias no debate atual no âmbito da escola pública brasileira.

Boa leitura!

Juliana Magaldi

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



O LOCAL DA CULTURA NOS PROCESSOS AVALIATIVOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO COMPLEXO DA MARÉ

Isadora Silva
Mariana Muniz
Elaine Rusenhack

Introdução

O presente artigo surge do incômodo vivido por duas professoras regentes e da equipe gestora de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro que começaram a se questionar sobre os processos avaliativos propostos pelos órgãos educacionais. As considerações expostas nesse trabalho ilustram a tentativa de trazer à escola- ainda que de maneira tímida- um processo avaliativo em maior diálogo com a realidade apresentada pelos educandos.

Houve, assim, um questionamento sobre os prazos de aplicação e devolução dos resultados obtidos, os saberes propostos e a padronização das avaliações em seu conteúdo e forma. Sempre norteadas pelas contribuições de Paulo Freire, que postula que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (Freire, 1995, p. 15) entende-se que a avaliação não se restringe a saber responder de forma satisfatória a questões pré-moldadas e sim, sendo mais um instrumento a serviço da prática pedagógica, deve ser um momento de tomada de consciência.

Segundo Luckesi, (2011) “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios”, segundo essa concepção, a avaliação cumpre um papel que vai muito além da verificação pura e simples de resultados obtidos pelo aluno e consequentemente do trabalho docente. A avaliação como instrumento a favor da aprendizagem nos dá pistas sobre as decisões que devem – ou não - ser tomadas durante o processo de ensino.

De que “local” estamos tratando?

Sem nunca esquecer da importância do contexto para o entendimento das variáveis envolvidas no processo avaliativo, propõe-se um breve passeio pelo entorno da realidade que esse texto objetiva apresentar. Todas as experiências apresentadas nesse relato se dão em uma escola de Ensino Fundamental I situada na Cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente na Favela da Maré.

Sim, seguiremos o percurso do local retratado pelo grupo musical Paralamas do Sucesso na música *Alagados*: “Alagados, Trenchtown, Favela da Maré/ A esperança não vem do mar/Nem das antenas de tevê/A arte é de viver da fé /Só não se sabe fé em quê”. O apreciar desses versos já nos revela a dureza desse povo que vive em uma das favelas mais violentas do Rio de Janeiro. Não se pode esquecer que as favelas exprimem

os efeitos da segregação socioeconômica em sua face mais dura.

A favela em que a escola das práticas aqui expostas se localiza chama-se Nova Holanda e se situa no Complexo da Maré, Zona Norte do Rio de Janeiro. Esse local foi planejado e construído pelo poder público na década de 1960, sob o governo de Carlos Lacerda, sobre um aterro realizado ao lado do Parque Maré. O grande porte desse aterro influenciou a escolha do nome do empreendimento - Nova Holanda - uma vez que aquele país europeu localiza-se, em grande parte, abaixo do nível do mar.

Essa é apenas uma das dezessete favelas que constituem o Complexo da Maré, que tem aproximadamente 140.000 habitantes. Uma das marcas do referido complexo é a existência de diversas facções criminosas que disputam entre si o controle territorial desse espaço. Sem dúvidas, esse é um dos fatores tocam mais diretamente o cotidiano escolar, pois esses "atores armados" e suas disputas não raras vezes impactam não só os dias letivos, mas toda a configuração psicológica da comunidade intra e extraescolar.

O que Pierre Bourdieu chamou de efeitos do lugar, quando "os espaços da cidade podem produzir assimetrias políticas, fortes identidades/rivalidades locais, preconceitos e ressentimentos mútuos e até mesmo estigmas" traz colorações muito peculiares ao cotidiano de alunos e professores da Maré. Isso porque além dos muitos dias sem aulas, as professoras muitas vezes veem suas

aulas serem profundamente tocadas pelos efeitos dos muitos atos de violência que fazem parte do cotidiano da Maré.

A realidade das avaliações no contexto da escola pública do Rio de Janeiro

As avaliações se dividem em dois blocos: as externas- provas fornecidas para toda a rede municipal, que acontecem a cada fim do bimestre, e como a Avaliação Diagnóstica do Município do Rio de Janeiro e as internas- provas elaboradas pelas professoras regentes de turma.

As provas da Rede Municipal para o 1º Ciclo são divididas entre provas de Língua Portuguesa e Matemática. As provas são estruturadas da seguinte maneira: 10 questões de Português-Leitura, 10 questões de Matemática e 5 questões de Alfabetização Escrita. Os tempos de aplicação de provas também são rigidamente padronizados, como mostra o exemplo a seguir retirado do site Rioeduca:

A Subsecretaria de Ensino apresenta o Calendário de Provas Bimestrais referente ao ano letivo de 2018:

1.º BIMESTRE

12 de abril - Língua Portuguesa–Leitura

13 de abril - Matemática

16 de abril - Ciências ou Alfabetização–Escrita

12 de março a 11 de abril - Língua Portuguesa–Escrita (Produção Textual)

É importante pensarmos no modelo de avaliação proposto. Uma prova única para toda a rede municipal inviabiliza o reconhecimento dos diferentes saberes e vivências inerentes à prática pedagógica. Ora, um modelo único de questões se limita avaliar determinados conteúdos pré-estabelecidos dados em um tempo também pré-estabelecido.

O fator tempo constitui importante elemento capaz de comprovar a ineficiência de modelos avaliativos padronizados. Isso porque, por exemplo, os alunos do Complexo da Maré, por terem escolas situadas em áreas extremamente conflagradas, não tem garantidos os 200 dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Os docentes precisam lidar ainda com a exigência de uma atribuir um conceito ao aluno mediante conhecimentos exigidos na prova bimestral da prefeitura. Isso significa que se um dado aluno teve um incrível avanço pessoal, mas ainda não é capaz de, com seus conhecimentos no momento da avaliação, resolver de forma satisfatória uma questão proposta na prova, esse aluno será um aluno I (insuficiente).

Observa-se que se confirma o postulado por Esteban (1999)

“embora haja um certo consenso em torno da necessidade e da viabilidade de realizar uma avaliação compatível com a concepção de aprendizagem como um processo permanente, marcado por continuidades, rupturas e retrocessos, os processos e resultados escolares continuam profundamente marcados pela ótica da homogeneidade, fazendo coincidir avaliar e julgar.”

Uma segunda avaliação também proposta pela Secretaria Municipal de Educação é a Avaliação Diagnóstica. Essa prova apresenta um maior rigor em sua aplicação e coleta dos dados obtidos, bem como de seus prazos. Destaca-se que esta é uma avaliação de longa extensão -20 questões- e que exige que o docente (em um movimento de verdadeira diagnose) individualmente aplique a prova a seu aluno.

Após a aplicação das provas, o docente precisa preencher uma tabela para cada aluno de acordo com seu desempenho nas questões apresentadas na prova. Destaca-se que, para tal empreitada, o docente perde um tempo considerável, não menos que três ou quatro dias letivos, pois as turmas são compostas em média por trinta a trinta e cinco alunos.

Observa-se que “assumem centralidade, nesse cenário, os sistemas mercantis de avaliação que provocam uma profunda alteração, tanto no plano organizativo quanto no plano político-pedagógico da escola” (MAGALHÃES, *et al.*, 2018).

Além do fator tempo, destaca-se o peso atribuído ao

docente, que além de suas tarefas pedagógicas, precisa dar conta de tantos instrumentos de avaliação. É impossível não pensarmos em um esgotamento docente, pois, não raras vezes, o processo de avaliação envolve uma alteração nos conteúdos programados, pois o professor se vê na obrigação de trabalhar com conteúdos presentes nas avaliações propostas.

O que as professoras propõem como um novo olhar para a avaliação?

As professoras em questão começaram a lançar um olhar crítico sobre sua prática pedagógica. Esse olhar perpassa várias dinâmicas presentes dentro e fora de sala de aula, como tempo, espaço, conteúdos e avaliação. No momento, iremos nos deter nas práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras acima citadas. Destaca-se que esse novo olhar é tarefa árdua, exigindo estudo e questionamento do modelo tradicionalmente imposto de avaliação.

Sob esse prisma, a avaliação é vista como um processo permanente e não estanque. Como um tecido formado por rupturas, avanços e retrocessos, tal qual deve ser o olhar da aprendizagem. Por isso, entende-se que não há um momento único para a avaliação, ela, por outro lado, estende-se por todo o percurso escolar, exigindo a ruptura de barreiras temporais e disciplinares.

Uma ruptura também proposta se configura no ato de trazer o lugar de fala do educando para o centro da prática pedagógica e consequentemente para a avaliação. Alicerçadas na visão de cultura segundo a qual: é imprescindível "proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos" [...] (CANDAU, 2013, p 26)

Dessa forma, rompendo com o silenciamento destinado a algumas culturas, dentre as quais a do favelado, toda a práxis pedagógica das docentes está em diálogo com a valorização da cultura da favela da Maré, por entender que apenas quem conhece as redes tecidas no cotidiano no qual se insere é capaz de fazer um duplo movimento: de valorização e questionamento da realidade imposta.

Observar o rompimento das fronteiras de valorização/desvalorização de cultura nos remete ao conceito de entre-lugares de Bhabha (BHABHA, 1998). As docentes, tendo como referencial teórico esse autor, conseguem ampliar seu olhar, uma vez que veem a "fronteira como lugar onde novas relações são tecidas". Dessa forma, o lócus em que atuam não é mais considerado apenas como espaço que recebe elementos socioculturalmente valorizados, "mas que recebem da mesma forma que fornecem novos signos de identidade cultural" (Bhabha

apud Silva (2014).

Conforme o apontado, o docente ainda está preso às amarras das avaliações externas, porém mais uma vez observando as fronteiras impostas entre aquilo que somos obrigados a realizar e aquilo que acreditamos ser o ideal às práticas pedagógicas a que nos filiamos, acreditamos que "a redefinição do conceito e da prática de avaliação pode manter a metáfora da fronteira se percebemos fronteira não como demarcação de limites rígidos e imutáveis, mas como lugar de trânsito e transitório." (ESTEBAN, 2000).

As práticas de avaliação que propomos a nossos discentes e também a nosso próprio fazer pedagógico transitam entre aquilo que o currículo indica como conhecimentos necessários e aquilo que acreditamos que nossos discentes gostariam de ter acesso. Assim sendo, em nosso dia a dia utilizamos os produtos culturais da Maré como matéria de nossas aulas, como o funk, e observamos um movimento de desconstrução das rígidas fronteiras daquilo que se tenta apagar de nossa sociedade, ao percebermos o espanto de nossos alunos quando começamos nossa aula com funks como o *rap da felicidade.*

Outra atividade que merece destaque surgiu a partir de atividade proposta na apostila intitulada "sopa do neném". Partindo da necessidade de consumir vegetais e legumes, e explorando os alimentos comuns de qualquer sopa, uma

professora propôs para sua turma de 1° ano do Ensino Fundamental a leitura do livro infantil *Dia de feira* de Maurício Veneza. A partir daí, surgiu uma demanda dos alunos de citar a tradicional feira que acontece na Maré aos sábados, a Feira da Teixeira.

Nesse momento, a docente descobriu que essa feira era verdadeiramente um patrimônio cultural da favela e aproveitou as experiências de seu aluno, que aos 6 anos, já trabalhava com o pai nessa feira. Foram entrelaçados conhecimentos de áreas diversas como ciências, ao explorar as propriedades de frutas, legumes, bem como conhecimentos de Língua Portuguesa, ao trabalhar com os alunos os "jargões" usados pelos feirantes para atrair clientes, bem como da matemática ao trabalhar com troco.

Uma última de tantas atividades desenvolvidas que tinham como principal objetivo promoverem a valorização da cultura local dos estudantes foi o dicionário mareense. Os alunos traziam as gírias usadas na favela e a professora resgatou com a turma de 6° Ano do Ensino Fundamental os significados das referidas gírias. Com essa atividade, que se alongou por todo um semestre, a professora explorou conceitos como dialetos, gírias, expressões usadas mais e menos usadas por alguns grupos de acordo com faixa etária, gênero.

O referido trabalho foi além das fronteiras dos conteúdos programáticos, pois não se restringiu ao trabalho apenas dos

conteúdos de Língua Portuguesa. Em vez disso, a docente explorou com a turma adequação vocabular, bem como muitas vezes somos reconhecidos por um ou outro grupo social por nossas escolhas lexicais, das quais as gírias são um importante exemplo.

Todas as atividades propostas culminaram com avaliações feitas tanto por meio da observação dos alunos no envolvimento com aquilo que era proposto, bem como por avaliações mais "formais" usadas como importante registro não apenas dos alunos e sim da própria prática das docentes.

Considerações Finais

O presente trabalho tem como principal objetivo demonstrar a viabilidade de se realizar propostas de avaliação que consigam transitar por entre as fronteiras daquilo que é institucionalmente proposto pelos órgãos de Educação e aquilo que os docentes consideram indispensável a uma prática pedagógica verdadeiramente crítica e libertadora.

Por meio da exposição, ainda que breve, das práticas realizadas em uma escola de Ensino Fundamental I, situada no Complexo da Maré, buscou-se mostrar de que maneira seria possível unir uma prática avaliativa mais processual e formativa e em diálogo com a cultura do local em que a escola está inserida.

Ressalta-se que as práticas aqui expostas são tentativas de

alcançar uma cultura escolar com uma nova visão de avaliação e que no meio do percurso para tal, muitas são as barreiras e desafios. Em tempos como os nossos, há cada vez mais incentivo para práticas homogeneizadoras, que mantenham a escola pública, da massa, como lócus para criação de mão de obra barata para servir ao modelo capitalista tão agressivo em que estamos inseridos.

É necessário mais do que nunca coragem. Coragem para dar a nossos alunos uma educação crítica, política, com práticas libertadoras. Nunca é demais trazer nosso tão querido Paulo Freire e sua célebre frase "educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Sigamos em frente, pedimos licença para parafrasear Marx: "educadores do mundo, uni-vos".

Referências Bibliográficas

RANDOLPHO, A.; BURGOS, M. B. (orgs.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC -Rio: Ed. Pallas, 2009.

BHABHA, H. (1998). **O local da cultura:** Belo Horizonte, UFMG.

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: (Coord.) **A miséria do mundo**: Petrópolis: Vozes, 1997. p.159-66.

ESTEBAN, M.T. (org.). (1999a). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro, DP&A.

_____. (1999b). **A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: um olhar para o cotidiano escolar no processo de alfabetização"** IN: GARCIA, R.L. (coord.) Projeto Integrado: Alfabetização dos alunos das classes populares.

Niterói. Mimeo.
_____. (2000). **A avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5ªed. Rio de Janeiro: DP&A.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 1ª ed. Coleção leitura. São Paulo, paz e terra, 1996, 165 p.
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem – Componente do ato pedagógico**. CORTEZ Editora, 2011.
MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
PARALAMAS DO SUCESSO: **Alagados**. Álbum: Selvagem, 1986.
SILVA, I.S, 2014. **Cultura e Escola nas fronteiras entre o local e o global.** Dissertação de Mestrado Defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBEF).
MAGALHÃES, E. P.; AFFONSO, R. A.; NEPOMUCENO, V. L. (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. Relatório das provas bimestrais 2017. Disponível em:
<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/AVALIA%C3%87%C3%83O/RELAT%C3%93RIO%20DAS%20PROVAS%20BIMESTRAIS%202017%20BIM%204%20V%20FINAL.pdf>

AVALIAÇÃO INTEGRADA: O COTIDIANO DO PEJA

Maria José de Oliveira Quirino
Anaquel Gonçalves Albuquerque

Qualidade na Educação

Nos dias atuais, muito se tem falado em qualidade na educação, associada ao uso de recursos tecnológicos para sua efetiva obtenção, esperando que as tecnologias da informação e da comunicação propiciem a superação, por exemplo, do uso do quadro de giz e material impresso, bem como demais problemas com os quais o professor venha a se deparar no cotidiano, associando seu respectivo uso a um potencial milagroso de pôr fim à todas as dificuldades encontradas (BARBOSA & KRAMER, 2007, p.1042) .

Ganha destaque ainda, segundo Barbosa & Kramer (2007), a flexibilidade exigida dos professores, no sentido de serem estimulados a adaptar-se a circunstâncias variáveis, substituindo procedimentos rotineiros, por "inovações", estando ainda dispostos a correr riscos e a investir na própria atualização. Neste viés, recorre-se a inúmeros mecanismos visando desempenho satisfatório em avaliações externas, tendo como referência o domínio de conhecimentos, habilidades e competências estabelecidas previamente, associando a escola a um negócio e nem sempre alcançando a tão sonhada qualidade na educação.

Para Franco (1992) o conceito de qualidade é historicamente produzido, de forma que não há como pensá-lo em termos absolutos. Avalos (1992) corrobora para esta compreensão, expondo que a seu ver, uma educação de qualidade capacita o indivíduo a se mover da situação de viver tão somente o próprio cotidiano, para tornar-se ativo na mudança de seu ambiente, de maneira que não há como desconsiderar a realidade em que estes indivíduos estão inseridos.

Assim sendo, compreende-se que a obtenção de qualidade na educação não pode ser associada apenas ao uso dos aparatos tecnológicos, mas principalmente ao desenvolvimento de práticas que considerem a multidimensionalidade do indivíduo, em seu processo social e cultural. Até mesmo porque se acreditarmos na concepção de que a tecnologia põe fim a todos os problemas encontrados ao longo da prática pedagógica, estaremos corroborando para a perpetuação das desigualdades existentes em nosso meio.

Propomo-nos, então, a relatar uma experiência exitosa no que se refere à prática da avaliação, desenvolvida na Escola Municipal Deputado Hilton Gama, pertencente à Prefeitura do Rio de Janeiro, enquanto possibilidade de valorização e acolhimento das experiências discentes.

O Peja (Programa de Educação de Jovens e Adultos)

Antes de abordarmos a forma como transcorre a avaliação no PEJA, torna-se necessário citar, ainda que de forma breve, alguns aspectos concernentes ao funcionamento do PEJA, pela Prefeitura do Rio de Janeiro, a fim de que posteriormente possa ser melhor compreendida a avaliação neste processo.

O PEJA1 é um programa da política educacional da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, específico para jovens e adultos na etapa Ensino Fundamental (anos iniciais e finais de escolaridade), sendo destinado a jovens a partir de 15 anos de idade.

O programa encontra-se dividido em 2 etapas:

PEJA I- referente à 1ª fase do ensino fundamental e organizado em 2 blocos de aprendizagem, com duração média de 1 ano em cada bloco.

PEJA II- referente à 2ª fase do ensino fundamental e também organizado em 2 blocos de aprendizagem, com a mesma duração de tempo do PEJA I, ou seja, 1 ano.

Os alunos regularmente matriculados têm todos os direitos dos demais alunos da rede municipal, sendo eles o uniforme oficial, material escolar, livros do PNLD EJA e uma refeição completa (almoço ou jantar, dependendo do horário de funcionamento do PEJA).

[1] Informações extraídas dos Documentos Norteadores do PEJA, da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, datado de Março de 2017.

O professor que atua no programa tem autonomia para realizar diferentes estratégias de avaliação ao longo da prática pedagógica, podendo se realizar por meio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais, assim como através das observações diárias sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos envolvidos.

Também não há períodos específicos para a recuperação destes alunos previstos no calendário do PEJA. Esta se dá ao longo de todo o processo, sendo realizada de forma paralela e por meio de atividades diversificadas. Desta forma, o aluno só fica retido se não tiver atingido os objetivos esperados ao término de cada bloco.

A Avaliação integrada no PEJA

A avaliação é um processo que se dá ao longo de toda a vida, em meio às ações mais simples do cotidiano, surgindo geralmente de uma forma natural e nos possibilitando redirecionamento de nossas ações. Entretanto, na escola, a avaliação nas mãos do professor nem sempre ocorre com este fim, muitas vezes sendo associada ao uso de poder e servindo como um castigo, ao enquadrar alunos em uma normativa socialmente estabelecida. Sobre isto,

> A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão entre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais, mal-estar, dor de cabeça, "branco", medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem

> negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, em certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada. (VASCONCELOS, 1995, p. 37)

Neste aspecto, a avaliação se distancia completamente de seu papel reorientador da aprendizagem e passa a ser desenvolvida como um sistema de controle e poder, em nada propiciando que se repense a prática docente, mas tão somente sendo associada a um julgamento de valor e tendo uma função estática, que se baseia em padrões previamente determinados.

Luckesi (2002) afirma que a avaliação é um recurso útil e necessário para auxiliar professores e alunos na busca e na construção de si mesmos e dos seus respectivos modos de ser, devendo ser vista de forma amorosa, dinâmica e construtiva. Assim,

> A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional. (SANT'ANNA, 1995, p.7)

Hoffmann (2008, p.17) também nos propicia importante reflexão sobre a importância deste recurso, ao definir a avaliação como "uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico (...) Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma

vigorosa todo o trabalho educativo.”

Buscando utilizar-se dos conhecimentos prévios e culturais que cada aluno traz consigo e mediante uma abordagem contextualizada, apresentamos por meio do presente trabalho uma forma de avaliação que se dá por meio da integração entre as várias áreas do conhecimento e é caracterizada pela construção contínua do conhecimento.

A instituição escolar em que se deu a pesquisa (Escola Municipal Deputado Hilton Gama) oferta para a comunidade o PEJA II, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental. Através de um processo contínuo de reflexão, a escola tem buscado fazer sentido para a vida dos alunos, alcançando resultados favoráveis ao longo dos últimos anos no que diz respeito à sua forma integrada de avaliar e contribuindo, assim, para a redução dos índices de evasão escolar local.

Segundo Berger (2011, p.13) “a avaliação é uma ação presente em nosso dia-a-dia, pois sempre estamos diante de situações que exigem análise e tomada de decisão.” Assim, tendo em vista que a cada dia surgem novos desafios no cotidiano escolar e na sociedade como um todo, a escola precisa buscar mecanismos que oportunizem não somente o ingresso, como também a permanência dos alunos na escola, revendo as formas de ensinar, aprender e avaliar. Neste sentido, a dinâmica do PEJA possibilita a formação continuada de professores, refletindo assim, numa

avaliação mais justa e emancipatória, visto que semanalmente estes professores se reúnem para refletir sobre suas práticas. De segunda a quinta, são abordados conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Já na sexta os alunos participam de aulas de Língua Estrangeira e Artes, enquanto disciplinas que também integram o currículo escolar.

Ressalta-se que é justamente na sexta-feira, enquanto os alunos estão em aula de Artes/Língua estrangeira, que os professores das demais áreas do currículo escolar reúnem-se na sala de professores com a professora orientadora e a apoio à Direção com a finalidade de pensar em estratégias coletivas que promovam a integração entre os sujeitos da aprendizagem e, consequentemente, a apropriação do conhecimento por estes estudantes. Este dia destinado à formação docente e avaliação integrada tem assegurado que um elevado número de jovens e adultos amplie conhecimentos e habilidades, bem como eleve a autoestima, pois conforme ressalta Hoffmann (1995, p.112) "a avaliação faz parte do processo educativo, e como tal, merece toda atenção e compromisso do professor." Ou seja, estes professores que se reúnem para compartilhar conhecimentos e buscar novas formas de subsidiar o trabalho pedagógico, concomitantemente trocando experiências e informações sobre as dificuldades encontradas em sala de aula, passam a criar laços afetivos entre si e com os alunos, contribuindo assim para que estes descubram o seu

potencial.

De acordo com Garcia (2010, p.14) os currículos de formação inicial encontram-se fragmentados e desordenados, de maneira que os conteúdos se apresentam de forma isolada e desconexa. Assim sendo, acredita-se que estas reuniões sejam de grande importância, por propiciar a formação continuada destes professores e, respectivamente, a reflexão sobre uma avaliação mais justa e consistente para todos os estudantes, considerando a faixa etária, os interesses e as necessidades identificadas em sala de aula, pois

> É a partir desta interação entre professor e aluno, desta troca de informação e reconhecimento de aspectos relevantes à aprendizagem que ocorrerá de fato o crescimento dentro de uma postura ética e cidadã, fazendo com isso que ambos, professor e aluno, possam perceber todo o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira abrangente e significativa. (FREIRE,1983, p.86)

Um outro diferencial do Programa se dá por meio da abordagem de conteúdos em sala de aula, pois esta ocorre de forma interdisciplinar, tornando o processo de aprendizagem contextualizado, pois durante as reuniões realizadas semanalmente, a equipe docente elabora projetos que estimulam o aluno a ser o protagonista do próprio processo de aprendizagem. Assim, ao estabelecer a comunicação entre as distintas áreas do conhecimento, é possível desenvolver uma avaliação baseada na relação entre os conteúdos desenvolvidos e a realidade dos

estudantes.

Sobre a interdisciplinaridade, Fazenda (2003, p.9) enfatiza que "é uma nova atitude ante a questão do conhecimento, de abertura para compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, exigindo uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática." Assim, torna-se possível estabelecer uma proposta de superação da fragmentação do currículo, para que o aluno se aproprie do conhecimento de forma mais efetiva.

A interdisciplinaridade também é conhecida como

> a interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade. (LIBÂNEO, 1998, p. 37)

Acrescenta-se, ainda, à esta concepção, o conceito de interdisciplinaridade como algo complexo e que só é possível de alcançar se formos

> capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o,

> tornando-o discursivo, discutindo-o. (POMBO, 2005, p.13)

Neste intuito, mesmo entendendo a complexidade em torno do conceito de interdisciplinaridade, também reconhecemos que esta só tem sido possível de ser desenvolvida no PEJA porque há um dia específico na semana para reflexão dos professores, geralmente utilizado para aprimorar as práticas avaliativas e repensar a escola enquanto local que deve apresentar condições favoráveis para que a aprendizagem significativa aconteça.

Assim sendo, a unidade escolar tem desenvolvido projetos variados, entrelaçando conhecimentos durante o decorrer do processo de ensino-aprendizagem, sempre relacionando o conhecimento prévio dos alunos àquilo que eles necessitam aprender e acolhendo as necessidades oriundas deste público. Estes requisitos têm propiciado a permanência dos alunos na escola e a obtenção de resultados mais favoráveis nas avaliações durante todo o período escolar.

Considerações finais:

Ao longo dos anos temos presenciado uma avaliação de caráter meramente seletivo, quando na verdade esta deveria ser utilizada para fins de tomada de decisão com vistas à democratização do conhecimento e à própria busca pela qualidade na educação. Quando esta importância não é atribuída à avaliação,

esta se processa de forma fragmentada e descontextualizada, em nada favorecendo o desenvolvimento dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Enquanto modalidade da educação básica desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Educação de Jovens e Adultos deve estar atrelada ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado, porque estes indivíduos chegam à escola trazendo consigo saberes e vivências que não podem ser desconsideradas no contexto escolar. Trazem, ainda, inúmeras expectativas e uma história de vida geralmente cercada de dificuldades, que caso não sejam compreendidas, podem contribuir para um cenário de reprovação ou evasão escolar. Nesse contexto, compreender e acolher as distintas realidades ligadas a este público é fundamental para assegurar a sua permanência na escola e oferecer uma educação de qualidade.

O presente relato de experiência nos possibilita refletir sobre a realização de uma prática avaliativa voltada para nortear as ações pedagógicas cotidianas, sendo desenvolvida por meio de um trabalho interdisciplinar, no qual há o estímulo para que alunos e professores se conheçam e se identifiquem uns com os outros, a partir de sua trajetória de vida e rompendo com a concepção na qual o aluno é uma tábula rasa.

Por meio de reuniões semanais que fazem parte da rotina do PEJA, os professores formulam estratégias coletivas de

aprendizagem, geralmente desenvolvidas por meio de projetos, os quais prezam por conduzir o estudante de maneira prazerosa e contextualizada na construção de conhecimentos socialmente relevantes.

Neste processo, a avaliação não é utilizada apenas para atribuição de nota ou conceito, como geralmente acontece. Esta é utilizada paralelamente ao longo de toda a prática docente para promover a aprendizagem do aluno, reconhecendo que "o indivíduo é um todo integral e integrado e que suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá, contexto esse em permanente evolução". (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 109-110)

Dentre os resultados obtidos, destacam-se o maior envolvimento dos alunos com as aulas diárias, a partir da realização de um trabalho interdisciplinar e contextualizado, uma melhor conexão entre os saberes, uma aprendizagem significativa (segundo a fala dos próprios alunos envolvidos) e o reconhecimento de que avaliar é um constante ato de reflexão.

Pela experiência relatada torna-se explícito, ainda, que através de um conjunto de ações articuladas entre si é possível estimular o exercício da autonomia e criticidade e ressignificar o processo avaliativo por meio da integração entre as disciplinas.

Referências Bibliográficas

AVALOS, B. Education for the poor: quality or relevance? **British**

Journal of Sociology of education, London, v.13, n.4, p.419-436, 1992.

BERGER, Miguel André. **Avaliação educacional**. Aracaju: UNIT, 2011.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23 ed. Campinas: Papirus, 2012.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** – São Paulo: Paulus, 2003.

FRANCO, M.L.B. Qualidade do ensino: velho tema, novo enfoque. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p.64-70, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

GARCIA, C.M. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, p. 11-49, 2010.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação Realidade, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia**. Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, Oct. 2007.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p. 3 -15, mar. 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção**

dialética- libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

AS CONCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosângela Maria Gonçalves
Alcina Maria Testa Braz da Silva

Introdução

O Ensino de Ciências está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no Art. 32, II. Aponta como objetivo a formação básica do cidadão, "a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade", bem como nos PCN (1998). E se apresenta de forma interdisciplinar às outras áreas de conhecimento.

O referido trabalho tem como objetivo entender como se apresenta o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como acontece se de forma disciplinar, interdisciplinar ou multidisciplinar, a partir da análise dos dados[1]. Tendo como objeto de pesquisa a prática interdisciplinar sobre o Ensino de Ciências. De acordo com Sá (1998, p. 24) "o que caracteriza o objeto de pesquisa em representações sociais é a relevância sociocultural desse objeto para os sujeitos pesquisados".

[1] Pesquisa realizada para uma Dissertação de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis. Programa de Pós Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências Nilópolis – RJ.

Os sujeitos da pesquisa foi um grupo de 58 professores que atuam nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Volta Redonda/RJ. Procurou-se investigar a prática docente dos sujeitos a partir da identificação as concepções dos mesmos sobre o Ensino de Ciências, e assim captar os sentidos que os termos disciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade têm para este grupo formativo.

Apresenta-se nesse trabalho resultados de uma das questões do questionário semiestruturado utilizado no estudo definitivo da pesquisa realizada, resultante da análise do questionário piloto. O questionário teve como objetivo identificar a prática interdisciplinar do professor sobre o Ensino de Ciências, sabendo que o mesmo trabalhar com todas as áreas de conhecimentos e como seria para esse professor uma proposta de trabalho interdisciplinar.

Fundamentação Teórica

Para fundamentar a análise da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura e procurou-se entender as conceituações dos termos: disciplinaridade, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, nos estudos de teóricos como Japiassu (1976), Fazenda (2008) e Pombo (2004). Essa fundamentação teórica ancora a análise dos dados coletados. As conceituações dos

termos citados são fundamentais para o entendimento do termo interdisciplinaridade e assim definir a prática interdisciplinar como objeto de pesquisa do trabalho.

De acordo com Japiassu (1976) disciplinaridade significa a exploração científica e determinado domínio homogêneo de estudos, isto é, o conjunto sistematizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos e das matérias. Essa exploração segundo o autor consiste em fazer surgir novos caminhos que se substituem aos antigos. Para o autor, "disciplina" tem o mesmo sentido de "ciência". Sendo assim, entender como as disciplinas são exploradas cientificamente, a forma como estão organizadas e a prática docente utilizada nos Anos Iniciais passam a ser objeto de investigação na pesquisa (p. 72).

Aponta em seus estudos, que sobre o termo "interdisciplinar", não havia sido reconhecido ainda um sentido epistemológico único e estável, é um neologismo com significados diferentes e nem sempre seu papel é compreendido da mesma forma. Propõe uma distinção, a título de aproximação, entre os termos multidisciplinar e pluridisciplinar (p. 72).

De acordo com Japiassu (1976), "a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa". As trocas entre os professores favorecem a

interdisciplinaridade e a aprendizagem, a partir do elo que há entre as disciplinas nas suas mais variadas áreas, permitindo assim, que o docente utilize em sua prática diferentes estratégias, recursos inovadores e dinâmicos na realização das aulas (p. 74).

Entende-se que a interdisciplinaridade implica uma nova forma de pensar e agir. Essa postura do professor privilegia uma vivência de interação mediada por conhecimentos diversificados, visando superar a linearidade do currículo escolar com uma nova reorganização.

De acordo com Fazenda (1994), o termo "interdisciplinaridade" é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem como às necessidades de ação, principalmente do educador (p. 91). Desta forma, entender a interdisciplinaridade é perceber esta exigência natural das ciências que cita Fazenda (1994). A necessidade de compreensão entre elas e também a formação do homem, principalmente do professor e sua prática docente no processo educacional.

A autora aponta que no ensino, a interdisciplinaridade não pode ser uma "junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas", implica em um novo modo de pensar e agir do professor (p. 64). Para a autora (2008), "a interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se

perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza". A prática interdisciplinar exige do professor uma profunda imersão no trabalho cotidiano, pensando no potencial de cada aluno e no desenvolvimento do processo de aprendizagem (p. 11).

É neste sentido que o trabalho desenvolvido pelos professores dos Anos Iniciais no Ensino de Ciências, merece ser investigado. Procurou-se analisar e refletir sobre a metodologia aplicada e o uso de novas estratégias pelos professores, para o desenvolvimento da prática docente, visando à aprendizagem do aluno a partir de uma perspectiva interdisciplinar, aproveitando, sobretudo a curiosidade que é um fator natural nas crianças.

De acordo com Fazenda (2003, p. 63),

> Uma proposta interdisciplinar, o professor de Ciências que não tivesse seu problema de domínio do conteúdo completamente resolvido, poderia adotar em sala de aula a postura de quem faz ciência, ou seja, não ter as respostas prontas, mas apresentar disponibilidade intelectual para buscar soluções que envolvam outras esferas, não somente a sala de aula e o professor (FAZENDA, 2003, p. 63).

Faz-se necessário que o envolvimento entre os professores e alunos aconteça durante o tempo de aula, e que proporcione ao aluno, o despertar da curiosidade e interesse em compreender os fenômenos naturais. Levando-os a compreensão dos mesmos de uma forma contextualizada, tendo a percepção da importância do

entendimento para a sobrevivência do homem, interagindo com o meio ambiente e a sociedade.

Pombo (2004, p. 14) apresenta uma hipótese sobre a palavra interdisciplinaridade, a autora cita que, "pela palavra interdisciplinaridade se dá a pensar algo que porventura merece ser pensado, que nela e por ela se procura pensar um fenômeno decisivo da ciência contemporânea".

Ao apresentar esta análise, a autora refere-se ao modelo analítico de uma ciência que se construiu a partir de uma divisão de cada dificuldade, no seu conjunto de pequenos elementos, partindo do princípio de que, somente a partir da análise de cada um dos elementos pode se reconstruir o todo. Pombo (2004) conclui seu pensamento citando que, "este modelo deu ao homem praticamente tudo o que temos hoje como ciência, para a nossa compreensão de mundo" (p. 15).

Segundo Pombo (2004, p. 29), "interdisciplinaridade é o conceito onde hoje se reconhecem as nossas reflexões sobre condição fragmentada das ciências", pensando na especialização do conhecimento e ao mesmo tempo como a nostalgia de um saber unificado.

A autora cita a interdisciplinaridade como:

> Um conceito quase mágico e sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento ou sempre que procuramos um saber no qual cada domínio, cada lei, cada observação empírica

> aparecesse como que na forma de uma entrada de um imenso tratado do mundo e do homem (POMBO, 2004, p. 29).

Assim, a palavra interdisciplinaridade aparece sempre quando nos deparamos com uma realidade epistemológica, uma disciplina nova, quando precisamos de perspectivas diferentes para analisar a complexidade de um objetivo que não é possível ser esclarecido apenas por uma restrita lógica disciplinar. O conceito de interdisciplinaridade aparece com uma frequência crescente em contextos diferentes e em vários campos de aplicação. É utilizado para qualificar os mais variados projetos e iniciativas.

De acordo com Pombo (2004, p. 30), pode-se dizer que de tão vulgarizada, a palavra está gasta e vazia. Assim, interdisciplinaridade resume-se à ideia de reunião:

> Pensa-se que, pela aproximação física (ou mística) de diversos especialistas, pela justaposição ativa de diferentes perspectivas e opiniões, se podem (magicamente) retirar vantagens cognitivas avultadas, saltar etapas, aprender depressa, ficar – como se costuma dizer – com uma ideia geral do problema (POMBO, 2004, p. 30).

Entende-se que, a palavra interdisciplinaridade acaba por aparecer como vazia, caindo no descrédito, sendo necessário reconhecer que o conceito pertence a dois domínios fundamentais: o da construção e o da transmissão de conhecimentos.

Pombo (2004) aponta que para estes dois contextos, o

conceito de interdisciplinaridade tem sido objeto de alguma teorização, mesmo que iniciante, porém a utilização da palavra tanto na ciência quanto na escola tem como primeira consequência, oscilação de sentido, havendo uma distância de consenso sobre o possível sentido da palavra.

A autora destaca que "ninguém sabe exatamente qual a fronteira a partir da qual uma determinada prática, seja ela atividade de investigação ou experiência de ensino, pode ser dita interdisciplinar e não multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar" (p. 31).

A palavra muitas vezes é usada para designar vários tipos de experiências segundo a autora, limitam-se à colaboração de investigadores ou professores que, de alguma forma, envolvem uma convergência processual, metodológica ou teórica, mas que raramente não alcançam uma efetiva integração do saber disciplinar. Desta forma, há o entendimento falho e o uso errado da palavra, mesmo havendo uma grande vontade de ultrapassar as barreiras das disciplinas.

Faz-se necessário para alcançar os objetivos propostos, desenvolver uma pesquisa com os professores, identificar as representações sociais dos mesmos, a luz da teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (2015). De acordo com a Psicologia Social para entender o conceito de representações é importante entender o que as representações significam para os

sujeitos. O autor apresenta o conceito de representações fazendo uma relação entre o pensamento primitivo, ciência e senso comum, o pensamento primitivo é uma crença no poder ilimitado da mente, já o pensamento científico moderno está baseado no poder ilimitado dos objetos (p.29).

Moscovici (2015) apresenta uma diferença entre a mente primitiva e a mente científica, citando: "a mente primitiva se amedronta diante das forças da natureza, a mente científica se amedronta diante do poder do pensamento" (p. 32). Segundo o autor, as duas representam um aspecto real da relação entre nossos mundos internos e externos. Entende-se representações, como tudo o que temos ajustado e perceptivo aos nossos sistemas cognitivos como uma relação entre o imaginário e o real.

As representações segundo Moscovici (2015) possuem, precisamente duas funções: primeiro convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, dando-lhes uma forma definitiva, categorizando e os colocando como modelo distinto e partilhado por um grupo de pessoas. E segundo são prescritivas, nos dizem como agir e impõem sobre nós uma força irresistível. Para o autor, "essa força é uma combinação de uma estrutura presente antes mesmo que nós comecemos a pensar, e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado" (p. 34).

Assim, refletir sobre representação de acordo com o pensamento de Moscovici, é necessário mencionar dois elementos

que são apontados por este autor: a figura e a significação. A figura compreende o objeto ou fenômeno do mundo social, a significação ou conceito é o valor ou o significado que o indivíduo dá à imagem. É a função simbólica ou semiótica que possibilitará a representação. Assim, é possível dizer que a significação é capaz de conceber um objeto sem que o mesmo esteja presente, dando sentido e simbolizando.

As representações segundo Moscovici (2015), "sempre possuem duas faces que são interdependentes como duas folhas de papel, a face icônica e a simbólica". Segundo o autor a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem. O modelo de representação de acordo com o autor está baseado no pressuposto de que a imagem mental é entendida como modelo, uma crença, e não se distancia da opinião do indivíduo (p. 46).

Segundo Moscovici (2015), o que caracteriza as representações são as interações humanas. As pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. As representações não são criadas isoladamente por um indivíduo, elas constituem uma realidade social. O autor aponta que as representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto, é tarefa de estudos da Psicologia Social (p. 41).

Entende-se que representação é pensar o objeto através do outro, é um fenômeno de representação do pensamento que

compreende o conhecimento, as ideias, o sujeito na concepção de mundo de acordo com cada indivíduo em relação a um objeto e está diretamente ligada ao conhecimento. Representações são interpretações do pensamento humano que envolve todo um processo social e cultural do indivíduo no contexto de mundo.

As representações sociais são quase tangíveis: circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente a partir da fala, do gesto, do encontro o universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnada delas. Correspondem por um lado, à substancia simbólica que entra na sua elaboração, e, por outro lado, à prática que produz tal substância (2015, p. 39).

Moscovici (2015, p. 21) define Representações Sociais como um sistema de:

> Valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientarem-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2015, p. 21).

Neste sentido, a presente pesquisa busca entender o conhecimento dos professores, acerca do Ensino de Ciências, identificar as representações sociais dos mesmos, investigar e

analisar a prática interdisciplinar no processo de trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As representações sociais segundo Sá (1998), não se reduzem a todo e qualquer conhecimento. Citando Jodelet (2001), "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade" (p. 22). De acordo com as reflexões da autora, o campo das representações sociais tem se revelado marcado pela vitalidade, transversalidade e a complexidade.

Para falarmos de representação de alguma coisa é necessário especificar o sujeito, a população ou o conjunto social que mantém tal representação, levando-se em conta simultaneamente, o sujeito e o objeto da representação em estudo. A construção do objeto de pesquisa é uma estratégia simplificadora que torna o fenômeno das representações sociais, mais relevante e viável. Sá (1998), alerta para a dificuldade e complexidade que há na construção do objeto de pesquisa e a importância da característica que o objeto de pesquisa em representações sociais, tem para os sujeitos pesquisados.

De acordo com Sá (1998), a representação social é sempre de alguém, o sujeito, e de alguma coisa, o objeto. Segundo o autor, as representações compõem o ambiente do pensamento da vida cotidiana, englobam de forma complexa, diversos conhecimentos e numerosos grupos ou conjuntos de sujeitos conhecedores. É

interessante refletir sobre a questão da alteridade, que sustenta a atividade simbólica humana, por meio da qual "o sujeito constrói a sua ação no mundo, conformando-a à realidade" (p. 10), adquirindo um novo sentido neste mundo de novas configurações espaciais e temporais.

A construção do objeto de pesquisa é definida por Sá (1998) "como um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa". Simplificar de acordo com o autor seria delimitar o fenômeno de Representação Social que se pretende pesquisar, definindo a finalidade e os objetivos da investigação, sendo necessário decidir qual será o objeto da Representação Social, fazendo uma ligação deste a um sujeito (p. 23).

Metodologia

A metodologia utilizada foi baseada na pesquisa qualitativa, tendo como objeto de pesquisa a prática interdisciplinar no Ensino de Ciências e a identificação das representações sociais, de um grupo de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Município de Volta Redonda/RJ, como sujeitos da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados utilizado foram dois questionários semiestruturados, piloto e o definitivo. A pesquisa teve com base fundamental, a análise categorial de Bardin (2000), para análise dos dados, com o suporte do Software Atlas.ti., para

organização e categorização dos mesmos.

Como objetivo, investigar a prática dos professores que atuam nos Anos Iniciais, a partir da identificação das representações sociais dos mesmos sobre o Ensino de Ciências, buscando, identificar essas representações à luz da Teoria das Representações Sociais. A pesquisa teve como objetivos específicos, realizar uma ampla revisão de literatura sobre as conceituações dos termos disciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade; identificar os elementos que caracterizam a prática interdisciplinar no Ensino de Ciências como objeto de representações sociais e identificar e analisar as representações sociais acerca do Ensino de Ciências no discurso dos professores, tendo por balizadores os conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Os sujeitos da pesquisa foi um grupo de setenta e três professores dos Anos Iniciais, que atuam em sala de aula no universo de quarenta e três (43) unidades escolares do Município, e atende grande parte da comunidade infantil. Inicialmente, quinze professores participaram do estudo piloto, e cinquenta e oito participaram do Estudo Definitivo.

O tempo de atuação dos professores em sala de aula foi uma característica que chamou a atenção para a pesquisa, visto que, a prática docente e o espaço da sala de aula, são aspectos fundamentais e merecem ser levados em consideração. Para essa

pesquisa foi relevante à escolha de um grupo diversificado de profissionais, levando-se em conta: formação e tempo de atuação em sala de aula, para estabelecer alguns critérios durante a análise de conteúdo, visto que, esses fatores poderiam influenciar nas respostas.

O presente artigo apresenta resultados da coleta de dados do estudo definitivo, referente a uma das cinco questões apresentadas aos sujeitos da pesquisa. O instrumento da pesquisa utilizado na pesquisa foi um questionário com cinco questões semiestruturadas. Teve como objetivo, procurar entender o trabalho do professor em relação a sua prática no cotidiano em sala de aula.

Para a análise dos dados coletados foi utilizada a análise categorial temática de Bardin (2000), com o suporte do Software ATLAS, ti (MUHR, 2001). A utilização deste software favorece ao pesquisador iniciar uma leitura flutuante, que é uma leitura exploratória, onde procura criar elementos do discurso, sendo necessário neste processo decodificar os dados, para que seja possível a compreensão, interpretação e inferência até chegar à análise do discurso. A segunda etapa da análise é a exploração do material, que consiste em codificação, decomposição ou enumeração. É o modo de contagem dos elementos do discurso que vem atrelado à codificação, que é a identificação de mais de um tema ou itens de significação. Segundo Bardin (2009), "a unidade de significação codifica e corresponde ao segmento de

conteúdo, que a considera como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial" (p. 130).

No Atlas.ti., as citações a serem analisadas, são delimitadas e transformadas em códigos. De acordo com Bardin (2009), "a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão" (p. 129). A partir da análise No software, são criadas redes semânticas, onde é possível reunir todos os elementos da pesquisa, em um único projeto.

Análises e Resultados

A rede semântica nomeada "Ensino de Ciências/Interdisciplinar" destacada na análise dos dados coletados e tem como objetivo identificar nas falas dos sujeitos as concepções dos mesmos, sobre como desenvolvem a prática docente.

Questionamento: **"**Na sua prática profissional, como seria uma proposta de trabalho interdisciplinar voltada para o Ensino de Ciências?"**.**

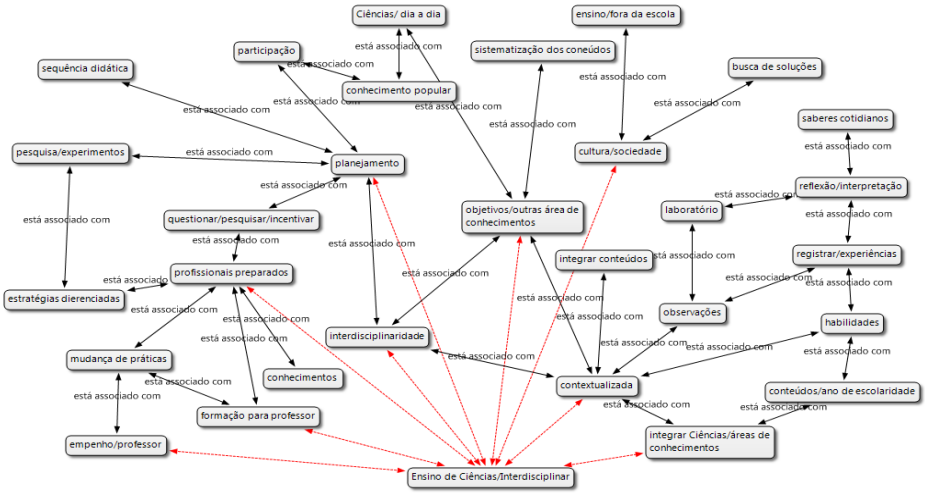


Figura 1: Rede Semântica – Ensino de Ciências/Interdisciplinar.

Apresenta-se na rede semântica – Ensino de Ciências/Interdisciplinaridade (Figura 1), os núcleos dos sentidos destacados nos discursos dos professores sobre, como seria uma prática de trabalho de forma interdisciplinar.

Um dos termos citados pelos professores foi integração, no sentido de relacionar os conteúdos do Ensino de Ciências com as outras áreas de conhecimento. Esses professores entendem que ensinar Ciências de forma integrada, e de maneira contextualizada, seria utilizando sequência didática no planejamento diário, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem do aluno. O professor (P5) cita: “Todos os campos das Ciências interagem com o restante das disciplinas”. É possível identificar no discurso desse professor as representações sociais que possui a cerca da prática

interdisciplinar.

O planejamento das aulas foi destacado como código citado pelos professores, como também as atividades que realizaram, porém não citaram como foi elaborado o planejamento das mesmas. Destacam que as atividades foram desenvolvidas integrando as áreas de conhecimento, mas não pontuam como essa integração acontece. Como nas citações destacadas: "Todos os campos das Ciências interagem com o restante das disciplinas. A proposta deve ser bem estudada e real, para que possa ser implementada em sua totalidade" (P5); "A proposta seria a de: integrar a disciplina de Ciências de maneira contextualizada a outras disciplinas do currículo comum em sequências didáticas". (P2).

Entende-se que esses professores percebem a articulação nas atividades, como um processo de trabalho interdisciplinar promovendo uma relação entre as disciplinas. Identificam-se as representações sociais desses professores sobre uma proposta de trabalho interdisciplinar. Desta forma ao apresentar o conteúdo, o professor precisa contextualizar os objetivos propostos com o contexto de sala de aula.

Segundo Pombo (2004) "os professores aventuram-se em promover ou participar em modalidades diversas interdisciplinares, realizando experiências tendo como fim pontes e articulações entre os domínios aparentemente afastados" (p. 121).

Os professores não apresentam em seus discursos essas experiências como ponte entre as disciplinas. Entende-se a intenção do professor em realizar um trabalho interdisciplinar. É possível identificar no grupo de profissionais, as representações sociais do que seria um trabalho interdisciplinar, mesmo não sendo profundo, podemos destacar aspectos interessantes na forma de pensar de cada um dos envolvidos. De acordo com Pombo (2004, p. 121) "os professores precisam promover transposições conceituais e metodológicas entre as diferentes disciplinas e incentivar a exploração de temas possíveis de articular alguns conteúdos".

Destacam-se alguns códigos citados, onde foi possível identificar que há um consenso entre os professores no que se refere à prática interdisciplinar como, a integração dos conteúdos, fazendo uma relação com as outras áreas de conhecimentos a partir das atividades diversificadas que podem ser aplicadas: levar os alunos a questionar, a pesquisar e buscar soluções para os problemas observados, a compreensão e aplicação dos conteúdos no dia a dia pelos alunos e a participação e desenvolvimento de habilidades. As representações sociais que o grupo traz sobre o entendimento sobre o que seria prática interdisciplinar.

O trabalho com projetos também foi destacado por alguns professores como: "Seria necessário o trabalho com projetos, iniciando com pesquisas de campo, tabulações de informações, construção dos gráficos, registros dos dados e constatações sobre a

pesquisa" (P45); "Procurando integrar os conteúdos das áreas através de textos, gráficos, trabalhos confeccionando com os alunos, pesquisas, etc... (Projeto)" (P27). Esses professores apresentam suas representações sociais no sentido de entender que a prática interdisciplinar, pode ser desenvolvida através de projetos. Criando um movimento entre as disciplinas.

Segundo Fazenda (2002, p. 180):

> A interdisciplinaridade pauta-se em uma ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressupostos a metamorfose, a incerteza. É o que se percebe nos discurso dos professores sobre este movimento que de acordo com a autora podem gerar prática interdisciplinar.

O professor (P54) faz uma reflexão importante em seu discurso: "Sempre buscando, através de leituras, incentivar a aprendizagem dos conteúdos de Ciências. Essas leituras devem ser motivadoras. Através das mesmas, mostrar como o conhecimento levou a humanidade a tantas descobertas". Percebe-se uma representação social importante desse profissional ao refletir sobre a leitura e o conhecimento relacionado ao desenvolvimento da humanidade. Entende-se que esse professor faz uma relação da prática docente com o conhecimento adquirido.

É possível perceber as representações sociais dos professores, sobre a formação continuada, como necessário para fundamentar a prática interdisciplinar. Entende-se que há um interesse do

profissional nesse sentido, pois nos discursos apresentados, o grupo traz a necessidade de aliar a teoria à prática. É possível identificar a importância da formação para os sujeitos da pesquisa.

A Rede Semântica analisada (figura 1) permite entender que há uma relação entre os discursos dos professores. Assim as categorias criadas estão reacionadas entre si, de forma coerente e com sentido. Os professores entendem o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais, como parte do processo de aprendizagem do aluno e está relacionado à prática docente. As representações sociais dos sujeitos sobre o questionamento feito. Os mesmos apontam entre outros fatores, que o conhecimento do aluno em Ciências, está associado à prática docente desenvolvida em sala de aula.

A partir da análise dos discursos dos professores, foi possível identificar a representação dos mesmos sobre, como trabalhar Ciências nos Anos Iniciais, relacionado com: a prática profissional de cada um. Destaca-se como categorias, o ensino contextualizado, associado com as experiências vividas em sala de aula, o trabalho em grupos desenvolvido com os alunos, possibilitando a aprendizagem.

Os códigos e associações destacadas na rede semântica voltadas para a construção do conhecimento proporcionam ao aluno, entender a relação do Ensino de Ciências com a sociedade e o espaço onde vive. Assim, favorece o entendimento do seu papel na sociedade e na natureza, como ser vivo. Identifica-se no discurso

dos professores, a representação social sobre a prática interdisciplinar no que se refere ao Ensino de Ciências nos Anos Iniciais.

Conclusão

A pesquisa realizada sinalizou as representações sociais dos sujeitos da pesquisa no que se refere à prática interdisciplinar sobre o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados coletados sugeriram um resultado que ficou claro nos discursos dos professores, sendo possível perceber nas representações do grupo, há vontade de realizar uma prática interdisciplinar, porém alguns ainda precisam se apropriar de novos conhecimentos, que podem ser adquiridos a partir de formação continuada, como foi citado.

Durante a análise dos dados na rede semântica criada, foi possível entender que há em alguns momentos, entendimento equivocado dos sujeitos no que se refere à prática docente desenvolvida. Em seus discursos não fica claro se a prática desenvolvida nas salas de aula nos Anos Iniciais acontece de forma: disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. Foi possível perceber a partir dos dados coletados que, os sujeitos da pesquisa apresentaram representações sociais sobre a prática profissional, relacionada ao Ensino de Ciências, porém como interdisciplinar, mas ao mesmo tempo de forma multidisciplinar de acordo com o

discurso analisados.

A análise realizada sinalizou para as representações sociais dos professores, sobre a prática interdisciplinar no que se refere ao Ensino de Ciências, assim, procurando responder aos objetivos desse artigo. A partir da análise foi possível identificar como o trabalho é realizado em sala de aula, identificados como os elementos que caracterizam o Ensino de Ciências para o grupo. Esses elementos ficam evidenciados nos discursos dos sujeitos, evidenciado a importância da prática interdisciplinar em sala de aula.

Identificam-se as representações sociais dos sujeitos sobre a relação da prática docente com o Ensino de Ciências, porém, ainda precisa ganhar mais destaque como prática interdisciplinar ao elaborar o planejamento anual e bimestral para cada ano de escolaridade, como destacado nos discursos dos sujeitos. Assim é necessário que os sujeitos entendam que, a partir de um bom planejamento, dedicação, e organização das atividades, é possível desenvolver práticas docentes em sala de aula, que ganhe destaque como práticas interdisciplinares.

A pesquisa apresentada teve como base teórica a revisão de literatura realizada com os estudos de Japiassu (1976), Fazenda (2008) e Pombo (2014) e ancorada pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015) e a construção do objeto de pesquisa com base nos estudos Sá (1998). Os estudos realizados

favoreceram a análise dos discursos dos sujeitos e a identificação das representações sociais dos mesmos, com suporte do Software Atlas.ti. e análise categorial de Bardin (2009).

Entende-se que para os sujeitos da pesquisa o termo interdisciplinaridade está associado diretamente à integração entre as áreas de conhecimento e a prática profissional. Ficou claro inicialmente que, para acontecer à prática interdisciplinar, é necessário haver mudança de postura dos profissionais em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas dos Anos Iniciais. Desta forma, a relação entre teoria e prática deve ser alinhada, para que o conhecimento adquirido seja desenvolvido com a intenção de buscar soluções para os problemas que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização desse trabalho de pesquisa, levamos em consideração as inquietações e reflexões da pesquisadora, sobre como a prática docente vem acontecendo no que se refere ao Ensino de Ciências, se de forma disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar, nas escolas dos Anos Iniciais. Procurou-se identificar no discurso dos profissionais envolvidos na pesquisa, como acontece a prática dos mesmos em sala de aula, a partir das representações sociais apresentadas pelos mesmos, à luz da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015).

A investigação realizada sobre a prática dos professores foi entendida como multidisciplinar, com vistas para uma prática

interdisciplinar, percebida a partir da análise realizada dos dados coletados. A revisão de literatura realizada favoreceu esse entendimento.

Concluindo este trabalho, pode-se apontar que a prática docente desenvolvida no Ensino de Ciências pelos professores, precisa apresentar mudanças relevantes, para que aconteça a prática interdisciplinar que se propõe. O professor nesse processo, como mediador da aprendizagem, apresenta-se como protagonista, buscando promover um Ensino de Ciências significante para o aluno.

Entende-se que esse grupo de profissionais ao refletir sobre os questionamentos realizados, sinalizou para um novo olhar em relação a sua própria prática docente, quando em seus discursos citaram a necessidade que há, de mudanças na prática docente. Nesse sentido favorecer o processo de ensino e aprendizagem, a partir de mudanças na prática pedagógica, balizada em teorias que precisam fazer parte do contexto da sala de aula como fundamentação do trabalho docente.

Referências

BRASIL. Lei 9.394/96 **de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. 138 p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 7/2010. MEC, Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3/2005.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. 4ª ed. São Paulo. Editora: Edições Loyola. 1979. 107p.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). O Que é Interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro. Editora Imago, 1976.

JODELET, D. (2001). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUHR, T. **Atlas.ti. Scientific Software Development**. Berlin, 2001.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 2004.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Editora ISBN. 1998. 106p

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E MATRIZ DE REFERÊNCIA CAED/UFJF: PESQUISA EM INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA.

Tainá Alves Pacheco
Cassiano Caon Amorim

Objetivos do Estudo

No atual contexto em que se encontram os processos de avaliação em larga escala no Brasil, principalmente para aqueles que avaliam a área de Ciências Humanas, é fundamental que sejam elaboradas análises e interpretações dos resultados dos testes de desempenho das avaliações educacionais. Há diferentes demandas de investigação abrangendo, por exemplo: a construção das matrizes de referência; a relação entre matrizes e currículos; a construção dos itens para composição dos testes; o comportamento dos itens aplicados; os resultados aferidos nas avaliações; para citar algumas entradas importantes de pesquisa nesse campo.

Nessa pesquisa buscou-se identificar e analisar os descritores e itens utilizados nos testes desenvolvidos pelo CAEd na área de Ciências Humanas, nos conteúdos de Geografia e História. Busca-se, ainda, contribuir para os avanços da reflexão em torno da organização de exames diagnósticos, quando se propõe a entender melhor a elaboração e uso de itens em testes e sua seleção dentro dos descritores previstos nas matrizes de referência.

Metodologia

O ponto inicial do trabalho em pesquisa de instrumentos de avaliação foi a associação das classes da Matriz CAEd com os descritores dos projetos que ocorreram entre 2011 e 2016.

O trabalho foi feito com as disciplinas de História e Geografia, para o Ensino Fundamental e Médio. Dentro da Matriz CAEd foram elaboradas classes de habilidades dos descritores da Matriz, relacionados aos projetos. Fizemos o levantamento dos projetos, sendo eles:

Para História:

E. Fundamental	**E. Médio**
SIMARE	SIMARE
Saerjinho	Saerjinho
PAEBES	PAEBES
Floripa	SADEAM
SAEMI	SPAECE
	Avalie BA

Para Geografia:

E. Fundamental	E. Médio
Saerjinho	Saerjinho
PAEBES	PAEBES
Avalie BA	Avalie BA
SADEAM	SADEAM
Floripa	SPAECE
SAEMI	
SIMARE	

A partir daí, foram cotejados os descritores mais utilizados nos projetos relacionados acima, para que pudéssemos analisar quais foram as maiores demandas no decorrer dos anos de 2011 a 2016.

Em História:

História	2011	2012	2013	2014	2015	2016
EF						
D01	0	3	0	18	9	19
D05	0	8	0	21	3	18
D07	0	3	0	22	4	17
D10	4	5	0	8	7	17
D16	0	9	0	14	9	14

No Ensino Médio, a disciplina de História possui mais descritores com equivalências nos seis projetos, sendo que a situação inversa acontece com a Geografia (mais equivalências no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio).

História	2011	2012	2013	2014	2015	2016
EM						
D02	4	9	8	4	11	2
D03	3	4	8	7	10	2
D04	0	7	10	3	6	2
D05	2	17	12	3	14	3
D07	2	7	2	3	3	1
D11	1	4	2	4	3	3
D15	1	9	11	8	22	2
D16	0	8	2	4	15	3
D17	1	1	2	7	13	3
D18	4	6	1	5	18	5
D19	5	1	6	2	6	2

Os descritores mais utilizados no Ensino Fundamental de História abrangeram diversas habilidades, desde as mais elementares como nos descritores D01, D05 e D07, de identificar e reconhecer, até as habilidades que exigiam maior compreensão e aprofundamento dos conhecimentos, como aquelas que buscavam fazer os alunos estabelecerem relações de diferentes processos históricos. A identificação é uma habilidade que esteve presente em todos os descritores, o que nos convida a pensar que se trata de uma habilidade necessária para a aprendizagem de História no Ensino

Fundamental, considerando que são alunos com uma faixa etária menor e que estão amadurecendo o pensamento histórico.

Assim, as exigências se concentram na preocupação com um panorama mais abrangente de identificação dos tempos históricos, das razões do surgimento de fatos históricos, das etapas das organizações sociais e políticas, enfim, a apreensão de informações que permitam aos alunos entenderem as diferentes características da História.

Comparando os descritores mais utilizados no Ensino Médio para a História, percebemos uma diminuição considerável da habilidade de identificar, entendida como uma habilidade mais básica que indica saber identificar características que permitam ao aluno chegar às informações essenciais para o entendimento histórico.

• A classe a seguir possui diferentes habilidades na relação entre descritor anterior/ Descrição/ Classe:

Descritor anterior**:** Caracterizar relações entre memória e história em diversas representações artísticas

Descrição: Analisar as operações da memória a objetos da cultura material e imaterial.

Classe 151 - Relacionar os diferentes registros históricos (escritos, imagéticos, orais e outros) à memória de um grupo, povo, raça, etnia, pátria e nação.

Projeto/ Ano: SADEAM – 3º

Caracterizar/ Analisar/ Relacionar

No Ensino Médio, com alunos de uma faixa etária maior, a exigência se concentra em outras habilidades, destacadamente aquelas que se inserem na preocupação com a compreensão, reconhecimento e análise de determinados processos históricos, exigindo dos alunos o entendimento do ensino de História como processo relacional e ação de continuidade histórica destes processos.

A Geografia diferencia-se da História pelo número de projetos relacionados ao Ensino Fundamental e Médio, já que a História possui mais demandas no Ensino Médio e a Geografia no Ensino Fundamental. Isso tem relação com a forma solicitada pelos currículos e, por conseguinte, como as matrizes estão organizadas.

Os descritores mais utilizados nos anos do Ensino Fundamental são:

Geografia	2011	2012	2013	2014	2015	2016
EF						
D01	0	7	0	10	9	11
D02	0	2	1	10	12	13
D06	0	0	0	4	17	21
D07	0	1	0	14	17	19
D08	0	3	2	13	14	16
D11	3	3	0	23	12	23
D12	2	7	0	19	11	24
D13	0	5	0	13	11	12
D14	0	3	0	10	12	11

No Ensino Médio, em Geografia, percebemos os seguintes descritores mais usados:

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
EM						
D06	0	6	3	3	9	2
D07	0	6	8	4	11	2
D08	1	14	6	10	17	4
D10	0	3	5	4	15	3
D11	2	6	5	3	3	3
D13	0	7	8	3	7	2

Na tabela acima é possível perceber os descritores mais utilizados em mais projetos e a elaboração de itens em cada um deles entre 2011 e 2016. Essa elaboração se mostra irregular, pois estes atendem às demandas dos projetos nos anos de execução.

Em oposição a muitos casos da disciplina de História, os descritores da Geografia possuem muitas equivalências na Matriz, mudando a habilidade relacionada ao tema (Compreender, Reconhecer, Identificar, por exemplo).

O descritor D12 é um exemplo que possui muitas correspondências, visto que junto a ele estão 11 classes da Matriz CAEd para 4 projetos, principalmente o SIMARE e o SAERJINHO (que são os projetos mais representativos nos anos do Ensino Fundamental). Esse é um outro exemplo em que as mesmas habilidades podem ser notadas e avaliadas em diferentes momentos

do processo de escolarização.

Podemos aferir é que a maioria dos descritores e classes mais avaliadas tem relação com habilidades muito importantes ao desenvolvimento da disciplina Geografia, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, algumas classes possuem temáticas mais amplas, como é o caso de:

Classe 151: Identificar diferentes tipos de representação da superfície terrestre (globo terrestre, maquetes, mapas, plantas, croquis).

Classe 156: Analisar diferentes tipos de representação cartográfica- e suas equivalências estão na mesma classe em dois projetos: SIMARE/ SAEMI e Saerjinho/ PAEBES.

Tais classes estão em descritores que perpassam diferentes conteúdos curriculares, tendo como característica a avaliação de habilidades específicas ao conhecimento geográfico escolar. Uma análise aprofundada do comportamento desses itens pode contribuir para melhorias na sua elaboração e também na seleção dos melhores itens para composição dos testes.

Nas classes: “Analisar diferentes tipos de representações da superfície terrestre” e “Analisar a utilização de recursos naturais renováveis e não renováveis”, presentes em D11 do Ensino Médio, percebemos que o mesmo descritor abarca diferentes recursos didáticos para atender aos objetivos de cada um dos projetos.

No entanto, é importante destacar que alguns desses descritores identificados, por perpassarem diferentes conteúdos curriculares, e por serem amplamente destacados em proposições curriculares e nas matrizes, se fazem muito presentes nos testes analisados.

Mencionamos, ainda, o fato de que tais descritores permitem o uso de diferentes recursos para expressão do conhecimento geográfico escolar, o que pode facilitar o trabalho do elaborador de itens e favorecer a concentração de itens em alguns descritores, identificada nessa pesquisa.

Resultados parciais

O trabalho com a Matriz CAEd e com os descritores do Ensino Fundamental e Médio para História e Geografia foi desenvolvido entre julho de 2017 e junho de 2018. Durante todo o processo, a ideia foi a de mapear qual era o panorama em relação aos itens e descritores que foram trabalhos entre os anos de 2011 e 2016.

Como resultado tivemos, em História, cinco descritores no Ensino Fundamental e onze no Ensino Médio cotejados entre os mais aplicados em testes. No etapa do Fundamental, foram cinco projetos e no Ensino Médio seis para o conteúdo de História.

Em Geografia, foram analisados sete projetos no Ensino Fundamental e cinco no Médio. Os descritores totalizaram nove e

cinco na etapa do Fundamental e do Médio, respectivamente.

Um dos desafios foi o de conciliar diferentes projetos e demandas ao longo dos anos. Isso porque, de acordo com cada avaliação é que os descritores eram contemplados com novos itens para compor o banco.

A análise que fizemos dos componentes da Matriz não levou em consideração os parâmetros de avaliação dos itens em testes, de acordo com a Teoria de Resposta ao Item.

Considerações finais

A ideia inicial do trabalho da equipe de Pesquisa em Instrumentos de Avaliação era o de ter dimensão do trabalho que já estava em andamento no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação na área de Ciências Humanas, dando enfoque para História e Geografia.

Estudar o panorama de como as avaliações em larga escala se estruturam é de fundamental importância para que a análise dos itens e de seus parâmetros aconteça de forma coesa.

Apesar de termos poucas referências nesse tipo de avaliação no Brasil, é de fundamental importância iniciarmos esse processo com os dados dos testes que já foram aplicados em avaliações estaduais e municipais de 2011 e 2016.

> Apesar de experimentar um processo de expansão nos últimos anos, boa parte dos estados ainda hoje avaliam apenas Língua Portuguesa e Matemática. Essa

> resistência por parte de alguns estados em inserir as Ciências Humanas, e também as Ciências da Natureza, em seus sistemas de avaliação dificulta nas palavras do INEP "a construção de um sistema de avaliação que dialogue com a realidade das práticas escolares desse ensino. (BRASIL, 2014, p.23)

O prosseguimento dos trabalhos visa analisar a Matriz de Referência das áreas de conhecimento tanto no Ensino Fundamental como no Médio para que possamos alinhar essa referência às bases curriculares nacionais, sem esquecer do protagonismo do currículo de cada um dos projetos que avaliam a educação.

Referência Bibliográfica:

CARRÉ, G. M. **Presença das Ciências Humanas nas Avaliações Externas Estaduais: o caso do sistema Baiano.** Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: < http://www.mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2015/05/GABRIELA-MACHADO-CARR%C3%8A.pdf>

O USO DOS DADOS DE AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS COMO FERRAMENTA INTERVENTIVA A FAVOR DA APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dulcimaria Portocarrero Pinheiro
Wagner José Serrão Maia

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa ainda é um grande desafio no Ensino Médio brasileiro, os estudantes ingressam na primeira série desta etapa trazendo diferentes lacunas no que se refere a conhecimentos estruturantes para o bom domínio da língua materna. Muitas competências e habilidades que deveriam fazer parte do reportório deste público precisam ainda ser adquiridas ou melhor desenvolvidas. Rapidamente pode-se atribuir alguns fatores que contribuem para a dificuldade com a aprendizagem da Língua Portuguesa, entre eles está o distanciamento entre o uso da língua e o ensino, a falta de preparação dos docentes das séries iniciais, bem como o trato com a disciplina, a falta de interesse dos estudantes, metodologias que dificultam o processo de ensino, escolhas didáticas inadequadas, entre outros fatores. Entretanto mesmo refletindo e conhecendo alguns dos problemas que envolvem a disciplina, este artigo não tem como objetivo centrar-se nesta discussão que não se esgotaria aqui. Pelo contrário, à ideia é relatar uma experiência de intervenção que vem promovendo melhorias no ensino deste componente curricular em uma escola no Ceará, a

partir do uso de avaliações diagnósticas associadas a um projeto de nivelamento em Língua Portuguesa.

A escola, desde 2014, percebeu que "culpabilizar" um sujeito ou instituição pelos baixos índices de desempenho na disciplina não seria a saída para melhoria dos resultados, por essa razão resolveu-se construir, nos planejamentos pedagógicos, um palco de discussões com os docentes sobre que ações interventivas poderiam ser executadas para aproximar os estudantes da disciplina e consequentemente obter melhores resultados.

Logo nas primeiras reuniões com o colegiado de professores, percebeu-se a necessidade de localizar/reconhecer qual seria as lacunas dos estudantes que iniciavam nas primeiras séries do Ensino Médio. Por essa razão, utilizou-se da estratégia de aplicar uma avaliação diagnóstica que apresentasse um desenho de como estavam esses alunos em determinadas habilidades básicas da disciplina. Então, depois deste resultado, construiu-se um projeto estruturado para que a intervenção pudesse acontecer nas turmas avaliadas.

Durante as reuniões de tomada de decisão, a escola foi coletivamente entendendo a função e a importância do uso das avaliações e de seus dados, e como esse instrumento era um facilitador na tomada e execução de decisões.

Sobre a escolha metodológica para a construção deste artigo e com base nos objetivos aqui propostos, a pesquisa é de natureza exploratória, tendo em vista, segundo Gil (2002), "o aprimoramento de

ideias ou a descoberta de intuições". Quanto aos procedimentos técnicos utilizados para o relato das informações, a pesquisa delineia-se nos moldes de um estudo de campo e tem o *corpus* constituído a partir dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas com os estudantes das 1ªs séries do Ensino Médio, de uma escola de educação profissional no Ceará.

Como fundamentação teórica, fazemos uso de autores como Hoffman (1991), Costa (2018), Libânio (1994), Luckesi (2003) e outros nomes que contribuem com as discussões sobre o uso das avaliações como um instrumento de contribuição gerencial e pedagógica, distanciando da ideia de avalição como um instrumento meramente pontuador.

Sabemos que compreender a avaliação como instrumento pedagógico de tomada de decisão ainda é um desafio que precisa ser superado em favor de uma educação com melhores resultados. Neste contexto, uma ação importante para superar esse desafio na escola foi realizar o estudo destes autores mencionados, o que possibilitou compreender mais sobre avaliação, além de auxiliar na implantação e no uso de seus resultados de forma interventiva. Hoffman, uma das autoras que contribuiu com as discussões escolares, defende que

> (...) a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os

> elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1991, p. 67)

Construir essa cultura do uso adequado das avaliações escolares pode favorecer muitos aspectos do processo de ensino e aprendizagem de uma instituição, possibilitando que o grupo de docentes e gestores perceba e compreenda como a avaliação é uma ferramenta basilar para as ações escolares e como ela pode ser usada a favor do processo efetivo de ensino.

Avaliação Diagnóstica como ferramenta pedagógica

Muitas discussões são feitas sobre a importância da avaliação e como usá-la de maneira positiva na escola, embora na rotina escolar, quando o educador se depara com todas as necessidades do dia a dia, muitos deixam de efetivar a concepção de uma avaliação a favor da aprendizagem e fazem uso restrito como um instrumento para aferir um conceito ao discente. Libâneo, ao se posicionar sobre a avaliação, diz que:

> É uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de

> qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNIO, 1994, p. 195)

Compreender que a avaliação pode ter uma função didático-pedagógica fez toda diferença para atingir os objetivos de aumentar os indicadores de aprendizagem na escola citada. A unidade, como qualquer instituição, tinha suas rotinas avaliativas em cada componente curricular, em que o professor avaliava o aluno como previsto dentro dos conteúdos das suas respectivas disciplinas. Entretanto quando o grupo decidiu que precisava iniciar o projeto de nivelamento, que tinha como proposta melhorar competências e habilidades em Língua Portuguesa. Neste contexto, optou-se por inserir uma avaliação diagnóstica com objetivos específicos e capazes de auxiliar no processo pedagógico.

O processo avaliativo, quando compreende a avaliação como um ciclo e não apenas como um instrumento, precisa, entre suas funções, provocar a ação-reflexiva e transformadora da prática de ensino, possibilitando a formação de diálogos e estratégias que

aproximem alunos e professores em prol da concretização do saber.

O processo interventivo não se sustenta apenas pela ou exclusivamente pela aplicação das avaliações diagnósticas, entretanto não se pode deixar de considerar sua funcionalidade e importância, pois é através dos dados coletados que as ações podem ser realizadas e futuramente uma nova aplicação. Por intermédio da avaliação a uma projeção coletiva de onde se quer chegar. Que possibilitam projetar se os estudantes e professores obtiveram crescimentos ou êxito em suas ações. A escola, em algumas situações, teve que aplicar mais instrumentais que o previsto, quando há incongruência de dados ou em casos isolados de alunos, o professor percebeu uma necessidade específica.

A coordenação pedagógica tem um papel fundamental, pois há a necessidade de um planejamento continuo e da retomada, junto aos professores, do papel da avaliação e de como esta precisa trabalhar em prol da democratização na escola, evidenciando a importância do aluno desenvolver suas habilidades e competências, como um elemento fundamental para emancipação social e o pleno exercício da cidadania. Esta, entre outras questões, deve sempre nortear as preocupações dos educadores, além de sempre estarem presente nos planejamentos e nos espaços de estudo de resultados observados em cada processo, tornando o tema sempre vivo nas discussões. É importante relembrar que a avaliação deve garantir a eficácia do trabalho do grupo, diagnosticando as dificuldades do

aluno no sentido de promover a superação.

O processo de intervenção: da avaliação ao nivelamento

O projeto de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa acontece em uma escola estadual, que pertence a um programa de escolas profissionalizantes, atendendo concomitantemente ao ensino médio e à formação técnica. Os alunos têm nove aulas diárias e permanecem na escola em tempo integral. A instituição recebe anualmente 160 discentes, oriundo do ensino fundamental, por meio de uma seleção inicial que se dá pela análise do histórico escolar, a partir de uma portaria de acesso, publicada em diário oficial. Como a área territorial do município é bem extensa, a unidade escolar recebe alunos de localidades bem distantes, além dos municípios circunvizinhos. Segundo os dados do transporte escola, relatados pelo sistema escolar SIGE-ESCOLA (2018), tinha neste ano, dos 458 alunos matriculados na instituição, 314 discentes que dependem de transporte escolar, por residirem na zona rural ou em comunidades distantes.

Para iniciar o projeto, optou-se em trabalhar com um formato de avaliação que tivesse como objetos estruturantes os descritores ao invés de conteúdos, por essa razão, inicialmente, foram selecionados os descritores da matriz estadual do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE e a partir dessas habilidades contidas nos descritores foi configurada a

avaliação que traria um norte de como os alunos chegavam à escola no componente curricular de Língua Portuguesa.

As questões que compõem a avaliação diagnóstica das turmas são provenientes de um banco de questões, do sistema estadual de avaliação, referente aos descritores do 9º ano do Ensino Fundamental. No total são 20 itens organizados de forma que cada um contemple um descritor específico, ou seja, o item 01 corresponde ao D 01, a item 02 ao D02 e assim por diante. Para tanto é importante destacar os eixos estruturantes apresentados na avaliação diagnóstica, que parte da Matriz de Referência do SPAECE, e que norteiam os trabalhos realizados nas aulas de intervenção durante o ano letivo. Os eixos são demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 1: Eixos de especificação dos descritores

EIXOS	COMPETÊNCIAS ENVOLVIDAS	DESCRITORES
01	Procedimento de leitura	D1- D2- D3 - D4- D5- D6 - D7.
02	Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D9- D10 - D11.
03	Relação entre textos	D12- D13
04	Coerência e coesão no processamento do texto	D14- D17.
05	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D19-D20-D21- D22
06	Variação linguística	D23.

Fonte: Coordenação Escolar (2018)

A separação dos descritores e a escolha dos itens da

avaliação por eixo ajudam os docentes a pensarem, de forma mais ampla, nas estratégias de intervenção que serão colocadas em práticas após a coleta dos resultados, facilitando as escolhas didáticas e metodológicas a serem desenvolvidas.

A escola também tem consciência dos aspectos sócios-emocionais que envolvem a aprendizagem, os contextos familiares e outras variáveis que estão diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, por essa razão acontecem paralelamente ao projeto de nivelamento de Língua Portuguesa, aulas que tem como direcionamento trabalhar a Formação para Cidadania e o Projeto de Vida[1], isso é possível porque como a escola funciona em tempo integral, há possibilidade de inserir esses componentes dentro da parte diversificada do currículo. É importante trazer essas informações devido à concepção de formação integral do estudante, que não deve estar voltada, exclusivamente, para o domínio do português e da matemática, mas é importante pensar em outras formações que contribuem para o processo de aprendizagem.

Retomando o uso dos eixos de aprendizagem na avaliação diagnóstica, com eles o professor estrutura suas aulas de modo didático e que atenda a necessidade do grupo que cada um acompanha, podendo trabalhar de forma coletiva ou individual com os alunos.

[1] Projeto de Vida é uma disciplina ofertada pela instituição, em parceria com o Instituto Aliança, que fica localizada na parte diversificada do currículo e trabalha com o desenvolvimento de competências sócio emocionais.

Atualmente a escola conta com três professores de Língua Portuguesa e mais três professores de outras disciplinas, como espanhol, artes e sociologia, que se envolvem com o projeto e assumem turmas para realizarem as ações interventivas. Independente da turma que cada professor acompanha, toda escolha didática e metodológica é feita coletivamente nos grupos de estudo, nos horários de planejamento. Esse trabalho coletivo é fundamental, visto que o aluno durante o processo vai mudando de grupo (classificação) de acordo com seu crescimento, neste contexto o professor que o recebe precisa estar a par de como acontecia as atividades no grupo anterior em que o aluno estava inserido. Assim o trabalho acontece de forma mais efetiva e fica menos cansativo para o estudante, sem contar que há um alinhamento com os objetivos previstos e a concepção pedagógica outrora traçados.

Neste contexto e sobre o uso da avaliação diagnóstica, Luckesi contribui, afirmando:

> Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não

> se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI 2003, p.82).

A aplicação da avaliação diagnóstica dentro do projeto de nivelamento está centrada em identificar habilidades críticas e definir habilidades prioritárias para cada ano, no que se refere aos descritores de Língua Portuguesa do 9º ano; sinalizar a necessidade de aulas de nivelamento segmentadas por áreas com base nas particularidades das turmas; avaliar o progresso na proficiência dos alunos ao longo do Ensino Médio, desde a 1º série até a conclusão na 3º série e melhorar os resultados externos e internos da instituição.

Depois de traçados os objetivos citadas, a escola entendeu que era necessário alinhar o projeto de nivelamento e o uso da avaliação diagnóstica as concepções pedagógicas e, especificamente, ao Projeto Político Pedagógico. Desta forma, resolveu-se, então, revisar o Projeto Político Pedagógico e pensar a avaliação de forma que favorecesse o processo de aprendizagem. Em 2014, ano do início do projeto, foram feitas retomadas significativas no PPP e formalizou-se o documento norteador do Projeto de Nivelamento em Língua Portuguesa, que atualmente faz parte da rotina diária na escola.

Ainda, neste período, foram revistas as concepções pedagógicas da escola, promovendo, durante todo início de ano

letivo, na Semana Pedagógica, novas discussões acerca de como se efetivará o projeto e como este será aplicado, sem comprometer o currículo escolar, nem muito menos a autoestima dos estudantes.

Devido às necessidades apresentadas, a escola opta por aplicar a avaliação na primeira semana de aula e reaplicá-la bimestralmente, fazendo as mudanças de níveis dos alunos conforme o desempenho individual. Após a primeira avaliação diagnóstica, há também o cruzamento de dados com a nota do SPAECE, Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará, que já havia sido realizado pelos municípios no 9º ano. Esse resultado é entregue para escola, por meio da Coordenadoria Estadual de Educação que tem se tornado uma parceira no processo de efetivação do Projeto de Nivelamento em Língua Portuguesa na escola.

O cruzamento dos dados da avaliação diagnóstica, aplicada na escola, e da avaliação estadual (SPAECE), aplicada em larga escala pelo estado, nos permite comparar os resultados e ter uma quadro mais fidedigno. Os níveis de aprendizagem em que os alunos são separados são definidos pelos acertos nos itens da avaliação diagnóstica. São eles:

Quadro 2: Distribuição dos alunos por números de acerto

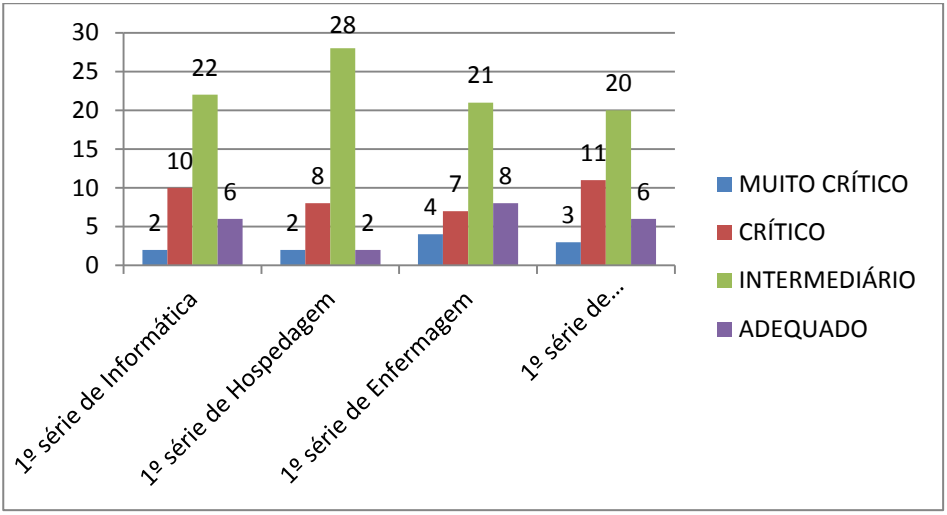
TOTAL DE ITENS	QUANTIDADE DE ACERTOS	NIVEIS DE APRENDIZAGEM
20	00 - 05	MUITO CRITICO
	06 - 10	CRITICO
	11 - 15	INTERMEDIÁRIO
	16 - 20	ADEQUADO

Fonte: Coordenação Pedagógica (2018)

Após o resultado, os alunos são divididos em seis turmas, o critério é o nível de aprendizagem defino pelo instrumental e a partir desses grupos são realizadas estratégias especificas de intervenção. Todas as segundas-feiras, quando os alunos chegam à escola, os mesmos não se direcionam as suas salas de origem, eles vão para seus grupos de aprendizagem que são conduzidos por um professor específico e que não necessariamente é o da disciplina. Neste momento, são trabalhados descritores e atividades correlatas para a aquisição das habilidades que não haviam sido atingidas possam ser completadas.

No ano de 2018, após a aplicação da primeira avaliação diagnóstica, a escola teve o seguinte quadro de resultados que serviram como base para o primeiro bimestre de aplicação do projeto. É interessante ressaltar que pela primeira vez, desde a aplicação inicial do projeto, a escola teve poucos alunos no nível muito crítico e um número considerável de alunos no intermediário, fato positivo para aplicação do projeto.

Gráfico 01: Resultado da 1º avaliação diagnóstica por turmas



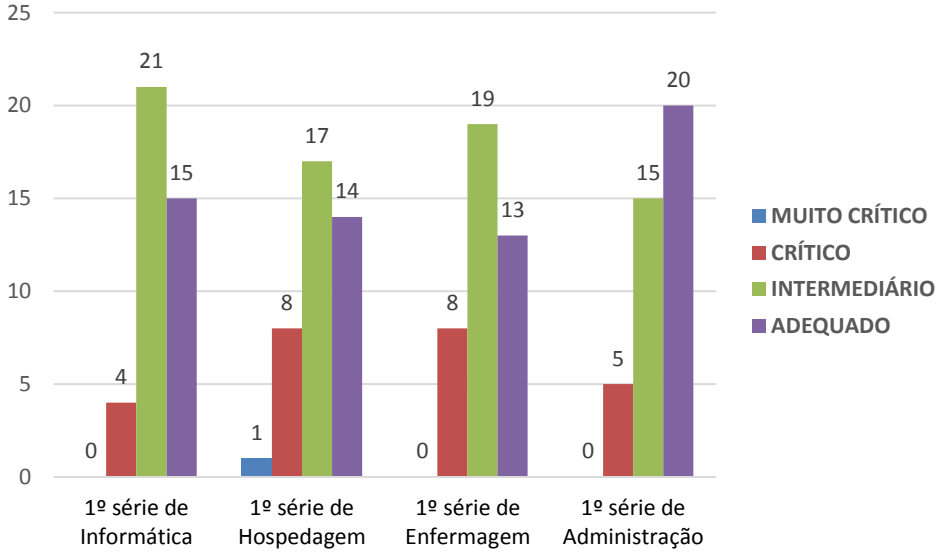
Fonte: Coordenação Escolar (2018)

O gráfico apresenta a quantidade de cada aluno em níveis de aprendizagem, segundo a primeira avaliação diagnóstica, aplicada nas turmas de 1ª série, do ano letivo de 2018. Essa avaliação foi aplicada em fevereiro, com os 160 estudantes ingressos, e logo em seguida os alunos foram destinados aos seus grupos.

Percebem que apenas 22 alunos ingressam com as habilidades, segundo a avaliação diagnostica, no nível adequado. Isso significa que menos de 20% dos estudantes estão no nível de domínio das habilidades da disciplina, no que se refere as necessidades da Língua Portuguesa da última série do ensino fundamental II. Neste contexto, não tem como a instituição não criar uma estratégia de intervenção a favor da aprendizagem, pois

caso contrário muitos serão as dificuldades enfrentadas nas séries seguintes do ensino médio. Nos bimestres seguintes são aplicadas novas avaliações, para ilustrar o crescimento, tem-se o gráfico aplicado n inicio do quarto bimestre nas mesmas turmas.

Gráfico 02: Resultado da 4º avaliação diagnóstica por turmas



Fonte: Coordenação Escolar (2018)

Os resultados alcançados no quarto bimestre são considerados positivos pela escola, visto que calculando as quatro turmas, segundo o primeiro gráfico, tinham dos 160 alunos recebidos, apenas 32 no nível adequado e 91 no nível intermediário. No segundo gráfico, temos 62 alunos no adequado e 72 no intermediário. No que se refere aos alunos no nível muito

crítico, a escola tinha 11 alunos e no último instrumental de avaliação apenas 01 aluno ficou neste grupo. No nível crítico, a escola, começou com 36 alunos e finalizou com 25 alunos. o objetivo é que até meados do segundo bimestre da série seguinte a escola reduza por completo os números de alunos nos níveis crítico e muito crítico no que se refere as competências e habilidades referentes ao 9º ano do ensino fundamental. O nivelamento não é finalizado na 1ºsérie, a instituição da continuidade até o fim do ensino médio, preparando os alunos também para as avaliações em larga escala, como ENEM, SAEB e SPAECE.

O trabalho é lento e exige muita dedicação e compromisso. A escola tem visto que vale a pena investir na intervenção direta, porque mesmo que os resultados não sejam rápidos, toda melhoria no processo de aprendizagem é bem vinda, ainda porque outros elementos externos a escola exercem influência no processo de aquisição de competências habilidades dos estudantes. Autoras como Costa, afirmam que:

> Pensar sobre avaliação é sempre um processo reflexivo e, ao mesmo tempo, dinâmico, pelo fato de a mesma não está dissociada do contexto geral em que está inserida, pois seus resultados não podem ser isolados de fatores externos e internos que envolvem seu processo. Outro elemento importante, quando se discute avaliação, é o cuidado de não minimizar sua importância dentro da ação pedagógica, defendendo seu uso, não apenas como um elemento aprovador ou reprovador, mas utilizando-a como um instrumento de intervenção na ação pedagógica

(COSTA, 2018, p. 12).

Com o passar dos anos, novas ações vão sendo implantadas nas aulas do projeto e a escola tem aperfeiçoado suas práticas no que se refere ao nivelamento em língua portuguesa, sempre acreditando na importância dos resultados como elementos norteadores das práticas de ensino e na importância de se intervir numa realidade que não é estática e que pode sofrer alteração em favor da melhoria educacional.

Considerações Finais

A aprendizagem é um processo complexo que exige atenção, estratégias, planejamento, objetivos determinados e muita colaboração entre os sujeitos envolvidos. O objetivo primeiro de toda e qualquer instituição de ensino é possibilitar aos seus estudantes o maior e melhor aproveitamento no processo de aprendizagem, por esta razão a instituição, na qual fazemos referência, pensando em melhorias no desenvolvimento de competências e habilidades no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa entendeu que usar a avaliação diagnóstica como mais uma ferramenta a favor do processo poderia contribuir de forma positiva no contexto escolar.

Neste contexto de uso da avaliação em prol de intervenções no processo de ensino possibilita que os planejamentos e espaços de tomada de decisão se tornem ambientes de estudo e análise de

dados e escolhas didáticas e metodológicas, possibilitando maior integração dos professor e núcleo gestor.

Com os resultados e diagnósticos levantados, a escola planeja estratégias e metas a serem atingidas possibilitando melhorias na disciplina, além de ofertar melhores condições aos estudantes.

É possível concluir que o uso sistemático dos dados da avaliação diagnóstica tem papel fundamental no projeto pedagógico escolar, pois possibilita um retrato do desempenhos dos estudantes que são inseridos em um projeto de nivelamento, objetivando turmas mais equânimes no que se refere as habilidades da língua materna. As melhorias podendo ser aproveitadas não apenas por esse componente curricular, mas outras disciplinas são comtempladas com as melhorias que envolvem a linguagem. É importante destacar que com a realização da avaliação diagnóstica previne-se a detecção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que se busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses, as capacidades e as competências enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas, bem como melhorias significativas em avaliações em larga escala, como o ENEM e o SPAECE. Não há nada de inovador ou impossível de ser realizado, apenas um trabalho coletivo e bem estruturado, que a partir de resultados reais permite que o grupo faça a intervenção nas dificuldades específicas, otimizando o tempo pedagógico e

aproveitando os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes.

Referências Bibliográficas

COSTA, A. R. L. **Avaliação do efeito dos resultados do Spaece em língua portuguesa dos alunos do 5º e 9º ano na visão de docentes do município de Aracati/ce**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CAED. **Sistema Permanente de Avaliação do Ceará-SPAECE**. Juiz de Fora: UFJF, 2018. Disponível em: http://www.spaece.caedufjf.net/resultados. Acesso em: 18 de maio de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI. Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: INSTRUMENTO PARA GESTÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Raquel Angeli

1. Introdução

Esta pesquisa investiga os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) das escolas municipais do Núcleo Regional da Educação (NRE) da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) da cidade de Curitiba/PR e as ações da mantenedora para superação das dificuldades constatadas em relação aos níveis de leitura e escrita. O tema decorre da materialização da meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 que propõem a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.

O interesse pelo presente estudo surgiu por ser professora da Rede Municipal de Curitiba, desde o ano de 2014, e atuando principalmente nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental percebi que um número significativo de crianças ingressa no 3º ano sem a compreensão do funcionamento do sistema alfabético. A complexidade do processo de alfabetização e a existência de políticas e programas para erradicação do analfabetismo e alfabetização na idade certa, instigou-me a pesquisar os determinantes político-educacionais que configuram a problemática

alfabetização das crianças da escola pública municipal de Curitiba. Embora exista uma legislação que garante o direito à educação de qualidade, um Plano Nacional e Municipal de Educação que estabelece como meta alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do terceiro ano do ensino fundamental, o que é necessário para efetivação deste e direito? Quais ações em âmbito político e pedagógico precisam ser materializadas?

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do ano de 2016 do município de Curitiba indicam que 49,01% das crianças do 3º ano permaneceram nos níveis insuficientes em leitura e na escrita o índice diminui para 18,57%. Estes resultados apontam para a necessidade de investigação sobre as políticas de alfabetização no país e as ações em âmbito municipal e escolar para a intervenção qualificada de docentes em distintos contextos de diversidade cultural e social. A pesquisa tem como objetivo analisar os reflexos da ANA na definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas, direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Educação de Curitiba.

2. Políticas de avaliação da alfabetização em larga escala

Os sistemas de avaliações educacionais em larga escala no Brasil, ocorreu em relação aos outros países tardiamente, os Estados Unidos, já possuíam esses sistemas consolidados na década

de 1970. De acordo com Freitas (2005, p. 7), os questionamentos acadêmicos e social da qualidade do ensino brasileiro, teve início na década de 1980. O Ministério da Educação (MEC) em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, a partir do ano de 1993 implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os sistemas de avaliação educacional em larga escala tiveram seu fortalecimento com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que prevê em seu art. 9º a introdução de dispositivos sobre a avaliação visando à regulação educacional em escala nacional.

Werle (2010, p. 25), descreve a avaliação da educação básica brasileira em grande parte avalia os resultados em leitura e em solução de problemas no ensino fundamental e no ensino médio, acrescentam-se as competências cognitivas. Os resultados do SAEB, apresentam predominantemente dados quantitativos segmentados por região, estado, município, escolas (zonas rurais e urbanas e de administração pública e privada).

De acordo com a Comissão *Econômica para a América Latina* (*CEPAL, 1998, p. 16*), as avaliações de larga escala possuem como objetivos verificar os graus de eficiência e eficácia dos programas e avaliar os resultados, impactos e efeitos do programa. Neste contexto, Draibe (2001, p. 35) descreve que as avaliações de políticas e programas por meio de indicadores tem por objetivo inferir a eficácia de um dado programa em relação à

“qualidade” de sua implementação. Assim, a avaliação eficaz, corresponde ao menor tempo, menor custo e com uma maior qualidade dos seus resultados avaliados.

Há críticas ao sistema da avaliação educacional em larga escala, Antunes e Sá (2010, p. 112) consideram as avaliações como um mecanismo regulador no campo da educação, visto que as decisões tomadas a partir dos resultados obtidos, suprimem muitas vezes à redefinição de conteúdos curriculares, na formulação de indicadores de uma boa educação.

As políticas de avaliação da alfabetização em larga escala em vigor, de acordo com Esteban (2017, p. 218) estão apoiadas primordialmente na verificação do desempenho dos estudantes por meio de testes estandardizados, no sentido de fixar padrões uniformes para as definições dos conteúdos, formas, tempos e resultados válidos na alfabetização.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Provinha Brasil, correspondem a uma das etapas para a consolidação da meta 5 do PNE (2014-2024), que estabelece alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental. Esteban (2017, p. 222), destaca que embora a ANA e a Provinha Brasil apresentem uma avaliação diagnóstica do processo de alfabetização e letramento, apresentam margem meritocracias como a classificação, a seleção e a exclusão.

2.1 Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA

Em 2013, no âmbito das ações relacionadas ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo MEC por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, dispõe sobre ações e diretrizes gerais a implementação de programas que abrangem a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; a realização de avaliações com foco na alfabetização, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e o apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação.(BRASIL, 2012, p. 1).

Em 2013, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, desta forma a ANA compreende uma avaliação externa e em larga escala e tem como objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira de níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. (INEP, 2017, p. 7).

A ANA é um instrumento diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização. O público alvo são todas as escolas públicas urbanas e rurais que possuam pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares do 3º ano. Os seus

principais objetivos são: Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução desigualdades, da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 7)

Com o objetivo de realizar um diagnóstico ao final do Ciclo de Alfabetização, o INEP define conceitos de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática que permeiam as discussões acadêmicas dos últimos anos. A Alfabetização pode ser definida como a "apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita" E o letramento, definido como "a prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos". (INEP, 2018, p. 21).

Desta forma, ANA parte do conceito de que a criança pode ser considerada alfabetizada quando se apropria da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para seguir aprendendo e para se expressar em diferentes contextos.

A matriz de Língua Portuguesa está organizada em dois eixos estruturantes: eixo da Leitura, com 9 habilidades e o eixo da Escrita com 3 habilidades, compreendendo desde a avaliação de leitura e escrita de palavras até a avaliação de leitura e escrita de textos, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Leitura	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica.
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
Escrita	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Brasil ,2013 (Documento Básico)

A escala em Proficiência em Leitura é composta por 4 níveis de desempenho e a escala de Proficiência em Escrita possui cinco níveis de desempenho que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para o outro, não será apresentado a matriz de referência de Matemática, pela delimitação da pesquisa corresponder a alfabetização em Língua Portuguesa (leitura e

escrita).

2.2 Resultados Curitiba: Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA

Em outubro de 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014 e 2016. A alfabetização nacional revela um cenário inquietante, em relação a Escala de Leitura, revelou que 56,17% no ano de 2014 e 54,73% no ano 2016 dos estudantes encontram-se nos níveis insuficientes, ou seja, provavelmente os estudantes conseguem ler palavras relacionados a uma imagem e realizar uma leitura integral ou parcial do texto, identificando o assunto no título ou na frase inicial.

Os resultados da ANA de 2016 da Rede Municipal de Curitiba, na escala de proficiência em Leitura apresentou 49,01% dos estudantes encontram-se no nível insuficiente em leitura e escrita 18,57% dos estudantes encontram-se abaixo do nível suficiente.

Pode-se perceber que o município de Curitiba apresenta resultados superiores aos resultados nacionais, na Escala de Proficiência de Leitura apresenta um índice de 5.75% menor de insuficiência, porém na Escala de Proficiência apresenta 81,64% dos estudantes encontram-se nos níveis suficiente, o que corresponde uma diferença de 15,28% em relação aos resultados nacionais nos níveis de insuficientes em escrita.

Desta forma, entende-se, que a ANA é um instrumento de avaliação que pode subsidiar as políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas, direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Educação de Curitiba.

3. Metodologia

A opção pelo método dialético na concepção do materialismo histórico visa compreender e desvelar as contradições que configuram a materialidade da alfabetização nas escolas da rede Municipal de Curitiba, considerando a relação entre a avaliação em larga escala, especialmente a ANA e os seus reflexos em ações pedagógicas para elevar a aprendizagem das crianças.

Serão trabalhados com os dados qualitativos e quantitativos da ANA com o objetivo de analisar a totalidade dos dados empíricos, articulados ao referencial bibliográfico e documental referente as políticas educacionais para a efetivação da Alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa foi necessário um levantamento bibliográfico e documental das políticas públicas educacionais no período de 2001-2017, e o levantamento dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização das escolas municipais de Curitiba, no período de 2014-2016. Estes estudos contribuíram para a ampliar o conhecimento da temática.

Para a coleta de dados da pesquisa, pretende-se utilizar questionário on-line (forms) com as pedagogas das 26 escolas do Núcleo Regional da Educação da CIC, e entrevista semiestruturada (gravada) com as alfabetizadoras do Núcleo Regional da Educação do CIC com a Coordenadora de Língua Portuguesa do Departamento do Ensino Fundamental de Educação do Município de Curitiba para verificar as políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Educação de Curitiba.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, para salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos pesquisados. Conforme Gil (2008, p. 40) os comitês de ética das universidades e instituições têm como finalidade examinar primeiramente os projetos de pesquisa com vistas a identificar possíveis problemas de natureza ética em sua formulação e condução.

4. Apresentação e análise dos resultados parciais da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do Núcleo Regional da Educação do CIC

Os dados dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foram solicitados a Secretaria Municipal da Educação por meio da Lei do Acesso à informação do site do município de Curitiba, devido os mesmos não serem divulgados publicamente pelo INEP. Esta pesquisa se propôs a investigar os resultados da ANA das escolas municipais do NRE do CIC, por ser

o maior núcleo em número de escolas e a Alfabetizadora do Núcleo estar no cargo desde a primeira edição em 2013 da ANA. Este núcleo é composto por 27 escolas, será analisado os resultados de 26 escolas, por 01 escola deste quantitativo ofertar somente de 6º ao 9º ano.

Tabela 1 - Resultados da ANA de 2014-2016 Proficiência em Leitura: Escolas do Núcleo Regional da Educação do CIC

AVALIAÇAO NACIONAL DA ALFABETIZAÇAO (ANA) PROFICIENCIA DE LEITURA												
ESCOLAS NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC	2014						2016					
	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	N1 + N2 (%)	N3 + N4 (%)	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	N1 + N2 (%)	N3+E N4 (%)
EM 1	8,57	30,71	44,29	16,43	39,28	60,72	5,26	26,32	52,63	15,79	31,58	68,42
CEI 1	6,98	28,68	44,19	20,16	35,66	64,35	10,53	26,32	45,39	17,76	36,85	63,15
EM 2	5,19	28,58	42,86	23,38	33,77	66,24	6,80	32,04	38,83	22,33	38,84	61,16
EM 3	6,49	32,47	48,05	12,99	38,96	61,04	12,79	26,74	52,33	8,14	39,53	60,47
EM 4	17,16	36,09	40,83	5,92	53,25	46,75	14,29	31,43	45,71	8,57	45,72	54,28
EM 5	17,43	29,36	39,45	13,76	46,79	53,21	9,86	36,62	39,44	14,08	46,48	53,52
EM 6	18,35	37,61	32,11	11,93	55,96	44,04	14,75	32,79	41,80	10,66	47,54	52,46
EM 7	19,15	41,49	29,79	9,57	60,64	39,36	15,48	33,33	46,43	4,76	48,81	51,19
CEI 2	6,10	46,34	40,24	7,32	52,44	47,56	7,23	41,17	39,76	10,84	48,40	50,60
EM 8	16,52	33,91	40,00	9,57	50,43	49,57	20,18	29,36	33,94	16,51	49,54	50,45
EM 9	18,52	37,04	25,93	18,52	55,56	44,45	20,83	29,17	37,50	12,50	50,00	50,00
CEI 3	6,92	38,46	47,69	6,92	45,38	54,61	16,98	34,91	37,74	10,38	51,89	48,12
CEI 4	20,69	33,98	38,83	6,80	54,67	45,63	12,63	40,00	34,74	12,63	52,63	47,37
EM 10	13,16	34,87	42,11	9,87	48,03	51,98	17,48	35,66	36,36	10,49	53,14	46,85
EM 11	12,50	36,25	36,25	15,00	48,75	51,25	18,42	35,35	34,21	11,84	53,77	46,05
EM 12	16,79	43,51	34,35	5,34	60,30	39,69	15,87	38,89	33,33	11,90	54,76	45,23
EM 13	16,90	27,46	44,37	11,27	44,36	55,64	17,56	38,93	33,59	9,92	56,49	43,51
EM 14	18,06	40,28	34,72	6,94	58,34	41,66	16,18	41,18	25,00	17,65	57,36	42,65
EM 15	35,14	35,14	24,32	5,41	70,28	29,73	18,92	40,54	18,92	21,62	59,46	40,54
EM 16	10,85	44,96	36,43	7,75	55,81	44,18	17,27	43,64	29,09	10,00	60,91	39,09
CEI 5	13,95	36,05	40,70	9,30	50,00	50,00	21,79	42,31	34,62	1,28	64,10	35,90
EM 17	20,83	34,72	38,89	5,56	55,55	44,45	31,58	33,33	31,58	3,51	64,91	35,09
EM 18	9,30	51,16	34,88	4,65	60,46	39,53	26,00	40,00	30,00	4,00	66,00	34,00
EM 19	14,13	39,13	34,78	11,93	53,26	46,71	17,89	48,42	30,53	3,16	66,31	33,69
EM 20	23,76	38,61	32,67	4,95	62,37	37,62	24,47	43,62	25,53	6,38	68,09	31,91
EM 21	26,32	42,11	21,05	10,53	68,43	31,58	-	-	-	-	-	-

* EM - Escola Municipal
* CEI - Centro de Educação Integral
* EM 21 - Não teve quórum para a disponibilização dos resultados

Fonte: SME de Curitiba Organização: a autora

De acordo com a Tabela 1, apenas 4 escolas do Núcleo Regional da Educação do CIC apresentaram resultados de proficiência insuficiente em Leitura menores que 40% no ano de 2016. No entanto 21 escolas no ano de 2016 apresentaram de níveis

elevados de insuficiência em Leitura entre 45,72% a 68,09%, a EM 21 não apresenta resultado por não possuírem a participação de 20 alunos.

A Alfabetizadora[1] do Núcleo Regional da Educação (NRE) do CIC, descreve sobre a realidade dos Resultados da ANA a mantenedora relata algumas de suas ações:

A ANA nos trouxe que nossos leitores são não leitores proficientes, a criança está terminando o 3º ano e não é um leitor proficiente, está lendo sem compreensão, então eu leio apenas o código, não nem seria nem decifrar, mas eu tentei identificar aquelas letras, mas ainda não consigo dar sentido para ela. Então, o que a ANA mostra para nós, essa valorização e não só a ANA, agora com a Prova Curitiba, o mesmo índice, vamos pensar a Prova Brasil a mesma coisa, quando nós conversamos com os professores qual foi a dificuldade de seus estudantes?

Ressalta que a leitura é um problema nacional, conforme explica:

Leitura, a leitura não é só um calo para o nosso município, mas acho que isso é a nível de Brasil, a leitura sem compreensão e isso o PNAIC, com Artur Gomes de Moraes, a Magda Soares, quando

[1] As atribuições da Alfabetizadora de Núcleo estão atreladas à formação de professores que atuam nas escolas de sua regional com cursos de formação continuada, nos quais são as docentes dos mesmos em atendimento nas escolas, com questões específicas nas quais os professores necessitem de apoio. Também participam de Conselhos de Classe trimestrais e finais, auxiliando na avaliação dos estudantes que necessitem de mais atenção em suas aprendizagens. Além dessas frentes de trabalho atendem à demanda do NRE com solicitações especificas de formação e suporte em língua Portuguesa.

eles falam sobre a compreensão leitora, que inicia lá no 1º ano, trazer aquilo dando sentido e significado. Isso que falo para as meninas que lá no 1º ano a criança vai aprender a ler as palavras, mas ela tem que dar sentido a palavra, aí já estou lendo com compreensão. Quando faço frase, tenho que terminar a minha frase e compreender a minha frase, vamos pensar no final do Ciclo I, no 3º ano, a criança está lendo um parágrafo, eu tenho que terminar esse parágrafo e compreender o que foi escrito. E lá no final do Ciclo II, no 5º ano, as crianças precisam ler textos maiores e compreenderem esses textos, é uma gradação de ano a ano." E o que ANA, Prova Brasil, Provinha Brasil dizem para nós, que isto de fato não está acontecendo"

Tabela 2 – Resultados da Ana de 2014-2016 Proficiência em Escrita: Escolas do Núcleo Regional da Educação do CIC

AVALIAÇAO NACIONAL DA ALFABETIZAÇAO (ANA) PROFICIENCIA DE ESCRITA															
ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC	2014							2016							
	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)	N1+N2+N3 (%)	N4+N5 (%)	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)	N1+N2+N3 (%)	N4+N5 (%)	
EM 1	2,86	9,29	2,14	72,14	13,57	14,29	85,71	3,76	6,02	0,00	71,43	18,80	9,78	90,23	
CEI 1	1,55	5,43	1,55	81,40	10,08	8,53	91,48	3,95	11,84	0,00	67,76	16,45	15,79	84,21	
EM 2	1,30	7,79	0,00	63,64	27,27	9,09	90,91	3,88	5,83	0,00	70,87	19,42	9,71	90,29	
EM 3	1,30	7,79	5,19	75,32	10,39	14,28	85,71	3,49	15,12	1,16	68,60	11,63	19,77	80,23	
EM 4	8,28	12,43	5,33	68,64	5,33	26,04	73,97	7,96	17,14	0,71	62,86	11,43	25,71	74,29	
EM 5	5,50	13,76	3,67	62,39	14,68	22,93	77,07	8,46	15,49	2,82	64,79	8,45	26,76	73,24	
EM 6	12,84	12,84	2,75	56,88	14,68	28,43	71,56	6,56	8,20	0,00	76,23	9,02	14,76	85,25	
EM 7	10,64	18,09	15,96	45,74	9,57	44,69	55,31	10,71	11,90	0,00	69,05	8,33	22,61	77,38	
CEI 2	1,22	1,22	2,44	86,59	8,54	4,88	95,13	3,61	7,23	0,00	69,88	19,28	10,84	89,16	
EM 8	5,22	18,26	8,70	64,35	3,48	32,18	67,83	9,17	13,76	0,00	69,72	7,34	22,93	77,06	
EM 9	3,70	18,52	0,00	77,78	0,00	22,22	77,78	0,00	12,50	0,00	79,17	8,33	12,50	87,50	
CEI 3	0,77	3,85	4,62	80,00	10,77	9,24	90,77	6,60	8,49	3,77	72,64	8,49	18,86	81,13	
CEI 4	3,88	11,65	9,71	65,05	9,71	25,24	74,76	6,32	18,95	1,05	64,21	9,47	26,32	73,68	
EM 10	4,61	9,87	5,92	70,39	9,21	20,40	79,60	15,38	13,99	0,00	63,64	6,99	29,37	70,63	
EM 11	0,00	12,50	5,00	71,25	11,25	17,50	82,50	10,53	21,05	0,00	60,53	7,89	31,58	68,42	
EM 12	2,29	12,21	12,98	65,65	6,87	27,48	72,52	5,56	11,19	0,79	69,05	12,70	17,54	81,75	
EM 13	5,63	8,45	7,75	68,31	9,86	21,83	78,17	5,34	16,79	0,00	68,70	9,16	22,13	77,86	
EM 14	5,56	8,33	4,17	73,61	8,33	18,06	81,94	2,94	8,82	0,00	76,47	11,76	11,76	88,23	
EM 15	13,51	8,11	2,70	75,68	0,00	24,32	75,68	2,70	21,62	0,00	59,46	16,22	24,32	75,68	
EM 16	1,55	5,43	6,98	79,84	6,20	13,96	86,04	1,82	11,82	0,00	73,64	12,73	13,64	86,37	
CEI 5	5,81	5,81	5,81	68,60	13,95	17,43	82,55	5,13	23,08	0,00	71,79	0,00	28,21	71,79	
EM17	5,56	11,11	2,78	73,61	6,94	19,45	80,55	21,05	15,79	0,00	56,14	7,02	36,84	63,16	
EM 18	9,30	18,60	0,00	67,44	4,65	27,90	72,09	10,00	8,00	2,00	72,00	8,00	20,00	80,00	
EM 19	4,35	6,52	2,17	73,91	13,04	13,04	86,95	15,79	25,26	0,00	51,58	7,37	41,05	58,95	
EM 20	5,94	9,90	7,92	70,30	5,94	23,76	76,24	11,70	15,96	1,06	63,83	7,45	28,72	71,28	
EM 21	0,00	21,05	0,00	73,68	5,26	21,05	78,94	-	-	-	-	-	-	-	

* EM - Escola Municipal
* CEI - Centro de Educação Integral
* EM 21 - Não teve quórum para a disponibilização dos resultados

Fonte: SME de Curitiba Organização: a autora

A tabela 2, compreende os Resultados da ANA dos anos de 2014-2016 na Escala de Proficiência de Escrita, ao analisar os resultados percebe-se que apenas 03 escolas apresentam resultados abaixo de 70% na proficiência de Escrita.

Em relação a ANA a Coordenadora de Língua Portuguesa do Departamento do Ensino Fundamental, destacou a valorização da avaliação em larga escala, mas entende que a escola precisa avaliar com maior frequência as crianças para tomar medidas que sirvam para asa crianças avancem na aprendizagem. Em relação as ações da Rede Municipal Educação de Curitiba, relata que:

Os cursos de formação, esse é o ponto principal e acompanhamento pontual. O nosso foco é mais na formação mesmo e descentralizada para favorecer que os professores participem, mas nas formações tratar sempre de resgatar, estudos do próprio PNAIC e trazer os critérios da Ana, mas a formação é o nosso carro forte.

De uma maneira geral, percebe-se que a mantenedora possui como foco principal de suas ações a formação continuada de professores. As suas entrevistas praticamente em quase todas as suas respostas trazem a importância da formação continuada dos professores para a melhoria da qualidade da educação municipal.

5. Considerações Finais

Este trabalho apresentou a análise parcial dos dados obtidos na pesquisa empírica por meio das entrevistas realizadas com a

Coordenadora de Língua Portuguesa do Departamento do Ensino Fundamental e a Alfabetizadora do Núcleo Regional de Educação do CIC do município de Curitiba/PR. As entrevistas realizadas apontaram que os estudantes da Rede Municipal de Curitiba possuem uma maior dificuldade na Leitura, pela falta de compreensão leitora das crianças. A mantenedora descreve como política pública as formações continuadas especificas para as professoras das turmas de alfabetização, salientado que está ação corresponde ao carro chefe para a melhoria da qualidade do ensino das escolas municipais de Curitiba. A pesquisa confirma a necessidade de políticas e ações para o enfrentamento desta realidade no âmbito das escolas municipais do país.

Referências

ANTUNES, F; SÁ V. Notas, pautas e vozes na escola: exames, *rankings* e regulação da educação. IN: ESTEBAN, M. T; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 26, jun. 2014.

BRASIL/INEP. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA):** documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL/MEC. Portaria nº482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 jun. 2015.

CEPAL. **Gestión de Programas Sociales em América Latina**. Série Politicas Sociales. V. 1. N. 25. Cepal, Santiago, 1998.

DRAIBE, S. M. A avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. IN: BARREITA, M. C. R. N; CARVALHO, M. C. N. (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC – SP, 2001.

ESTEBAN, M. T. Políticas de avaliação da alfabetização diferença e desigualdade no cotidiano escolar. IN: MACEDO, M. S. A. N.; GONTIJO, C.M. (orgs.) **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Ed. UFPE. 2017

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005, Caxambu. Anais. Caxambu, MG: ANPED, 2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA – Documento Básico,** Edição 2016. Brasília/DF: outubro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192.Acesso: fev. 2018

WERLE, F.O.C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. IN: WERLE, F.O.C (Org.) **A Avaliação em Larga Escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010

QUALIFICAÇÕES DO PROFESSOR, COMPOSIÇÃO DA TURMA E APRENDIZADO ESCOLAR INDIVIDUAL: EVIDÊNCIAS PARA O ESTADO DA BAHIA

Sabrina Martins de Araújo
Breno Vasconcelos Oliveira

1. Introdução

A partir dos estudos de Coleman *et al.* (1966) surgiram vários trabalhos buscando identificar quais fatores melhor explicariam o desempenho acadêmico dos alunos, tais como, características dos alunos e de suas famílias, dos professores e diretores e dos insumos escolares (GREMAUD; FELICIO; BIONDI, 2007).

No que tange este artigo, o foco se concentra na qualidade do professor e na composição da turma (*peer effects*). A literatura indica que, controladas as características socioeconômicas dos alunos, um importante condicionante do desempenho do aluno é a qualidade do professor (GREMAUD; FELICIO; BIONDI, 2007; SILVA FILHO E CARVALHO, 2017). Da mesma forma, a importância do efeito dos pares, que do ponto de vista do desempenho escolar, se trata do efeito da turma sobre o desempenho acadêmico (ou proficiência) individual do aluno, também é confirmada por diversos trabalhos como Hoxby (2000), Firpo e Jales (2011) e Burke e Sass (2013).

Assim, seguindo o trabalho de Wink Junior e Stein (2016), este artigo tem como objeto de estudo a importância a qualificação

docente no processo educacional e busca analisar o efeito da qualidade do professor, medida pela sua formação, experiência e seu capital cultural, na relação entre heterogeneidade da turma (*peer effects*) e aprendizado escolar no Estado da Bahia. A inclusão da variável capital cultural é atribuída a hipótese de Bourdieu (1973) de que a desigualdade educacional se deve a desigualdade de capital cultural e não a desigualdade de renda.

2. Revisão da Literatura

Na literatura econômica, Hanushek (1970, 1979), trata sobre a função de produção da educação especificando os vários insumos relevantes, determinantes dos resultados escolares individuais. Para o autor, um modelo aceitável pode ser representado pela função de produção educacional como na seguinte equação:

$$\mathbf{A}_{it} = \mathbf{f}(\mathbf{B}_{\mathbf{i}}^{\mathbf{t}}, \mathbf{P}_{\mathbf{i}}^{\mathbf{t}}, \mathbf{S}_{\mathbf{i}}^{\mathbf{t}}, \mathbf{I}_{\mathbf{i}})$$

Sendo $\mathbf{A}_{\mathbf{it}}$ a realização ou desempenho educacional do i-*ésimo* estudante no tempo t; B_i^t, o vetor de características individuais e familiares do i-*ésimo* estudante acumulados no período t ; $\mathbf{P}_{\mathbf{i}}^{\mathbf{t}}$, o vetor de influência de pares, acumulados no período t; $\mathbf{S}_{\mathbf{i}}^{\mathbf{t}}$, o vetor de insumos escolares do i-*ésimo* aluno acumulados no período t; e $\mathbf{I}_{\mathbf{i}}$ o vetor de habilidades inatas do i-*ésimo* indivíduo. Deste modo, este modelo mostra como insumos referentes a características individuais e familiares, efeito dos

pares, insumos escolares e dotações iniciais dos indivíduos explicam o resultado educacional do aluno.

Sabendo disso, é fácil observar que dentre os insumos utilizados na função de produção educacional existem muitos estudos na literatura recente nacional e internacional que analisam a importância da qualidade do professor e do efeito dos pares sobre o aprendizado escolar, mas poucos estudos com relação ao efeito do professor na relação entre características da turma e proficiência do aluno, tal como relatado por Wink Junior e Stein (2016). Estes autores realizam essa mesma análise para o Brasil, com base nos dados do Saeb 2011 e verificam que as variáveis experiência do professor e capital cultural têm maior impacto na proficiência de português em alunos de turmas menos heterogêneas, considerando as medidas de dispersão etária e desvio-padrão da alfabetização dos pais, enquanto para o aprendizado em matemática esse mesmo resultado é obtido considerando as qualificações do professor relativas a pós-graduação e experiência, respectivamente.

Seguindo essa linha de pesquisa, porém considerando como característica de composição da turma a variável distorção idade-série, Machado *et. al.* (2013) investigam como a qualidade do professor afeta a relação entre defasagem idade-série de uma turma e a proficiência do aluno no Brasil. Os autores observam que há uma relação significativa entre a dispersão de idade dentro das turmas e as diferenças de desempenho entre os alunos de uma

mesma escola e que essa relação parece ser mais importante à medida que o professor tem um menor nível de qualificação. Diante disso, concluem que a qualidade do professor é essencial para minimizar as consequências negativas da dispersão de idade na proficiência do aluno por meio de projetos pedagógicos que suportem essas heterogeneidades.

A despeito dessas evidências sobre a interação entre as variáveis de interesse aqui estudadas e considerando a literatura que trata da análise específica das características da turma sobre o aprendizado escolar, Hanushek *et al*. (2001) usam dados em painel e controlam os efeitos fixos estudantis e escolares para identificar os impactos de características específicas dos grupos de pares no desempenho acadêmico. Os dados seguem o universo de três coortes sucessivas dos alunos do ensino fundamental do Texas à medida que progridem na escola. Os resultados indicam que o desempenho acadêmico dos pares tem um efeito positivo no crescimento do desempenho do aluno. Além disso, verificou-se que o aprendizado médio dos colegas de turma tem um efeito altamente significativo sobre na aprendizagem ao longo de toda a distribuição de pontuação dos testes.

No caso brasileiro, Firpo e Jales (2011) pesquisam a existência e o tamanho dos efeitos dos pares entre os alunos usando dados sobre a realização dos estudantes do quinto ano em matemática. Seus resultados sugerem que ambos os efeitos dos

pares, contextual (exógeno), que corresponde às características dos pares como raça, *status* socioeconômico, gênero e idade; e endógeno, referente ao comportamento dos pares, são determinantes importantes da realização dos alunos. Ao separar os efeitos contextuais dos endógenos eles verificaram que embora os meninos sejam um pouco melhores que as meninas em matemática, crianças em salas de aula com proporções maiores de meninos tendem a ter resultados piores em matemática.

Burke e Sass (2013), analisaram o impacto da habilidade dos pares de sala de aula sobre o desempenho dos alunos durante um período de 6 anos. Encontraram efeitos dos pares pequenos a inexistentes sob especificações lineares, mas observaram alguns efeitos consideráveis e significativos em modelos não-lineares.

Quanto a literatura sobre ao impacto da qualidade do professor sobre o aprendizado do aluno, Rivkin, Hanushek e Kain (2005) estudam o impacto das escolas e dos professores no desempenho do aluno com base em dados em painel. A partir de estimativas semiparamétricas, constatam que os professores têm fortes efeitos no aprendizado em leitura e matemática. Os resultados mostram que uma instrução de alta qualidade pode compensar substancialmente as desvantagens associadas ao baixo nível socioeconômico. Suas estimativas ainda indicam que políticas de redução de turma mostraram produzir benefícios menores do que uma melhoria na qualidade do professor.

Harris e Sass (2008) enfatizam o treinamento pré-serviço e em serviço como medidas de qualidade do professor, e averiguam que o desenvolvimento profissional dos professores com foco no conteúdo mostrou-se positivamente correlacionado à produtividade em matemática no ensino fundamental e médio, enquanto a experiência dos professores mostrou-se mais eficaz em matemática e leitura no ensino infantil e fundamental.

Silva Filho e Carvalho (2017), em estudo para o caso brasileiro, analisam se professores com ensino superior adicionam, em média, mais proficiência aos alunos no 4º e 5º anos do ensino fundamental do que professores sem formação superior, e se aqueles com formação compatível com o ensino da disciplina matemática, formados em pedagogia ou licenciados em matemática, adicionam mais aprendizado, em média, que os formados em outros cursos superiores. Os resultados mostraram que não houve efeito significativo do professor sobre a proficiência dos alunos em matemática em nenhum dos casos e em diferentes especificações.

No que diz respeito a importância do capital cultural seja do indivíduo, familiar ou do professor, alguns autores já enfatizam a importância do mesmo como Jæger (2011) que estima o efeito causal do capital cultural do aluno sobre o desempenho acadêmico. O autor verifica que o capital cultural (como participação em atividades culturais, ambientes de leitura e atividades

extracurriculares) tem um efeito positivo sobre proficiência de leitura e matemática para crianças e que o efeito do capital cultural sobre o desempenho acadêmico varia entre diferentes grupos de status socioeconômico.

3. Metodologia

Para atender ao objetivo desse estudo utilizaram-se dados para alunos do 5º ano do ensino fundamental, considerando a proficiência em português e matemática, obtidos a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Foi selecionado o ano de 2015 como recorte temporal, sendo o estado da Bahia a unidade espacial de estudo. A escolha das variáveis tem como referência Wink Junior e Stein (2016) e estão explicitadas na tabela 1[1].

A metodologia econométrica utilizada inclui efeitos fixos de escola, controlando características observadas de alunos e professores e características não observadas da escola. As análises das estimações consideram a classificação dada por Wink Junior e Stein (2016) para a interação entre características do professor e

[1] Deve-se destacar que as variáveis que compõem a heterogeneidade da turma são: desvio-padrão do nível socieconômico dos alunos, desvio-padrão da alfabetização dos pais e desvio-padrão da idade dos alunos da turma. A escolha destas variáveis busca captar como as diferenças entre alunos da mesma turma são capazes de influenciar ou não o resultado acadêmico individual do aluno.

heterogeneidade da turma, considerando-as complementares, compensatórias e neutras.

Tabela 1: Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas com base em dados do Saeb para alunos do 5º ano do ensino fundamental

	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Variáveis dependentes				
Proficiência em matemática	199,20	38,84	120,99	365,92
Proficiência em português	188,59	43,00	88,73	337,29
Características do aluno				
Negro	0,60	0,49	0,00	1,00
Menina	0,50	0,50	0,00	1,00
Nível socioeconômico do aluno[4]	-0,38	0,83	-2,03	8,35
Pai analfabeto	0,13	0,33	0,00	1,00
Mãe analfabeta	0,07	0,26	0,00	1,00
Mãe lendo	0,11	0,31	0,00	1,00
Pai lendo	0,24	0,43	0,00	1,00
Idade	11,26	1,25	8,00	15,00
Características do professor				
Capital cultural do professor[5]	-0,16	0,96	-4,01	1,81
Professor tem licenciatura	0,20	0,40	0,00	1,00
Professor tem outra graduação	0,66	0,47	0,00	1,00
Professor tem pós-graduação	0,59	0,49	0,00	1,00
Professor tem 10 anos de experiência	0,76	0,43	0,00	1,00
Características da turma				
Total de alunos da turma	17,27	5,11	1,00	37,00
Nível socioeconômico médio da turma	-0,38	0,31	-1,81	1,70
Desvio-padrão do nível socioeconômico	0,74	0,30	0,05	2,97
Desvio-padrão da alfabetização dos pais	0,09	0,14	0,00	0,71
Desvio-padrão da idade	1,09	0,37	0,00	2,83

Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados do Saeb.

4. Resultados e Discussões

A tabela 2 apresenta o impacto das variáveis de heterogeneidade da turma, das qualificações do professor e das interações entre estas, sobre a proficiência em língua portuguesa

para os alunos dos 5º ano do ensino fundamental[2] do estado da Bahia.

Tabela 2: Estimações para a proficiência em **língua portuguesa** - alunos do 5° ano

	Desvio-padrão da idade		Desvio-padrão do nível da alfabetização dos pais		Desvio padrão do nível socioeconômico	
	Sem interação	Com interação	Sem interação	Com interação	Sem interação	Com interação
Medida de heterogeneidade	-7,400***	-5,234**	-6,014***	-11,61*	-8,117***	-8,039***
	(-10,32)	(-2,72)	(-3,39)	(-2,32)	(-7,83)	(-3,34)
Capital cultural do professor (1)	-0,0905	-0,0678	-0,0818	-0,294	-0,112	-1,017
	(-0,33)	(-0,09)	(-0,29)	(-0,93)	(-0,40)	(-1,50)
Professor tem licenciatura (2)	-0,138	-3,665	0,172	0,645	0,0340	-1,632
	(-0,15)	(-1,36)	(0,18)	(0,59)	(0,04)	(-0,70)
Professor tem outra graduação (3)	2,097*	3,735	2,571**	2,276*	2,522**	2,891
	(2,56)	(1,59)	(3,14)	(2,38)	(3,08)	(1,48)
Professor tem pós-graduação (4)	0,537	-1,966	0,878	0,667	0,810	1,076
	(0,90)	(-1,17)	(1,48)	(0,98)	(1,37)	(0,74)
Professor tem 10 anos ou mais de experiência (5)	1,194	5,581**	1,262*	0,716	1,232	0,871
	(1,89)	(3,14)	(1,99)	(0,98)	(1,95)	(0,56)
Heterogeneidade*(1)		-0,0273		2,451		1,202
		(-0,04)		(1,37)		(1,46)
Heterogeneidade*(2)		3,356		-5,418		2,230
		(1,47)		(-0,90)		(0,79)
Heterogeneidade*(3)		-1,541		2,748		-0,528
		(-0,79)		(0,52)		(-0,22)
Heterogeneidade*(4)		2,353		2,161		-0,286
		(1,61)		(0,56)		(-0,16)
Heterogeneidade*(5)		-4,087**		5,718		0,495
		(-2,66)		(1,42)		(0,26)
N	71312	71312	71311	71311	71312	71312

Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados do Saeb.

Analisando os resultados das estimações sem interação verifica-se uma relação negativa entre heterogeneidade da turma e desempenho acadêmico do aluno para todas as medidas de heterogeneidade (desvio-padrão da idade, da alfabetização dos pais e do nível socioeconômico), o que significa que quanto mais heterogênea é a turma, menor é o desempenho individual, ou seja, que o efeito dos pares nesses casos é negativo.

[2] Em todas as regressões desta seção foram utilizados controles de turma e controles de características dos alunos já descritos na metodologia.

Observa-se que o desvio-padrão do nível socioeconômico da turma tem maior impacto negativo sobre a proficiência do aluno, seguido pelo desvio-padrão da idade e pela alfabetização dos pais. Das variáveis de qualificação do professor a única que se apresentou estatisticamente significante foi a variável professor tem outra graduação, para todas as regressões, e a variável dez anos ou mais de experiência para a regressão com a medida de heterogeneidade desvio-padrão da alfabetização dos pais, ambas mostrando uma relação positiva com o desempenho do aluno. Nas estimações com interação observa-se novamente uma relação negativa entre as variáveis de heterogeneidade e proficiência, agora menor para o desvio-padrão da idade e do nível socioeconômico e maior para o desvio-padrão da alfabetização dos pais.

Na estimação que tem como medida de heterogeneidade o desvio-padrão da idade, verifica-se um coeficiente positivo e estatisticamente significante para a variável professor tem dez anos ou mais de experiência, e um coeficiente negativo e estatisticamente significativo para a interação desta com o desvio-padrão da idade. Pela segunda relação verifica-se que aumentos no desvio-padrão da idade da turma torna menor o impacto da variável de experiência do professor sobre a proficiência do aluno, o que significa que quanto mais heterogênea é a turma em termos de idade, menor o impacto do fato de o professor ter dez anos ou mais de experiência.

Nesse caso, o efeito da varável professor tem dez anos ou mais de experiência tem caráter complementar, já que é menor em turmas mais heterogêneas e, por conseguinte, maior em turmas mais homogêneas (onde a dispersão de faixa etária é menor) complementando o caráter positivo da homogeneidade. Para o desvio padrão da alfabetização dos pais, apenas a variável professor possui outra graduação mostrou-se estatisticamente significativa e positiva. Já para o desvio-padrão do nível socioeconômico da turma, todas as variáveis de qualidade do professor e medidas de interação mostraram-se estatisticamente não significativas.

A tabela 3 apresenta os resultados para a proficiência em matemática. As estimações sem interação revelam, assim como para a proficiência em língua portuguesa, uma relação negativa entre heterogeneidade da turma e a nota do aluno em matemática, para todas as medidas consideradas. Com relação às variáveis de qualificação do professor somente as variáveis, professor tem outra graduação e professor tem dez anos ou mais de experiência, apresentaram-se estatisticamente significativas em todas as regressões sem interação, mostrando uma relação positiva com o desempenho do aluno.

Considerando as regressões com interação, mais uma vez tem-se uma relação negativa e agora menor para as medidas desvio-padrão da idade e do nível socioeconômico. O desvio-padrão da alfabetização dos pais foi não significativo. Com relação

às qualificações do professor, apenas a variável professor tem outra graduação foi positiva e estatisticamente significativa em todas as regressões com interação. Quanto às medidas de interação, somente a regressão que considera o desvio-padrão da idade apresentou uma variável de interação estatisticamente significativa, a interação do desvio padrão da idade com a variável outra graduação (estatisticamente negativamente significativa).

Tabela 3: Estimações para a proficiência em **matemática** - alunos do 5° ano

	Desvio-padrão da idade		Desvio-padrão do nível da alfabetização dos pais		Desvio padrão do nível socioeconômico	
	Sem interação	Com interação	Sem interação	Com interação	Sem interação	Com interação
Medida de heterogeneidade	-6,744***	-3,949*	-4,835**	-5,956	-9,467***	-8,141***
	(-10,27)	(-2,24)	(-2,97)	(-1,30)	(-9,97)	(-3,70)
Capital cultural do professor (1)	-0,303	-0,0356	-0,295	-0,535	-0,333	-0,735
	(-1,19)	(-0,05)	(-1,16)	(-1,86)	(-1,31)	(-1,18)
Professor tem licenciatura (2)	0,656	-0,336	0,943	0,900	0,777	2,383
	(0,77)	(-0,14)	(1,11)	(0,90)	(0,91)	(1,12)
Professor tem outra graduação (3)	2,231**	7,424***	2,670***	2,487**	2,608***	4,739**
	(2,97)	(3,46)	(3,56)	(2,83)	(3,48)	(2,65)
Professor tem pós-graduação (4)	-0,206	-1,212	0,100	0,358	0,0439	-0,0415
	(-0,38)	(-0,79)	(0,18)	(0,58)	(0,08)	(-0,03)
Professor tem 10 anos ou mais de experiência (5)	1,465*	2,144	1,529**	1,251	1,485*	0,586
	(2,53)	(1,32)	(2,64)	(1,88)	(2,56)	(0,41)
Heterogeneidade* (1)		-0,256		2,919		0,535
		(-0,43)		(1,78)		(0,71)
Heterogeneidade* (2)		1,124		0,839		-2,134
		(0,54)		(0,15)		(-0,82)
Heterogeneidade* (3)		-4,681**		2,154		-2,816
		(-2,61)		(0,45)		(-1,31)
Heterogeneidade* (4)		0,936		-3,308		0,130
		(0,70)		(-0,94)		(0,08)
Heterogeneidade* (5)		-0,609		3,012		1,228
		(-0,43)		(0,82)		(0,71)
N		71312	71311	71311	71312	71312

Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados do Saeb.

O coeficiente negativo e estatisticamente significativo para a

interação da variável outra graduação com o desvio-padrão da idade, nos diz que aumentos no desvio-padrão da idade da turma torna menor o impacto da variável outra graduação sobre a proficiência em matemática, o que indica que quanto mais heterogênea é a turma em termos de idade, menor impacto terá o fato de o professor ter outra graduação. Assim, como o efeito da qualidade do docente é menor em turmas mais heterogêneas ou maior em turmas mais homogêneas, ele atua de forma complementar ao caráter positivo da homogeneidade da turma.

5. Considerações Finais

Pode-se concluir que, no estado da Bahia, a qualidade do professor medida pelas variáveis outra graduação e tempo de experiência, tem um efeito direto e positivo sobre as notas dos alunos no Saeb. Também tem um efeito indireto negativo, via do efeito dos pares, já que um professor mais qualificado contribui mais para a proficiência do aluno em turmas mais homogêneas que em turmas mais heterogêneas. Tais evidencias revelam um caráter complementar entre essas características, efeito que é mais produtivo quando os insumos são de qualidade mais elevada. Isso destaca a importância da implementação de ações de treinamento pedagógico pré-serviço e em serviço voltadas para lidar com as diferenças na sala de aula de forma a potencializar o aprendizado escolar.

Referências

BOURDIEU, P., (1973). Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. cap. IV, p. 71-79.

BURKE, M. A.; SASS, T. R. Classroom peer effects and student achievement. *Journal of Labor Economics*, 31(1):51–82, 2013.

COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing O ffice, 1966.

FIRPO, S.; JALES, H. B. *Measuring Peer Effects in the Brazilian School System*. Working Paper, November, 2011.

GREMAUD, A. P.; FELÍCIO, F.; BIONDI, R. L. *Indicador de efeito escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

HANUSHEK, E.; KAIN J. F.; MARKMAN, J. M.; RIVKIN, S. G. *Does Peer Ability Affect Student Achievement*? NBER Working Paper No. 8502. October 2001

HANUSHEK, Eric A. *Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions*. Journal of human Resources, p. 351-388, 1979.

HANUSHEK, Eric. *The Production of Education*, Teacher Quality and Efficiency. 1970.

HARRIS D. N.; SASS, T. R. *Teacher training, teacher quality and student achievement***.** Working paper, março de 2007. Versão: de março de 2008.

HOXBY, C. *Peer Effects in the Classroom*: Learning from Gender and Race Variation. NBER Working Paper No. 7867. Issued in August 2000.

JAEGER, M. M. Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4):281–298, 2011.

MACHADO, D. C.; GONZAGA, G.; FIRPO, S. P. A relação entre proficiência e dispersão de idade na sala de aula: a influência do nível de qualificaçãodo professor. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 43(3), 2013.

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A., E KAIN, J. F. Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2):417–458, 2005.

SILVA FILHO, G. A.; CARVALHO, M. R. V. *O efeito da formação inicial do professor sobre o desempenho escolar em matemática nos anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

WINK JUNIOR, M. V.; STEIN, G. *Heterogeneidade da turma e o aprendizado escolar*: o papel das qualificações do professor. In: http://www.pucrs.br/negocios//wp-content/uploads/sites/6/2016/03/54_GUILHERME-STEIN.pdf. 2016.

UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: MUDANÇAS DE ESTADOS FÍSICOS DA ÁGUA NA NATUREZA A PARTIR DE UMA HISTÓRIA

Rosângela Maria Gonçalves
Alcina Maria Testa Braz da Silva

1. Introdução

Apresenta-se um relato de experiência como resultado de uma atividade realizada com uma turma de 4º ano de escolaridade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na área de conhecimentos de Ciências, estudando Mudanças de estados físicos da água.

A atividade teve como objetivo promover aos alunos o entendimento e a compreensão sobre o processo de mudanças de estados físicos da água, como acontece e qual fator que influencia na transformação da matéria. Um grupo de alunos com uma energia particular aflorada, que era destacada através do comportamento dos mesmos e o interesse na busca de conhecimentos.

A relevância dessa atividade para a aprendizagem do aluno é fundamental, pois a partir de uma prática interdisciplinar foi possível promover ao grupo de alunos, a possibilidade de vivenciar diferentes estratégias. Isso possibilitou a compreensão de um tema que faz parte dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, com os alunos do 4º e 5º ano de escolaridade, podendo assim, agregar novos conhecimentos. Essa prática foi desenvolvida

para complementar as atividades elaboradas a partir de uma sequência didática.

A atividade relatada foi desenvolvida pela autora no decorrer do bimestre trabalhado com um grupo de alunos de 4º e 5º anos de escolaridade do Ensino Fundamental, de uma escola do município de Volta Redonda/RJ, onde a mesma atuava.

2. Desenvolvimento

O conteúdo foi apresentado a partir de uma sequência didática, inicialmente partindo do livro didático, com a interação dos alunos durante a leitura das informações apresentadas no mesmo. Ao mesmo tempo foram elaborados desenhos no quadro negro, sobre o conteúdo, com a intenção de promover uma aula diversificada, levando o aluno à compreensão do conteúdo de forma lúdica, sendo utilizadas duas aulas no primeiro momento.

A atividade foi elaborada para conclusão dos estudos do bimestre letivo. Conteúdos e conceitos sobre Mudanças de Estado Físicos da água foram apresentados a partir da exploração de textos informativos. Assim levando os alunos ao entendimento dos conceitos da passagem de um estado físico para o outro: sólido líquido e gasoso.

A partir do momento que foi possível perceber o entendimento dos alunos, as atividades elaboradas foram realizadas em sala de aula, interpretação dos textos lidos, discussão sobre os

conceitos e a leitura de um texto narrativo.

A partir da terceira aula foi apresentado um texto narrativo, “História de uma gotinha d’água”. O texto foi interpretado oralmente pela turma, sendo possível perceber a identificação e o entendimento sobre o conteúdo estudado. Na aula seguinte foi apresentado à turma um jogo que foi intitulado pelos alunos como “dominó da gotinha”, elaborado a partir do texto lido, fracionado em 24 partes.

A turma foi dividida em grupos de 06 alunos e cada grupo recebeu uma folha contendo as peças, que foram coloridas e recortadas. O jogo deveria ser montado sobre cartolina, para apresentação final. A prática interdisciplinar ganhando espaço na sala de aula.

De acordo com Fazenda (2008) o professor deve dar movimento a sua aula e favorecer uma prática interdisciplinar. Pombo (2004) cita que a interdisciplinaridade é sempre invocada, quando nos depararmos com os limites do nosso território de conhecimentos, as nossas ambições e limites. A prática interdisciplinar promovendo mudança em sala de aula, favorecendo a aprendizagem do aluno. O professor como mediador do processo de ensino aprendizagem e socialização.

3. Fundamentação Teórica

A prática interdisciplinar realizada nessa atividade está

fundamentada nas reflexões de Fazenda (2008) e Pombo (2004). As autoras apresentam em seus estudos conceituações e análises sobre o termo interdisciplinaridade.

De acordo com Fazenda (2008) no ensino o termo interdisciplinaridade não pode ser uma "junção de conteúdos, nem junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas", implica em um novo modo de pensar e agir do professor (p. 64). Segundo a autora a interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Ao realizar a atividade apresentada, é possível perceber a ação em movimento criada pela autora. O movimento criado a partir de estratégias diferenciadas e sala de aula, resultando numa prática interdisciplinar.

Segundo Pombo (2004), em seus estudos apresenta uma hipótese sobre a palavra interdisciplinaridade, a autora cita que, "pela palavra interdisciplinaridade se dá a pensar algo que porventura merece ser pensado, que nela e por ela se procura pensar um fenômeno decisivo da ciência contemporânea" (p. 14).

A fundamentação teórica destacada foi importante para embasar a prática interdisciplinar aqui apresentada. Considera-se uma prática docente como interdisciplinar a partir do momento que o processo de realização da mesma, leve em consideração o conhecimento que cada disciplina envolvida no contexto apresenta. E que promove ao aluno maior compreensão de mundo.

4. Resultados

Os resultados obtidos foram positivos, visto que ficou claro durante o processo que os alunos compreenderam o conteúdo trabalhado. A partir de uma atividade lúdica. Assim agregando novos conhecimentos partindo de uma atividade lúdica, onde a importância de compreender os conceitos passou a ser ter destaque a partir de momento em que a sala de aula ganhou movimento. O professor a partir de uma prática docente interdisciplinar promove a aprendizagem dos alunos de forma simples.

Houve compreensão dos conceitos trabalhados, a importância e o significado para o grupo de alunos no dia a dia. Foi possível perceber que o conteúdo ganhou destaque nas conversas entre os alunos e a participação de todos, sendo fundamental para que a atividade acontecesse. A interação do grupo e a aceitação das novas estratégias de trabalho apresentada pela professora, fundamental para a realização das atividades com o grupo.

O trabalho de mediação do professor, "uma prática interdisciplinar" promovendo a aprendizagem e a socialização do grupo de alunos. A necessidade de diversificar as atividades a partir de estratégias de ensino diferenciadas. O professor e seus saberes favorecendo mudança de prática docente. A importância de entender os conceitos estudados de forma lúdica, o brincar favorecendo a aprendizagem. Segundo Rubem Alves, o brincar desafia a inteligência. Porém o professor deve saber brincar.

De acordo com Fazenda (2008) o professor deve dar movimento a sua aula e favorecer uma prática interdisciplinar.

> A prática interdisciplinar pauta-se num ação em movimento exige do professor uma profunda imersão no trabalho cotidiano, pensando no potencial de cada aluno e não no desenvolvimento do processo de aprendizagem (p. 11).

Nesse sentido a prática interdisciplinar apresentada, está pautada nesse movimento que nos fala a autora. O professor promove esse movimento com seus alunos.

Pombo (2004) cita que a interdisciplinaridade é sempre invocada, quando nos depararmos com os limites do nosso território de conhecimentos, as nossas ambições e limites.

> Invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento ou sempre que procuramos um saber no qual cada domínio, cada lei, cada observação empírica aparece com na forma de uma entrada de um imenso tratado de mundo e do homem (p. 29).

A prática interdisciplinar promovendo mudança em sala de aula, favorecendo a aprendizagem do aluno, tendo o professor como mediador do processo de ensino aprendizagem e socialização do aluno.

5. Considerações Finais

Ao pensar uma atividade a ser desenvolvida com o grupo de alunos, o professor deve propor diferentes estratégias para atender aos objetivos propostos por ele para aquele momento. Nesse relato de experiência, o movimento dado a essa sala de aula, favoreceu a aprendizagem, enriqueceu a prática docente, dando ênfase à interdisciplinaridade. O professor na busca de soluções para os possíveis problemas relacionados aos fenômenos estudados.

As mudanças de atitudes em sala de aula foram percebidas durante a realização das atividades em grupo, a socialização, a participação de todos dando vida à atividade. A interação do grupo e a busca de novo conhecimentos.

Ao realizar uma atividade interdisciplinar o professor usa de diferentes estratégias para atingir os objetivos propostos. Deve valorizar o conhecimento do aluno, do senso comum, para que ele possa entender os conceitos científicos a partir de atividades lúdicas. A avaliação do grupo aconteceu durante a realização das atividades, tendo a mediação do professor no processo ensino aprendizagem.

No que se refere à realização do trabalho como contribuição, destaca-se que o processo de ensino aprendizagem se dá no contexto de sala de aula com a participação de todos. O papel do professor tem grande importância nesse contexto e precisa contar com a participação do gestor, pois faz parte do processo o

envolvimento da gestão escolar e pedagógica na organização das atividades promovidas nas escolas.

Referências

ALVES, Rubem. **É brincando que se aprende**. Folha de São Paulo. Dez. 2012.

COSTA, Maria de Luz M. SANTOS, Magaly T. dos Santos. **Vivendo Ciências,** 6º ano. Editora FTD.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O Que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro. Editora Imago, 1976.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites.** Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 2004.

TARDIF, Mauricie. **Saberes Docentes.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GESTÃO EDUCACIONAL



PROTAGONISMO INFANTOJUVENIL EM PAUTA: CRIANDO ESPAÇOS E TEMPOS PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA EM COMUNIDADES ESCOLARES

Marivalda Abigail Rofino
Simone de Almeida Evangelista

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar uma experiência de gestão educacional realizada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora - MG (SE/JF) a partir de uma parceria firmada com o Instituto Votorantim que teve início em 2016. A referida experiência visa promover encontros formativos para três grupos distintos, a saber: Grupo I - Gestores Educacionais da SE/JF, Grupo II - Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos e Grupo III - Alunos de 15 escolas da rede municipal de Juiz de Fora.

Para os participantes dos Grupos I e II a proposta tem sido a realização de encontros formativos para possibilitar estudos, discussões e reflexões sobre Gestão Democrática, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Educação Inclusiva e Gestão da Aprendizagem com foco na leitura. Nessa perspectiva, busca-se promover interlocuções entre essas temáticas e o Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora (CRMJF).

Os encontros formativos para o Grupo III têm o propósito de criar espaços-tempos que favoreçam a participação e o protagonismo infantojuvenil. Nesses encontros são realizadas rodas de conversas

entre os atores dos três grupos, exibição de materiais audiovisuais, redação de manifestos, confecção de murais e outros artefatos didático-pedagógicos relacionados às questões tratadas nos encontros. A partir disso tem-se promovido atividades específicas que possibilitam um movimento de escuta e participação desses estudantes juntamente aos gestores da SE/JF e das escolas, Professores e Coordenadores Pedagógicos e os Formadores da Comunidade Educativa (CEDAC), vinculados ao Instituto Votorantim.

Contextualização

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) é um órgão da Administração Direta, subordinada diretamente ao Chefe do Poder Executivo. Sua organização está regulamentada nos termos do Decreto 8591 e do artigo 7º da Lei nº 10.937, de 03 de junho de 2005. A SE/JF é dotada de autonomia administrativa, orçamentária e financeira sob a mesma legislação que a criou. Suas atribuições foram alteradas pelo Decreto 9789 de 27/02/2009. Apresentamos a seguir o organograma da estrutura organizacional da SE/JF.

Figura 1. Organograma 1 - Estrutura Organizacional da SE/JF .



Fonte: Site da Prefeitura de Juiz de Fora.

Considerando que essa experiência de gestão educacional foi coordenada pela Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais (SSAPE) e pelo Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), julgamos necessário apresentar os Quadros 1 e 2 com as respectivas competências da SSAPE e do DPPF.

Quadro 1 - Competências atribuídas à SSAPE.

I – Colaborar na formulação e implementação de políticas educacionais de forma integrada com as políticas federais, estaduais e demais órgãos ou entidades que atuam na área educacional.
II – Colaborar na formulação e implantação das diretrizes para a Educação Básica no Município de Juiz de Fora.
III – Colaborar no planejamento, disponibilização, garantia do acesso e coordenação dos serviços de Educação Básica para crianças, jovens e adultos, articulando-os com as demais funções de governo, em especial, as de desenvolvimento social, saúde, cultura, direitos à cidadania, desporto e lazer e as demais afins, desenvolvidas pelas diversas áreas municipais.
IV – Acompanhar a implantação da política pedagógica e o funcionamento da Rede Municipal de Ensino garantindo a eficácia das ações efetuadas pelos Departamentos.
V – Definir diretrizes para a identificação e a organização de programas e serviços de educação, tendo como referência a unidade, a hierarquização e a regionalização das ações, apoiando os trabalhos de implementação nos Departamentos.
VI – Propor, fomentar, promover, articular e acompanhar o Plano Decenal Municipal de Educação e demais peças de planejamento da área educacional, inclusive, as ações afetas ao Planejamento Estratégico.
VII – Propor, fomentar, promover, articular e acompanhar estudos técnicos e pesquisas de natureza educacional.
VIII– Colaborar na implementação de ações efetivas para a consolidação e atualização do Sistema Municipal de Ensino.
IX – Acompanhar a capacitação continuada dos profissionais da educação.
X – Propor, fomentar, promover, articular e acompanhar parcerias e intercâmbio com órgãos e entidades oficiais, agentes diversos da comunidade e instituições nacionais e internacionais ligadas à área educacional.
XI – Colaborar na construção de modelo educacional que vise garantir uma educação de excelência por meio da qualidade de ensino.

Fonte: Elaborado pelas autoras, baseado em dados retirados do Decreto nº 9.789, de 27 de fevereiro de 2009 disponível *site* da PJF.

Quadro 2 - Competências atribuídas ao DPPF.

I – Formular e implementar, em parceria com os outros Departamentos e Assessoria, a Política de Formação Continuada para os profissionais da rede municipal de ensino.
II– Assessorar e implementar ações de formação continuada, visando o aperfeiçoamento profissional dos integrantes do quadro do magistério e demais profissionais que atuam nas escolas.
III – Fomentar a pesquisa na Educação Básica, apoiando a implementação de ações previstas nos diversos projetos apresentados à Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF.
IV – Produzir e divulgar publicações de textos, artigos, projetos culturais e relatos de experiências de interesse para a Educação.
V – Investir na ampliação, estrutura e disponibilização de acervo literário e de formação no Espaço Pedagógico de Leitura.
VI – Promover a divulgação das ações artístico-culturais do Sistema Municipal de Educação a partir de orientações da Secretaria de Educação a partir de orientações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF.
VII – Gerir as ações que consolidem a identidade do Centro de Formação do Professor.
VII - Interagir com os demais Departamentos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF na obtenção de informações que possam subsidiar o planejamento das ações de competência do Departamento de Política de Formação.
IX – Propor em conjunto com o titular da Secretaria e sua Assessoria medidas de aprimoramento das atividades do Departamento.
X – Coletar, agrupar dados, analisar, construir indicadores e informar ao setor competente.
XI – Elaborar relatório com informações das atividades do Departamento, apresentando-o aos demais Departamentos, semestralmente.

Fonte: ROFINO, Marivalda Abigail. Dissertação de Mestrado defendida no PPGP-UFJF. Juiz de Fora, 2012.

Conhecendo as competências da SSAPE e do DPPF percebemos que a SE/JF por meio da institucionalização de sua Estrutura Organizacional procura assegurar que sejam desenvolvidas ações que contribuam com a formulação e implantação de diretrizes

para os processos educacionais realizados na/com a Educação Básica da rede municipal. Com efeito, respalda-se o compromisso assumido pela SE/JF em desenvolver essa experiência de gestão educacional que abarca profissionais que atuam na SE/JF e que compuseram o Grupo I, diretores escolares e coordenadores pedagógicos que formaram o Grupo II e alunos representantes de escolas municipais participantes que formaram o Grupo III.

No ano de 2016 a composição dos grupos, seguiu alguns critérios, a saber: o grupo I, com exceção dos demais, sempre foi composto por profissionais da SE/JF representantes dos cinco departamentos; o grupo II nos anos de 2016 e 2017 teve como critérios de composição participantes de escolas localizadas em seis regiões do município, quais sejam: Norte, Sul, Centro, Leste, Oeste e Nordeste; o Grupo III é formado por dois estudantes representantes das escolas participantes da rede municipal e por alunos de escolas estaduais e por adolescentes e jovens vinculados à associações comunitárias do município.

Em 2018, o critério foi o de trabalhar somente com escolas localizadas na região Norte que é considerada uma região de grande vulnerabilidade social e devido a isso as ações seriam desenvolvidas com unidades escolares da referida região com o propósito de articular as ações entre o segmento educacional e os equipamentos públicos atuantes no âmbito comunitário, social e esportivo como o Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU), a biblioteca Delfina

Fonseca Lima e Agentes do Amanhã – instituição parceira da Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) - que desenvolve atividades que visam fortalecer os vínculos comunitários e familiares dos sujeitos que estão lá matriculados.

Procedimentos Metodológicos e Ações Desenvolvidas

Para desenvolver essa experiência de gestão educacional foi necessário constituir uma equipe no âmbito da SE/JF para coordenar os trabalhos que seriam realizados. Essa equipe trabalha junto aos profissionais da Comunidade Educativa (CEDAC) vinculados ao Instituto Votorantim na realização das reuniões de planejamento e de alinhamento da pauta visando atender as demandas da rede municipal e na organização e no desenvolvimento dos encontros formativos que tiveram como mote central discussões e reflexões sobre Gestão Democrática, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Educação Inclusiva e Gestão da Aprendizagem com foco na Leitura. É importante destacar que se tem como objetivo promover interlocuções entre essas temáticas e o Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora. Além dessas atividades, a equipe da SE/JF coordena, acompanha e incentiva a participação dos estudantes no Concurso Desafios Criativos da Escola. Tal concurso, consiste em levar os estudantes a identificarem problemas em suas escolas e comunidades e assumirem o compromisso de encontrar e executar possíveis soluções.

O cronograma da formação prevê a organização dos encontros em Ciclos e Interciclos, sendo que os Ciclos ocorrem com a presença dos formadores da CEDAC/Instituto Votorantim e os Interciclos são realizados pela equipe SE/JF. Os encontros têm duração de quatro horas e são realizados nas dependências do Centro de Formação dos Professores na Secretaria de Educação.

A partir do desenvolvimento dos encontros formativos algumas ações foram acrescentadas. No ano de 2016 a equipe da SE/JF organizou um passeio no Centro Histórico do município com o grupo III. Nessa ocasião, os alunos foram recepcionados no Centro de Formação do Professor e seguiram para uma caminhada rumo ao Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, ao Mercado Municipal, à Praça da Estação e ao Museu Ferroviário onde tiveram uma visita guiada que foi finalizada com um lanche e um momento para registros fotográficos.

Nos anos de 2017 e 2018 para o grupo II foi acrescentado um encontro denominado “Trabalho de Campo”. Nesse encontro uma dupla gestora recebe o grupo em sua escola e apresenta um pouco da infraestrutura e do funcionamento da instituição, assim, socializam informações sobre a filosofia da escola, as práticas pedagógicas, o corpo discente e docente e demais profissionais. Além disso, ocorrem discussões e reflexões face à possibilidade que o conhecimento e o intercâmbio de experiências traz para o trabalho feito no âmbito da gestão escolar.

Outra ação que merece destaque para esse grupo foram as "Visitas de Imersão". Essa importante ação é constituída por dois momentos, o primeiro consiste na ida da equipe SE/JF nas escolas. O segundo é o encontro dos gestores escolares comparecem na SE/JF dialogam com equipe que visitou sua instituição. A organização desse encontro ocorre sob a seguinte organização: 1º- Boas vindas e apresentação da Visita de Imersão como um Projeto de Rede. 2º- A equipe SE/JF apresenta para a equipe diretiva o relatório e as notas de campo. 3º- A equipe diretiva da escola se posiciona frente as questões levantadas e apresenta o seu próprio olhar para o cotidiano escolar e para aquele momento específico do encontro na escola. 4ª- Ocorre, então, uma conversa sobre as demandas pontuadas e os encaminhamentos necessários. 5º- Logo em seguida, a equipe da SE/JF recebe as questões sobre processos de avaliação entregues no ato da visita na escola. 6º- É o momento em que ocorre o diálogo sobre o desempenho da escola nas avaliações externas (IDEB, PROALFA, ANA e Prova Brasil). O intuito é que os gestores escolares conheçam tais dados e busquem estratégias para melhorar as aprendizagens das crianças e adolescentes, as práticas pedagógicas e avaliativas da escola. 7º- Caminhando para a finalização do encontro a equipe da SE oferece um lanche para os gestores escolares e em seguida lhes apresenta a Prancha de Significados. A proposta é de que observem a produção e teçam comentários para, posteriormente, apresentarem as suas *contrapalavras* de modo que

também se apresentem esteticamente.

Remetendo à questão central tratada nesse trabalho, que é a criação de espaços e tempos para favorecer o protagonismo infantojuvenil de estudantes da rede pública de Juiz de Fora em uma experiência de gestão educacional realizada pela SE/JF, importa discutir nesse momento, as ideias que as crianças têm sobre essas questões inter-relacionadas aos espaços escolares e não escolares, bem como do uso e da transformação desses espaços para a aprendizagem e o bem-estar dos discentes e da comunidade escolar.

Dentre as atividades propostas foi solicitado que os estudantes discorressem sobre duas questões: “O que te deixa feliz na escola?” e “O que te deixa triste na escola?”. Uma aluna relatou que o que a deixava triste na escola era o fato de que alguns alunos dormiam em cima da carteira durante as aulas e como sugestão ela apontou que a escola deveria colocar uma barra de ferro nas carteiras porque assim quando o aluno fosse dormir, ele bate a cabeça e acorda.

A partir do depoimento dessa aluna a equipe SE/JF redigiu um “caso” para que no encontro seguinte fosse feito um Estudo de Caso com os integrantes dos Grupos I e II com o objetivo de refletir sobre as relações entre saberes docentes, as percepções dos alunos e a necessidade de se estabelecer um debate sobre a perspectiva curricular que orienta as instituições escolares da rede municipal. Ademais, buscou-se fomentar ações pedagógicas que visam melhorar os processos educativos da rede municipal, bem como expor a

relevância da avaliação dos alunos sobre as práticas dos professores e da exigência de que essas práticas sejam adequadas tanto às culturas dos alunos como aos conhecimentos que eles têm direito de aprender na escola sobre questões vivenciadas por eles no cotidiano das unidades escolares.

Desse modo, instituiu-se nessa experiência de gestão educacional uma oportunidade de favorecer a participação das crianças, dos adolescentes e dos jovens do município junto aos atores educacionais da SE/JF e junto aos diretores escolares.

Fundamentação Teórica

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) está previsto que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino. Sarmento (2010) nos diz que na condição de entes federativos autônomos a União, os estados e os municípios devem atuar em regime de colaboração, considerando suas respectivas competências conforme previsto nos ordenamentos jurídicos supracitados. No entanto, a autora destaca que essas "definições refletem-se nas políticas de cada ente federado que, no cumprimento de suas atribuições, verificam que tal arranjo e a cooperação necessária apresentam grande complexidade." (p.7).

O sistema de educação municipal de Juiz de Fora está nesse contexto de grande complexidade buscando superar os desafios

que se apresentam cotidianamente. Para tanto, muitos esforços têm sido envidados no sentido de implementar políticas educacionais que objetivam ofertar educação de qualidade para os alunos da rede municipal. Nessa perspectiva, as políticas educacionais pressupõem um conjunto de ações que envolvem diferentes atores comprometidos com a melhoria da educação, e assim, a SE/JF, gestores escolares, alunos e outros órgãos ligados à área educacional estão empenhados em discutir, refletir e buscar caminhos para enfrentar os desafios apresentados na educação municipal.

A experiência de gestão educacional aqui apresentada está assentada em duas atribuições que são competências da SSAPE e, que, por sua vez fazem parte da política educacional da rede municipal de Juiz de Fora, quais sejam: I - colaboração e implementação de políticas educacionais de forma integrada com as políticas federais, estaduais e demais órgãos ou entidades que atuam na área educacional; II - coordenar os serviços de Educação Básica para crianças, jovens e adultos articulando-as com as demais funções de governo, em especial, àquelas ligadas ao desenvolvimento social, saúde, cultura, desporto, lazer e direitos à cidadania.

Para Cury (2007) "a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho". Ancorados pelos estudos desse autor, a SE/JF, a SSAPE e o DPPF se colocam

numa condição de vanguarda ao criar experiências formativas para promover a participação e o protagonismo infantojuvenil para os estudantes a partir de uma interlocução com os gestores educacionais e escolares da rede municipal, em um espaço-tempo até então, pertencente apenas a esses últimos.

Hart (1992) nos diz que participação se refere ao processo de compartilhamento de decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade em que se vive. Esse autor ainda destaca que a participação é o meio pelo qual a democracia é construída e é um padrão pelo qual as democracias devem ser medidas. Nesse sentido, cabe aos gestores educacionais desenvolver ações que tenham como objetivo a promoção de uma educação pautada pelos princípios democráticos e participativos. Dessa forma, é possível repensar a escola, repensar os fazeres pedagógicos e o currículo escolar a partir de uma concepção de educação norteada por condutas e valores inclusivos que respeitem as diferenças religiosas, étnico-raciais e de gênero, enfim, os direitos de todos os atores que convivem no espaço escolar.

Considerações Finais

Há de ser destacado o ineditismo do teor da participação dos alunos no projeto desenvolvido. Além de serem propostas muitas atividades específicas para esses alunos, eles puderam participar em igualdade de condições entre professores, coordenadores, gestores da SE/JF e das escolas e dos formadores do PVE, em espaço público,

em ação e em discurso. Essa experiência respalda a indicação de que esses espaços sejam aprimorados e que esses atores educacionais possam continuar a nos desafiar à prática da dimensão da participação.

É importante destacar a construção de uma parceria numa relação de muito respeito e confiança. Construímos elos afetivos e possibilidades de ressignificações do nosso caminhar. Aprendemos significativamente a ouvir as crianças e os adolescentes e com eles partilhar expectativas de futuro para uma educação que valorize de fato as diferenças nos modos de agir, de pensar e se posicionar em relação ao mundo circundante.

Nesse contexto, outras ressignificações foram possíveis em relação às temáticas tratadas como: Gestão Democrática, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Indicadores de Qualidade da Educação, Educação Inclusiva e Gestão da Aprendizagem com foco na leitura. Nessa perspectiva, busca-se promover interlocuções entre essas temáticas e o Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora (CRMJF) bem como às possibilidades de interlocução com gestores educacionais e escolares, com profissionais das escolas e com os alunos e alunas da rede municipal de ensino para conhecermos mais e melhor os desafios e as perspectivas presentes no cotidiano das escolas. Por tudo isto, a experiência se tornou potente e, portanto, indica que a continuidade de construção e de aprimoramento de espaços e tempos que favoreçam o protagonismo infantojuvenil nas

comunidades escolares.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 11 ed. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Brasília: Senado Federal, 2010.

CURY. Carlos Roberto Jamil, **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação v. 23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

HART, Roger. **Children's participation – From Tokenism to citizenship**. Innocenti Essays, nº4. United Nations Children's Fund. Florença, Itália, 1992.

JUIZ DE FORA, Decreto nº 9.789, de fevereiro de 2009. **Regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF, instituída pela Lei nº 10.937, de 03 de junho de 2005, revoga o Decreto nº 8591, de 08 de julho de 2005 e dá outras providências**. Diário Oficial do Município, 27 fev. 2009. Disponível em <http:// www.pjf.mg.gov.br/atos/-gov/091016.ht5m>. Acesso em: 08 de jan. 2019.

ROFINO. Marivalda Abigail. **Política de formação da rede municipal de Juiz de Fora: Uma perspectiva de análise a partir do Curso Encontro de Professores Alfabetizadores, no período de 2009 a 2011**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação Profissional, UFJF, Juiz de Fora, 2012.

SARMENTO. Diva Chaves, (org.) **Sistemas de educação no Brasil: políticas, autonomia e cooperação.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. 238 p. (Caminhos da pesquisa educacional, 3).

RELATO DE UMA AÇÃO DECORRENTE DO PANORAMA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE COMO FERRAMENTA DE GESTÃO

Hamilton Edson Viana
Beatriz Costa
Valentina de Souza Paes Scott

Introdução

A política educacional definida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), para o período 2017 a 2020, tem como foco principal fortalecer a autonomia das unidades escolares a partir da reflexão da sua realidade, na busca pela melhoria da qualidade do ensino por elas ofertado.

Neste sentido, ações para fomentar e desenvolver políticas com este foco foram e, estão sendo implementadas, no âmbito da SMED/BH. Isto porque, é fundamental os gestores reconhecerem que a autonomia da gestão escolar possibilita que todos os envolvidos no processo educativo trabalhem considerando, dialeticamente, seus anseios e expectativas bem como as demandas da comunidade na qual a instituição está inserida.

Uma destas ações, liderada pela Gerencia de Avaliação Educacional (Geave), da SMED/BH, foi a criação, confecção e divulgação de um instrumento com dados, indicadores e informações de desempenho acadêmico, por escola, que pudesse auxiliar os gestores no planejamento pedagógico.

Dentre os teóricos que contribuíram para a criação e elaboração desta ação citamos: Júnior (2002), Libâneo (2004), Lück (1996) e Soares (2002). Este artigo está dividido em quatro partes que se complementam, sendo que as duas primeiras apresentam as ações e descrevem a experiência, a terceira apresenta uma avaliação da ação e a quarta e última parte apresenta as considerações finais.

O Panorama

Em maio de 2018, em função da constatação de que os gestores escolares apresentavam dificuldades para acessar os indicadores/dados, por estes estarem disponibilizados em diferentes sistemas/plataformas, a Geave criou um instrumento impresso em formato "folder", no tamanho A3, denominado Panorama das Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte - RME/BH.

O principal objetivo da elaboração deste instrumento foi possibilitar aos gestores e demais atores do processo educativo a reflexão sobre o planejamento pedagógico, na perspectiva de uma a gestão autônoma, considerando os desafios pedagógicos que se colocam na sua realidade.

Para a construção desta autonomia:

> (...) faz-se necessário a elaboração de um verdadeiro projeto pedagógico, ou seja, a produção de um grande documento, fruto de discussão e do consenso entre todos os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus

atores (JÚNIOR, 2002, p. 206).

Nesta perspectiva, foram disponibilizadas no instrumento informações necessárias para promover uma leitura do contexto das unidades escolares desde a sua infraestrutura até ao desempenho escolar dos estudantes.

Os dados constantes neste Panorama foram organizados em tópicos:

1- Informações sobre os estudantes e as escolas: nome da Escola, código do INEP[4], oferta de ensino na Educação Básica, quantitativo de estudantes por: sexo, raça, cor, participação em projetos e programas municipais e/ou federais e quantitativo de estudantes estrangeiros e com deficiência.

2- Resultados de desempenho dos estudantes nas Avaliações Externas e Internas. 3- Taxa de Infrequência Acumulada e Fluxo Escolar.

3- Indicadores: socioeconômico, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Clima Escolar e Complexidade de Gestão.

4- Recursos: físicos, tecnológicos e humanos.

A divulgação do Panorama foi realizada por meio de reunião, em grupos regionalizados. Foram convidados para estas reuniões todos os gestores das escolas de ensino fundamental da RME/BH. Estes puderam se apropriar, refletir e problematizar sobre as

informações contidas neste instrumento de forma coletiva.

A informação que causou maior estranhamento foi relacionada à taxa trimestral de recuperação escolar, disponibilizada no item referente ao resultado de desempenho dos estudantes nas avalições internas.

O instrumento possibilitou que gestores constatassem os altos percentuais de estudantes encaminhados à recuperação e que, após passarem pelo processo de recuperação, continuaram apresentando resultados de desempenho insatisfatórios. Debatendo estes percentuais, no que se refere a RME/BH e as suas escolas, em uma das reuniões foi proposto a criação de um grupo de trabalho que se aprofundasse na discussão e na busca de possíveis caminhos para auxiliar as unidades escolares nos processos de avaliação escolar.

Soares (2002 apud Viana 2016) esclarece que:

> (...). Uma liderança que apresente como características o envolvimento com as questões escolares e a preocupação com a construção de uma participação dos outros profissionais de ensino na escola, entre outras, é capaz tanto de, pelo menos em parte, reverter as situações adversas colocadas pela realidade socioeconômica, quanto de colocar em prática propostas pedagógicas que podem modificar os resultados acadêmicos dos estudantes. (SOARES,2002, *apud* VIANA, 2016, p. 79).

Desta forma, e considerando que "o planejamento nunca é individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública" (LIBÂNEO, 2004, p. 150), e ainda, que os

resultados dos estudantes são fruto de um planejamento pedagógico, a proposta foi acatada no âmbito da SMED/BH.

Grupo de Trabalho - Discutindo o desempenho dos estudantes

Assim, em atendimento à demanda dos gestores e, por considerar este um tema de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, a equipe da Geave se propôs a organizar um Grupo de Trabalho (GT) inicialmente com a temática Recuperação.

De acordo com Lück (1996):

> O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK, 1996, p. 37).

A participação no GT foi feita por adesão em resposta ao convite enviado às diretoras e aos diretores das escolas e às equipes das Diretorias Regionais de Educação – DIRE's. Também foram convidados para compor o GT membros das equipes das Gerências de Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral deste GT foi refletir e debater sobre os processos de recuperação desenvolvidos nas escolas da RME-BH e fazer apontamentos que pudessem contribuir para práticas que,

efetivamente, melhorem a aprendizagem dos nossos estudantes. Desta forma nos propusemos a discutir os conceitos de estudos de recuperação e a política da RME-BH para estes estudos; refletir sobre os resultados dos estudantes com desempenho inferior a sessenta por cento ao longo dos trimestres letivos e o percentual daqueles que efetivamente se recuperam; promover o diálogo, entre as(os) diretoras(es), para construção de ações pedagógicas que fortaleçam os estudos de recuperação como estratégia didático-pedagógica no âmbito das escolas, na busca de ampliar os conhecimentos sobre os estudos de recuperação.

O GT de Recuperação se encontrou presencialmente, no período de agosto a dezembro de 2018, para desenvolver os seus trabalhos, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 – Cronograma/Agenda – agosto a dezembro de 2018

Agosto 07/08/2018 das 8h30 às 11h30	**Setembro 26/09/2018 das 8h30 às 11h30**	**Outubro 09/10/2018 das 8h30 às 11h30**	**Novembro 06/11/2018 das 8h30 às 11h30**	**Dezembro 06/12/2018 das 8h30 às 11h30**
1° encontro - Apresentação dos membros; - Organização dos encontros; - Definição dos temas a serem abordados e estudados.	**2° encontro** - Validação dos temas; - Validação da coordenação; - Relato de experiência da EM Carmelita Carvalho Garcia.	**3° encontro** - Relato de experiência da EM Paulo Mendes Campos; - Discussão e reflexão sobre o conceito de avaliação à luz da teoria.	**4° encontro** - Fechamento da discussão e reflexão sobre o conceito de avaliação à luz da teoria; - Palestra Profa. Ângela Dalben: Metodologias de Avaliação de Ensino - princípios, contribuições e limitações.	**5° encontro** - Avaliação dos trabalhos; - Prospecção 2019.
Local: Prédio da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH)				

Fonte: PBH-SMED/Geave 2018.

Os temas elencados e validados para a discussão, pelo grupo foram:

- Concepções de Ensino/Aprendizagem;
- Concepções Pedagógicas;
- Concepções de Avaliação;
- Concepções de Recuperação.

A Avaliação da Ação Proposta pelo GT

No encontro do dia 06/12/18, quinto e último encontro do ano de 2018, os membros do GT, sob a coordenação da Geave, realizaram uma atividade para registrar suas impressões sobre os trabalhos desenvolvidos, até aquele momento.

Foi proposto o registro sobre "O que ficou?" e "O que poderia ter avançado?", cada membro fez seu registro, em seguida estes foram compartilhados e discutidos.

A seguir são apresentadas tabelas com os dados consolidados:

Tabela 2 - 1º Encontro - Agosto de 2018

O que ficou	O que poderia ter avançado
- A importância da organização coletiva para envolver todos de forma democrática, consciente e inovadora; - O uso de ferramenta tecnológica *online* de informação e comunicação *(Mentimeter)* para consulta aos membros e validação dos processos de trabalho do grupo; - O sentimento de desafio, o entusiasmo e a confiança; - A possibilidade do protagonismo do profissional adulto por meio das discussões e estudos; - As perspectivas das ações do GT para os futuros encontros.	- A construção de agenda coletiva que considerasse as agendas de outros setores/gerências/órgãos alinhadas ao GT, potencializando a discussão dos temas; - Convite aos Coordenadores Pedagógicos Gerais (CPGs), profissionais importantes nesse estudo e discussão.

Fonte: PBH-SMED/Geave 2018

Tabela 3 - 2º Encontro - Setembro de 2018

O que ficou	O que poderia ter avançado
O relato de experiência da EM Carmelita Carvalho Garcia sobre Recuperação Temática pois apresentou uma experiência inovadora, o aprendizado entre pares, oportunizou o diálogo e possibilitou a abertura de novas perspectivas para as práticas pedagógicas.	Identificar/determinar o produto final a ser elaborado pelo GT.
A retomada dos assuntos tratados no primeiro encontro: coordenação, metodologia e produto final.	As formas de interação e comunicação não presencial entre os encontros.
A necessidade/importância de se compreender qual é a concepção de escola sobre aprendizagem, para encaminharmos a discussão sobre avaliação, recuperação e traçarmos intervenções pedagógicas possíveis.	O acolhimento das demandas trazidas pelo grupo com retorno para os próximos encontro.
	Avançar na discussão teórica sobre as concepções, em especial a de aprendizagem, realizando o fechamento dos temas propostos.

Fonte: PBH-SMED/Geave 2018.

Tabela 4 - 3º Encontro - Outubro de 2018

O que ficou	O que poderia ter avançado
O relato de experiência da EM Paulo Mendes Campos com estudantes do 3º ciclo pois apresentou uma possibilidade de trabalho significativa e inovadora para o 3º ciclo, trazendo luz à discussão do GT, inspirando a aprendizagem.	Melhorar a participação dos membros do GT e a comunicação entre estes.
O desafio de aliar as teorias e os conhecimentos às práticas escolares diárias, pois observa-se que o planejamento pedagógico, em certos momentos, não contempla as necessidades dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.	Fazer a discussão das possibilidades do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, pelos membros do GT.
	Construção de um registro coletivo dos relatos de experiência apresentados.

Fonte: PBH-SMED/Geave 2018.

Tabela 5 - 4º Encontro - Novembro de 2018

O que ficou	O que poderia ter avançado
A palestra da proferida pela Profª Ângela Dalben que possibilitou a reflexão sobre o processo de aprendizagem/avaliação, embasamento teórico e a busca por novos/revisitados conceitos.	Mais tempo para a reflexão coletiva sobre os conceitos apresentados.
A importância da teoria para embasar o conhecimento e esclarecer o que queremos quando, para quem e por quê avaliamos.	Qualificar os registros das reflexões do grupo para direcionar melhor o trabalho e especialmente a consolidação do resultado final.
A avaliação como parte do processo de aprendizagem e, desta forma, a necessidade de investimento em diversos instrumentos avaliativos.	Aprofundar a análise dos processos de avaliação da RME-BH.

Fonte: PBH-SMED/Geave 2018

Após a avaliação dos encontros os membros do GT registraram suas prospecções individuais apontando suas intenções para a continuidade do grupo em 2019. Foi proposto o registro de "Qual ação?", "Por quê?" e "Como?" para esta continuidade. Cada

membro fez seu registro e em seguida, os registros foram compartilhados e discutidos.

A seguir está apresentada a tabela com os registros da prospecção consolidados.

Tabela 6 – Prospecção 2019 GT

Qual ação?	Por quê?	Como?
Continuidade do GT como GT de Avaliação.	Porque precisamos concluir os trabalhos iniciados em 2018 e o grupo entende que a recuperação integra o processo avaliativo que é parte do processo de ensino-aprendizagem.	Nos moldes de 2018: um encontro mensal com agenda definida previamente. Tirou-se a data de 20/02/2019 para retomada dos trabalhos a ser confirmada no início do mês de fevereiro de 2019.
Validação da participação dos atuais membros do GT.	Porque precisamos conhecer quem de fato faz parte do grupo.	Por e-mail através da lista de discussão.
Consulta sobre inclusão de novos membros.	Porque alguns profissionais da RME-BH, que não participaram do GT em 2018, manifestaram interesse em participar do grupo.	Utilizando a ferramenta tecnológica *online* de informação e comunicação (*Mentimeter*)
Estudo das concepções de AVALIAÇAO	Porque o GT demanda conhecimento teórico para avançar nas discussões.	Criando momentos específicos de estudo no GT. Ora com estudo de texto de teóricos, ora com convidados ou integrantes ministrando "aula" - compartilhando conhecimento.
Promover ciclo de debates sobre avaliação escolar para ampliar conhecimentos sobre os conceitos de avaliação, seus processos e os processos de recuperação realizados na RME- BH.	Porque é preciso fomentar a discussão sobre avaliação na RME-BH.	Por meio de relatos de experiências, pesquisas, debates e ações formativas e informativas (presenciais e a distância), ou até um seminário, em acordo com as agendas das DIREs e SMED-BH
Organizar a carga horária dos encontros presenciais de forma que seja possível aprofundar as discussões e realizar a conclusão do produto final.	Porque a carga horária disponibilizada nos quatro encontros presenciais de 2018 foi utilizada também para outras ações necessárias (agenda, coordenadores do grupo, etc.) e isto comprometeu as discussões. Além disso, porque é fundamental que o registro de todas as reflexões feitas pelo grupo seja consolidado.	Com mais encontros para a continuidade das reflexões e registro; ou dividindo o tempo entre formação e relatos de experiências; ou ainda, com discussões à distância em ambiente virtual.
Fazer um calendário único de ações/ práticas/ metodologia/ formações sobre o tema Avaliação na RME-BH.	Porque são muitas agendas das quais as escolas participam e várias vezes, ao optarem por uma delas, perdem boas oportunidades.	Por meio de alinhamento com as ações das DIREs, SMED, Gerências, escolas de forma a construir agendas para o maior número possível de interessados.
Melhorar a comunicação entre os membros do GT.	Porque em 2018 faltou utilizarmos ferramentas de comunicação e informação que poderiam auxiliar na consolidação das discussões e/ou agilizar os processos de trabalho do GT.	Por meio de ferramentas tecnológicas e APPs.
Encontros virtuais.	Para otimizar a construção do texto coletivo, possibilitar a inferência e/ou contribuir para a melhora das práticas pedagógicas nas escolas, e orientar sua adequação, se necessário.	Através de uma plataforma de ambiente virtual de aprendizagem.

Fonte: PBH-SMED/Geave 2018.

Considerações Finais

Atendendo a proposta de uma política com foco na valorização da autonomia da gestão escolar na tomada de decisão

nas unidades escolares, consideramos que tanto o Panorama quanto o produto final do GT podem ser instrumentos importantes nas discussões sobre planejamento pedagógico.

O grupo de trabalho que se propôs a discutir o tema avaliação, sob a coordenação da Geave, constatou que o caminho para reverter os problemas de recuperação dos estudantes está no processo de avaliação. Além disso, identificaram que as discussões sobre as concepções de ensino e aprendizagem, pedagógicas, de avaliação e de recuperação, necessitam ser retomadas no âmbito das escolas, para a efetiva promoção da educação de qualidade.

Os gestores escolares, a partir do contato com os dados das escolas disponibilizados no Panorama, e cientes da necessidade de retomar as concepções que permeiam os processos de ensino-aprendizagem, precisam mobilizar todos os envolvidos no processo educativo de forma efetiva.

Esta mobilização é um desafio para gestão escolar autônoma. Uma das estratégias para enfrentar tal desafio seria conhecer a realidade da escola e a partir dela encaminhar processos que atendam às necessidades, anseios e expectativas de cada um dos estudantes bem como as demandas da comunidade escolar. Desta forma, é imprescindível conhecer individualmente os estudantes, os docentes e a comunidade escolar para então promover um planejamento institucional atrelado ao Projeto Político Pedagógico da escola e que possa ser avaliado e monitorado continuamente.

Por sua complexidade a discussão sobre a avaliação continua durante o primeiro semestre de 2019 na perspectiva de produção de um documento para a RME/BH que possa contribuir para o desenvolvimento de estratégias avaliativas que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria (org.). **Política e Gestão da Educação:** Dois Olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: estratégia, ação global e coletiva no ensino. Curitiba: Champagnat,1996.

VIANA, Hamilton. **Gestão Escolar:** êxito na aprendizagem em comunidades de baixa renda. Editora São Jerônimo, 2016.

A EXPERIÊNCIA DOCENTE NOS CONCURSOS PÚBLICOS: A DESVALORIZAÇÃO DA PRÁTICA

Mateus Alencar Nikel

Experiência Docente

O conceito de experiência/prática docente não se configura como área de conhecimento na Educação. Os estudos e dados referentes à este assunto aparecem coadjuvantes nos trabalho de autores do campo da formação docente. Assim, optou-se por elencar a teorização de saber experiencial de Maurice Tardif (TARDIF, 2014; TARDIF & LESSAR, 2014), presente na sua concepção de Saber Docente como base de nossa discussão, sendo complementada pelas contribuições de Gauthier (GAUTHIER, 1984).

A prática reflexiva do trabalho professoral surge na obra de Maurice Tardif (TARDIF 2014) como um dos "saberes" proveniente do que o autor caracteriza como Saber Docente. Gauthier (1998, p. 33), ao referir-se à concepção de saber experiencial tardifiniana, advoga que este caracteriza-se por uma série de julgamentos privados, elaborados ao longo do tempo no qual cria-se uma espécie de jurisprudência composta por truques, estratagemas e maneiras de fazer. O saber cultural está intimamente ligado aos juízos de valor das tradições escolares e pedagógicas. Deste modo, a tradição transforma-se num saber dar aulas que

transparece numa espécie de intervalo de consciência (GAUTHIER, 1998, p. 32). Cada futuro profissional tem uma representação escolar que o determina antes mesmo de ter feito o curso de formação docente na universidade. Este saber surge muito mais forte do que se poderia imaginar, servindo de molde para guiar os comportamentos dos professores.

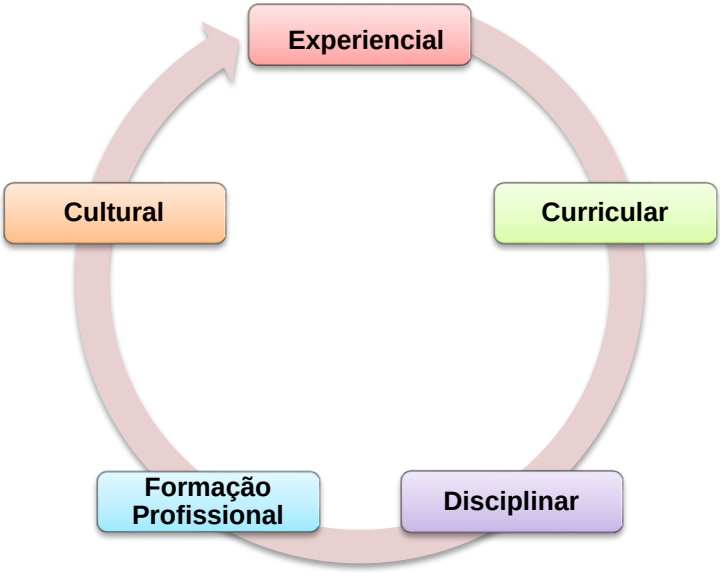


Figura 1: Saberes Docentes (TARDIF, 2014).

O saber curricular refere-se a seleção e organização de certos saberes produzidos pelas ciências e a transformação destes num *corpus* que será ensinado nos programas escolares os quais serão guia para planejar e avaliar (GAUTHIER, 1998, p. 30). O saber

disciplinar, alude aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. O professor não produz este saber, entretanto, para ensinar, utiliza a produção dos pesquisadores. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina (GAUTHIER, 1998, p. 29). Já a formação profissional, trata da forma e conteúdo aplicados no início e durante os cursos de aperfeiçoamento docente.

É pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 1998, p. 28) e um repertório de conhecimentos peculiares à função do professorado que distingue esta ocupação das outras profissões e do saber refletido do cidadão comum (GAUTHIER, 1998, p. 75). Assim, ensinar, implica também outros saberes produzidos por outros agentes (GAUTHIER, 1998, p. 185).

Destaca-se que na carreira docente, as relações dos professores com os saberes nunca são estritamente cognitivas ou intelectuais: mas, mediadas pelo trabalho onde se encontram princípios para o enfrentamento de situações cotidianas (TARDIF, 2014, p. 272). O professor não pode contar unicamente com os saberes formalizados para orientar sua ação, a prática da pedagogia é demasiada complexa para ser apreendida pela ciência

(GAUTHIER, 1998, p. 352). Estes saberes não agem de forma equilibrada, dependendo da aplicabilidade em sala de aula, um professor, subjetivamente, pode optar em utilizar saberes mais eficazes, obedecendo assim a uma hierarquia que valorizada pelas dificuldades apresentadas na e pela prática (TARDIF, 2014, p. 51). Os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas. Estes, só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho, sendo ligados às condições concretas próprias ao trabalho numa escola que os leva a produzir soluções para os problemas que encontram. Deste modo, a questão dos saberes não pode ser separada da questão do trabalho (GAUTHIER, 1998, p. 343).

Entende-se que os saberes apreendidos na prática são os mais valorizados pelos professores quando atuam. Quando entrevistados, os docentes em que se baseiam mais em exercer a sua profissão, apontam em primeiro lugar a experiência e não os estudos universitários (LESSAR et al, 1984 apud GAUTHIER, 1998, p. 313). Os saberes adquiridos através da prática profissional constituem os fundamentos da carreira docente, é a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou ao longo da carreira. Constata-se que a prática, ou seja, o trabalho cotidiano, não é apenas um local para aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes (TARDIF, 2014. p. 237). Nota-se que a

prática atua como transformadora de obrigações burocráticas impostas pelas instâncias superiores: a maneira de aplicar os programas de curso torna-se diferente perante a prática na carreira. A prática torna o professor mais flexível e mais apto para adaptar os problemas que surgirão. O professorado experiente consegue organizar e ajustar o tempo e respeitar o programa a ser seguido. O fato de ter ensinado várias matérias e a diferentes séries ajuda os docentes a fazer relações entre as diversas partes do currículo. Argumenta-se assim, que o papel da prática na gestão pedagógica age como um fator de melhoramento da educação (TARDIF;LESSARD, 2014, p. 215), onde, percebe-se que até hoje: ensinar se aprende, em grande parte, ensinando (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 285).

Metodologia de Pesquisa e Levantamento dos Dados Quantitativos

Tendo em vista o discorrido no item anterior, cabe neste subtópico indagar se há correlação entre as discussões teóricas sobre experiência docente e a forma de seleção profissional. Deseja-se, deste modo, responder: qual "espaço" e importância da pontuação sobre a experiência docente nos concursos públicos?

Para análise destes dados, propôs-se a delimitação do problema com a realização de uma análise estatística amostral e indutiva sobre os concursos que contemplem o componente

curricular EDUCAÇÃO MUSICAL nas redes municipais de ensino básico e/ou outras nomenclaturas para as quais o licenciado em música poderá concorrer. O levantamento dos concursos ocorreu no primeiro semestre de 2018. Inicialmente, optou-se por uma pesquisa temporal com o intuito de levantar os editais dos últimos cinco anos nas redes municipais brasileiras. Nesta etapa, encontramos dificuldades relativas à falta de um mecanismo nacional de arquivamento e catalogação destes documentos, impossibilitando assim lograr êxito. Diante destas dificuldades, definiu-se por levantar o último edital pertencente à secretaria municipal de educação de cada capital brasileira. Esta escolha deve-se à importância geográfica destas cidades: geralmente, estas secretarias municipais de educação surgem como instituições padrão para os demais municípios, chegando até a obter melhores índices de qualidade, comparadas à rede estadual e sofrendo em menor grau com a contratação de professores leigos: problema este ainda pertinente em nosso território, assim como poderiam ser mais fáceis de arregimentar via pesquisa digital utilizando o buscador de internet GOOGLE; sendo inserida a seguintes linha de investigação: **“PREFEITURA EXEMPLO concurso professor música artes”.**

Foram analisadas as 10 primeiras páginas. Nestas, foram encontrados 17 dos 26 possíveis editais (65%), totalizando um período de 9 anos (2010-2016) contados a partir da publicação

deste relatório. Metodologicamente, o ponto principal desta investigação trata do estudo da pontuação sobre a prática docente, no entanto, tornar-se-ia bastante complexa a tarefa de analisá-la desconectada de outros componentes e pontuações destas seleções. Deste modo, somos compelidos, antes de adentrar na pontuação sobre a experiência pregressa, analisar: a) etapas que compõem os concursos; b) prova de títulos; c) pontuação sobre a experiência docente; d) peso/importância da pontuação sobre a experiência docente nos concursos.

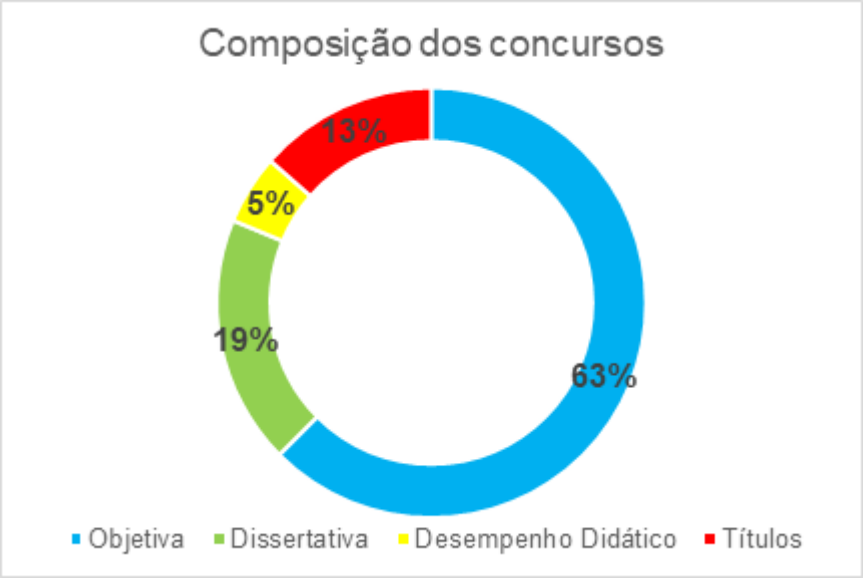
Outra característica primordial desta etapa, foi detectar que estes resultados não estariam restritos à carreira do licenciado em música: trabalhou-se com a análise da estrutura dos concursos e não com questões específicas das provas objetivas. Constatou-se que as secretarias ao lançarem os editais, disponibilizavam vagas para vários componentes curriculares e não um em específico. Do mesmo modo, constatou-se que todos os candidatos realizavam a mesma prova de: língua portuguesa, legislação, conhecimentos didáticos entre outras, utilizavam a mesma tabela de pontuação de títulos e grande parte da bibliografia, divergindo apenas a etapa específica. Em resumo, seguiam o mesmo roteiro/estrutura.

Foram encontradas 4 formas de avaliação: 1- Objetiva: popularmente conhecida como prova de múltipla escolha; 2- Dissertativa: popularmente conhecida como prova escrita ou redação; 3- Desempenho didático: popularmente conhecida como

prova-aula; 4- Títulos: onde são avaliados a titulação do candidato, artigos e eventos científicos nos quais o profissional atuou e a prática pregressa.

Ao analisar a composição média das etapas de nossa amostra, observamos uma ampla vantagem da etapa objetiva em comparação com as demais. Esta representando, em média, mais de 3/5 da pontuação geral dos certames, sendo a principal etapa a ser disputada. Na maioria dos casos, os concursos públicos para a carreira do magistério municipal baseiam-se num certame com 3 provas: objetiva, dissertativa e de títulos (47%), ou numa avaliação em duas etapas: objetiva e títulos (29%).

Gráfico 1: Composição média dos certames



Segundo nosso levantamento bibliográfico, as provas objetivas são classificadas como: limitante (DESCARDECI, 1992, p. 48); avaliadora apenas dos conhecimentos do professor em relação aos conteúdos da sua disciplina e deixando de lado os aspectos relacionados à competência pedagógica (TEIXEIRA 1998, apud FERREIRA, 2006, p. 30); apenas de leitura específica e memorização (SANTOS, 2009, p. 58); sem articulação entre conhecimentos da área e a prática docente (GATTI & NUNES, 2009, p. 90); pautada na verificação de elementos formais e enunciados de forma fragmentadas e insuficiente, inviabilizando a atividade de análise, reflexão e elaboração conceitual (GRENDEL 2000, apud MENDES & HORN, 2011, p. 114).

Praticamente todas as provas dissertativas de nossa amostra abordam esta etapa como uma redação que deverá demonstrar os conhecimentos ortográficos e a norma culta padrão da língua portuguesa: exceção ao edital da prefeitura de Florianópolis, onde a dissertação sobre conhecimento específico corresponde à metade da avaliação. Não se obteve, nestes documentos, indicações sobre o assunto a ser solicitado, sendo este profissional ou não. Pelo visto, esta também é uma etapa genérica para todos os cargos.

Nesta amostra, a etapa de títulos apresenta, inicialmente, uma série de informações acerca da burocracia na entrega documental. Impõe-se a necessidade de aprovação em etapas anteriores na maioria dos editais, podendo acarretar prejuízos aos docentes que

demonstram maior prática, mas que não conseguiram apresentar um bom desempenho nas etapas anteriores, ficando reprovado por alguns décimos que seriam recuperados nesta avaliação. Todos os editais apresentam uma tabela de categorias e pontos onde, encontra-se, geralmente, de 3 a 4 itens pontuadores referentes à titulação acadêmica e, em menor aparição, a experiência docente.

Na maioria dos documentos não são aceitas pontuações múltiplas para os mesmos títulos, entretanto alguns editais admitem esta contagem (Porto Alegre, Salvador, Fortaleza e Palmas). Fato controverso, tendo em vista que profissionais com mais de um Mestrado ou Doutorado são raros na sociedade brasileira. Atualmente, um docente com estas características poderá encontrar melhores salários e condições de trabalho nas redes privadas de ensino superior. Demonstram-se uma ampla preferência pela titulação acadêmica em comparação com a prática docente: esta, representando apenas 10% do da média geral das etapas de Títulos.

Ao analisar especificamente a pontuação sobre prática docente, a primeira questão a surgir em nossa amostra trata do escasso número de editais que disponibilizam pontuação sobre este item: apenas 3 (Fortaleza, João Pessoa e Natal), representando apenas 18% desta amostra e localizados somente na região nordeste de nosso país. Demonstra-se, assim, o desprestígio nacional e geográfico que a prática profissional obtém nestes certames. Também, sinaliza que estas prefeituras sequer admitem que seus

espaços de aula surjam como locais de desenvolvimento de saberes prático reflexivos.

Destaca-se a impossibilidade de pontuação concomitante (Fortaleza e João Pessoa) ou somatório de cargas horárias (Natal) do tempo de prática profissional. Deste modo, pouco importa se um professor leciona para uma ou trinta turmas ou em um ou dois segmentos de ensino/escolas: para estas prefeituras independente da carga horária ou número de dias trabalhados, todos os professores têm o mesmo "valor". Assim, visualiza-se o descaso social diante destes profissionais: numa sociedade que remunera mal seus professores, justamente os mais pobres são possivelmente os condicionados a terem uma carga horária maior. Muitos não têm condições financeiras para arcar com um custo da pós-graduação, assim, são penalizados duplamente: por não ter a pontuação paralela valorizada e por não possuir títulos de pós-graduação.

Ao comparar a pontuação sobre prática docente com a totalidade dos certames, visualiza se o espaço destinado à pratica docente nos concursos públicos: apenas 1% levando-se em consideração um ou mais anos de profissão.

Conclusão

Conclui-se com base nos dados apresentados que o perfil de candidato pretendido por estas prefeituras é:

1. Profissional e baseado em conhecimentos teóricos

segundo o modelo e/ou aplicacionista (TARDIF, 2014), atualizados sobre temas nem sempre ligados ao saber prático e/ou profissional, super-valorização do saber escolar sobre outros saberes (DESCARDECI, 1992, p. 46); prova "conteudista" (FERREIRA, 2006, p. 37); "citatologia" (SANTOS, 2009, p. 116).

2. Conhecimentos ortográficos para a dissertação de redações.
3. Titulação acadêmica.

Como último item, poderíamos indicar a prática docente. Entretanto, considera-se esta irrisória e praticamente nula tendo como base as seguintes características: a) necessidade de ser aprovado em todas as etapas pregressas para ter o direito à contabilização de seu tempo de experiência; b) impossibilidade de pontuação concomitante; c) aparição em apenas 3 editais de capitais com importância baixa ou média nacionalmente e todas localizadas na região nordeste; d) baixa pontuação média relativa; e) disparidade de pontuação entre experiência e titulação acadêmica; f) apenas um ano de experiência avaliado (média absoluta) sendo descartada tempo de trabalho posterior; g) representa apenas 1% da pontuação média dos certames.

Referências

DESCARDECI, Maria Alice A. S. **O concurso público: um evento de letramento em exame**. Campinas: Dissertação

(Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas), Universidade de Campinas. 1992.

FERREIRA, Marcos Paulo. **Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de História (São Paulo, 2003-2005)**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação: História, política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). 2006.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ. 1998.

GATTI, Bernardete; NUNES, Maria Muniz R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE. 2009.

MENDES, Ademir Aparecido P.; HORN, Geraldo Balduíno. **O ensino de Filosofia e a seleção de professores para o ensino médio das escolas públicas paranaenses**. Educação em Revista, Jan-Jun, 12(1), pp. 109-124. 2011.

SANTOS, Lívia Freitas dos. **O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de História aprovados**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2014.

TARDIF, Maurice; LESSAR, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes. 2014.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Marilene do Carmo Silva
Regina Magna Bonifácio de Araújo

Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa de pós-graduação, Mestrado em Educação, cujo tema da pesquisa envolve a formação continuada de professores da Educação Básica, sendo desenvolvida na Universidade Federal de Ouro Preto - MG. O objetivo geral dessa investigação é conhecer como ocorre a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica, em Ouro Branco - MG, na perspectiva dos Pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação.

As fontes consultadas para o Estado do Conhecimento acerca da temática foram o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, considerando os trabalhos apresentados entre 2007 e 2017 e as teses e dissertações disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no período de 2012 a 2016. Consideramos, também, levantamentos anteriores das autoras Brzezinsky e Garrido (2002), André e Romanowski (2002) e Brzezinsky (2007). Encontramos 104 pesquisas no site da Capes entre teses e dissertações, e 26 trabalhos apresentados na ANPEd,

no período já mencionado, sendo 11 oriundos de pesquisa de mestrado, 06 de doutorado e 09 não mencionaram.

A expressão "formação continuada" torna-se bastante conhecida no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1980, de acordo com Pereira (2010). Até essa época a formação era dividida em formação inicial ou pré-serviço e continuada ou em serviço. O que não representava a realidade brasileira, pois "existe ainda, no país, um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos" (PEREIRA, 2010, p.1).

Com isso, surgiram críticas em relação a visão fragmentada de formação e

> Defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um *continuum* entre a formação inicial e a continuada. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros (PEREIRA, 2010, p.1).

O autor alerta que apesar de se tratar a formação continuada como processo, muitas vezes, esta se configura como ações isoladas, com ofertas de cursos de curta duração, os quais nem sempre refletem as necessidades dos docentes. Em contraposição a

tais ações formativas, “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do desenvolvimento profissional dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente” (PEREIRA, 2010, p.2).

Nos últimos anos tem-se produzido de maneira substancial pesquisas de caráter bibliográfico que visam mapear determinadas produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, tais pesquisas são conhecidas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”.

Os trabalhos denominados Estados da Arte são importantes na constituição do campo teórico, pois é possível ter um balanço da pesquisa de uma determinada área, conhecer o que se tem produzido e, assim, investir em novos estudos, novas possibilidades de investigação. Tais trabalhos não se limitam a identificar a produção e sim em analisar os enfoques e perspectivas adotadas.

De acordo com Ferreira (2002) o que parece mover os pesquisadores de tal área é a do não conhecimento em relação à totalidade de estudos e pesquisas em determinada área, ou seja, tais pesquisadores buscam conhecer e sistematizar as produções de determinada área do conhecimento com o intuito de buscar o que ainda não foi feito.

É importante ressaltar que quando se trata do Estado da Arte é necessária uma sistematização de dados abrangendo uma área de conhecimento, por inteiro, neste caso não basta analisar apenas

uma fonte de dados, conforme afirma Romanowsky e Ens (2006) "para realizar um 'estado da arte' sobre 'Formação de Professores no Brasil' não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área" (p.39-40).

Já os trabalhos que utilizam o Estado do Conhecimento fazem um recorte na fonte de dados, abordando apenas um setor ou mais de publicações sobre o tema, não sendo necessário consultar inúmeras fontes. Tais trabalhos, geralmente, são utilizados em pesquisas que demandam menos tempo, afinal o Estado da Arte em si é trabalhoso e exige um tempo mais amplo e uma equipe de apoio para a execução do mesmo.

Para conhecer melhor o campo de pesquisa sobre formação docente continuada, realizamos uma sondagem, do tipo Estado do Conhecimento, do que tem sido pesquisado nos últimos anos sobre a temática. Apresentaremos, a seguir, os dados sobre as produções e/ou investigações acerca do tema.

O que tem sido apresentado no GT08 da ANPEd?

Este tópico apresenta um levantamento das produções acadêmicas sobre formação continuada de professores no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd - considerando os trabalhos apresentados no GT08 -

Formação de Professores entre 2007 e 2017. Consideramos, ainda, levantamentos anteriores de autoras como Brzezinsky e Garrido (2002), André e Romanowski (2002), Brzezinsky (2007).

Brzezinsky e Garrido (2002) apresentam dados referentes aos trabalhos resultantes de pesquisas apresentadas no GT 08 - Formação de Professores nas Reuniões Anuais da ANPEd, entre 1992 a 1998. Trata-se de parte de uma pesquisa maior organizada pela pesquisadora Marli André intitulada *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)* e publicada em 2002 na Série Estado do Conhecimento. As autoras analisaram 70 trabalhos e ressaltaram ser uma amostra da produção do GT e não uma contribuição à história da arte do GT, considerando que não incluíram comunicações e pôsteres e, também, devido aos trabalhos não abarcarem a totalidade das pesquisas.

> Como fica demonstrado, Formação Inicial abrange 41% dos 70 trabalhos pesquisados, o que corresponde a 29 Trabalhos. Formação Continuada abarca 22%, ou 15 Trabalhos, enquanto Profissionalização Docente atinge 17% e Prática Pedagógica, 14%, ou, em números absolutos, 12 e 10 Trabalhos, respectivamente. Os 6% restantes cabem ao descritor Revisão da Literatura, que, no conjunto, aparece com apenas quatro Trabalhos (BRZEZINSKY; GARRIDO, 2002, p.306).

Percebemos nestes dados que os trabalhos sobre formação continuada representam, praticamente, a metade da formação inicial. O que nos leva a inferir que, no período analisado, a

formação inicial foi alvo de mais pesquisas acadêmicas em detrimento de outros subtemas dentro de Formação Docente. De acordo com as autoras a formação continuada é concebida como formação em serviço, os trabalhos analisados visam uma formação que estimule a reflexão sobre a ação profissional, assim como novas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Brzezinsky (2007) apresenta um novo levantamento, desenvolvido a partir de um trabalho encomendado pela ANPEd, no qual faz um panorama histórico do GT08 "Formação de Professores" e apresenta dados estatísticos dos trabalhos. Interessa-nos neste trabalho o período pesquisado, entre 1999 a 2006.

De acordo com os dados levantados, o período mencionado abrange da 22° a 29° Reunião Anual, com 83 trabalhos. Estes foram listados em sete categorias:

> "1. Identidade e Profissionalização Docente com 28 trabalhos (34%).2. Trabalho Docente com 16 trabalhos (19%). 3. Concepções de Docência e de Formação de Professores com 15 (18%). 4. Formação Continuada com 11 trabalhos (13%) 5. Formação Inicial com 10 trabalhos (12%) 6. Políticas de Formação de Profissionais da Educação com 4 trabalhos (5%) 7. Revisão de Literatura, apenas 1 (um) trabalho (2%)" (BRZEZINSKY, 2007, p. 12-13).

No que se refere a categoria formação continuada, que obteve 11 trabalhos, a maioria são pesquisas colaborativas, desenvolvidas

por universidades em parceria com escolas de Educação Básica ou grupos de pesquisadores em parceria com o Ensino Fundamental e, também, no contexto de Ensino Superior, com avaliação de programas.

Se compararmos estes dados com os do período de 1990 a 1998, apresentados anteriormente, verificamos que os trabalhos envolvendo a formação inicial diminuíram bastante, de 29 para 10 trabalhos. A formação continuada também teve menos trabalhos, antes15 e depois 11, um a mais que na formação inicial.

Aproveitando os dados já apresentados realizamos um levantamento, acerca do tema formação continuada dos profissionais da Educação Básica, no site da ANPEd, utilizando como fonte de dados as Reuniões Anuais, considerando apenas os trabalhos apresentados no GT08- Formação de Professores, não abarcando os pôsteres. O período analisado compreende o ano de 2007, quando ocorreu a 30°RA, até o ano de 2012 quando ocorreu a 35°[1] RA e ainda 2013 – 36° 2015 – 37° e 2017 – 38° em que as Reuniões foram nomeadas Nacionais. Ressaltamos que registramos apenas os trabalhos que tratam da formação continuada.

A princípio verificamos os títulos, resumos/introdução e quando necessário o texto completo. O GT08 – Formação de Professores abarca uma infinidade de trabalhos, dos mais variados temas, assim, selecionamos apenas os que se referiam à formação

[1] A 33° Reunião Científica Anual (2010) não foi analisada devido ao link não estar disponível no período em que os dados foram levantados.

continuada de professores ou profissionais da Educação Básica.

Foram encontrados 26 trabalhos no período de 2007 a 2017, sendo 11 originados de pesquisa de Mestrado, 06 de Doutorado e 09 não mencionaram. Observamos que o número de trabalhos sobre essa temática aumentou, considerando os levantamentos já apresentados anteriormente: 15 em 2002 e 11 em 2007. Em relação às instituições de origem das pesquisas apresentadas na ANPEd a maioria (50%) são de IES públicas, seguidas das privadas com 31%, comunitária 4% e as demais tinham autores de instituições distintas.

A partir da ideia central de cada trabalho definimos alguns subtemas, assim descritos: formação em serviço de professoras alfabetizadoras, neste caso trata-se de trabalhos que analisaram programas e/ou práticas de formação continuada específicas para alfabetização, 04 trabalhos relacionados a essa temática. A formação em serviço para integração das TICs abarcou 03 trabalhos que tratavam de análise de programas, políticas e da relação entre a capacitação e o efetivo uso do computador na educação.

Os subtemas formação continuada no contexto de escolas do campo; secretarias de educação e formação continuada de professores; a formação continuada na perspectiva multicultural; a formação continuada por área curricular tiveram 02 trabalhos cada subtema.

Já os demais subtemas a formação inicial e continuada considerando a relação entre Ensino Superior e Educação Básica; formação continuada em rede e de rede; o registro de classe como política de formação continuada; parceria entre universidade e rede municipal na formação contínua; o papel de formadores no planejamento e na implementação de propostas de formação contínua; formação permanente de professores; análise do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM, na percepção de um orientador de estudo e formação continuada de professores em centros e museus de ciências tiveram apenas 01 trabalho em cada temática.

Por último os subtemas que mais se aproximam desta pesquisa se referem às necessidades na formação continuada; características da formação continuada; formação continuada de professores e os formadores de professores, ambos com 01 trabalho apresentado.

Teses e dissertações, disponibilizadas pela Capes e a formação continuada de professores da Educação Básica.

Iniciamos esta parte do trabalho mencionando as autoras Marli André e Joana Romanowski que publicaram um levantamento, em 2002, sobre a temática formação de professores, presente nas dissertações e teses no período de 1990 a 1996. O descritor utilizado foi formação de professores, sendo encontrado

em 284 trabalhos.

A partir do levantamento mencionado acima, dados importantes foram identificados, “dos 284 trabalhos sobre formação do professor, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) focalizam o tema da formação Continuada e 26 (9,2%), o tema da Identidade e Profissionalização Docente” (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002, p.20).

Os dados mostram que a formação inicial tem sido alvo de mais pesquisas acadêmicas, em detrimento da formação continuada. Entretanto, as autoras ressaltam que os aspectos abordados nos trabalhos são variados, o que revela dimensões significativas:

> Observa-se que as dissertações e teses se distribuem entre as que investigam propostas de governo ou de Secretaria de Educação (18), programas e cursos de diferentes instituições (9), processos de formação em serviço (9) e prática pedagógica (6). Cada um desses subconjuntos apresenta uma grande variação de aspectos focalizados, que incluem diferentes níveis de ensino (educação infantil, educação básica, educação de adultos), contextos variados (educação rural, educação a distância, ensino noturno, classes populares), diferentes modalidades de formação (oficinas, projetos a distância, experiências, cursos), meios e materiais variados (textos pedagógicos, módulos, rádio, TV, informática) (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002, p.27).

São abordagens diversas que analisam a formação continuada em distintos contextos e, apesar de poucos trabalhos, percebemos

que há múltiplas facetas passíveis de serem investigadas no campo da formação docente.

Considerando os dados do levantamento anterior que abrangeu o período de 1990 a 1996 utilizamos neste momento o relatório apresentado por Iria Brzezinsky em 2012. Trata-se do Estado da Arte da produção discente sobre formação de profissionais da educação, considerando teses e dissertações, no período de 2003 a 2010.

Os resultados da pesquisa foram agrupados em duas séries dividindo o período, dessa forma, Série A – 2003 a 2007 e Série B – 2008 a 2010. A justificativa para tal divisão foi o contexto de cada período considerando as políticas de formação e valorização de professores na década de 2000, as diretrizes curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação para formação docente em cursos de nível médio e superior, presencial e a distância, assim como a LDB de 1996 que apresenta uma nova concepção de profissionais da educação, dentre outros fatores.

No período de 2003 a 2007 foram selecionados, inicialmente, 784 trabalhos com o tema formação de profissionais da educação. Após análise houve um refinamento o que resultou em 574 trabalhos, sendo 462 dissertações e 112 teses. As categorias enumeradas foram: Concepções de Docência e de Formação de Professores; Políticas e Propostas de Formação de Professores; Formação Inicial; Formação Continuada; Trabalho Docente;

Identidade e Profissionalização Docente e Revisão de Literatura.

> (...) a categoria *Trabalho Docente* foi a mais investigada, sendo produzidos 170 (30%) trabalhos no período 2003-2007, seguida *por Identidade e Profissionalização Docente*, com 128 (22%). Na sequência surgem as categorias *Formação Inicial* com 92 (16%), *Formação Continuada* com 78 (14%), Políticas e Propostas de Formação de Professores com 76 (13%), *Concepções de Docência e de Formação de Professores* com 19 (3%) e *Revisão de Literatura* com 10 (2%) (BRZEZINSKY, 2012, p.14).

Se compararmos com os dados de André e Romanowski (2002), em que a Formação Continuada foi encontrada em 42 trabalhos e Formação Inicial em 216, percebemos a diferença em relação ao que foi observado em 2012. A Formação Continuada aumenta para 78 trabalhos e a Inicial reduziu a 92, entretanto, se pensarmos em porcentagem a Formação Continuada nos dados de 2002 representava 14,8% da produção e se reduz em 14% em 2012.

De acordo com Brzezinsky (2012), a categoria Formação Continuada englobou uma grande concentração de trabalhos que exploraram projetos de aperfeiçoamento de professores, desenvolvidos em parceria, centrados em pesquisa colaborativa, pensando o envolvimento de pesquisadores e professores.

No período de 2008 a 2010, foram analisados 200 trabalhos sendo que a categoria mais investigada foi Formação Inicial com 58 trabalhos, em seguida:

> Trabalho Docente, com 45 (23 %), Identidade e Profissionalização Docente, com 35 (18%), Formação Continuada com 25 (12%), Políticas e Propostas de Formação de Professores com 21(10%), e Concepções de Docência e de Formação de Professores com 15 (7%). A categoria Revisão de Literatura, com exame de revistas da Educação foi a de menor frequência 1 (1%) (BRZEZINSKY, 2012, p.33).

Dando continuidade aos levantamentos de André e Romanowski (2002) e Brzezinsky (2012) fizemos um estudo abarcando os anos mais recentes, descrito a seguir. Entretanto, nesta busca, nosso foco foi apenas a formação continuada.

O levantamento de teses e dissertações, publicadas no site da Capes no período de 2012 a 2016, foi realizado da seguinte forma: utilizamos como palavras chave "formação continuada de professores" entre aspas, como citado, sem aplicar o filtro e, neste caso apareceram 1907 resultados. Aplicamos o filtro considerando o tipo, mestrado e doutorado, o recorte temporal, ou seja, os últimos cinco anos, entre 2012 a 2016[2]; a grande área de conhecimento: Ciências Humanas; a área de conhecimento, área de avaliação, e área de concentração: Educação. Após essa filtragem encontramos 263 resultados, e se retomarmos os dados anteriores verificamos que o número de pesquisas relacionadas a formação continuada tem aumentado consideravelmente nos últimos anos.

O próximo passo foi analisar os títulos, as palavras chave de

[2] Os trabalhos do ano de 2017 foram disponibilizados no dia 24 de maio de 2018, não sendo utilizados porque os dados já estavam sendo analisados.

cada trabalho, o resumo e organizar os dados referentes a: objetivos gerais, metodologia, o ano de defesa e a instituição. Dos 263 trabalhos descartamos aqueles que não tratavam de formação continuada, apenas mencionavam a temática, ou nem isso, e os que tinham um recorte muito específico que não seriam utilizados em nossa análise por não contemplar o tema em estudo. Assim, totalizamos 104 pesquisas, entre teses e dissertações.

Registramos neste levantamento 82 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado. Tais pesquisas deram-se em 85 universidades públicas, 18 privadas e 01 comunitária. Dentre as universidades públicas, 54 são federais, 30 Estaduais e 01 Municipal. Outro aspecto observado foi em relação as regiões que mais tiveram pesquisas concluídas no período de 2012 a 2016 referentes ao tema em questão. A região que mais teve trabalhos foi a Sudeste com 40, seguida da Sul com 39, a região Norte teve 09, a Centro-oeste e a Nordeste teve 08 pesquisas cada.

Considerando os 263 resultados encontrados, tabulamos 104 trabalhos, que foram organizados em 26 subtemas. Percebemos que a maior parte dos trabalhos, 25, refere-se a formação continuada para os professores alfabetizadores, muitos desses analisando o PNAIC. Em seguida registramos 11 trabalhos que fizeram análise de projeto, de curso ou programa de formação continuada. A formação continuada voltada para inclusão, educação especial, sala de recursos, obteve 10 trabalhos. As tecnologias digitais, as TICs

presentes na formação continuada foram registradas em 09 pesquisas. As políticas de formação continuada, assim como a formação continuada de professores da EJA somaram 8 trabalhos cada.

A formação continuada entre a universidade e a escola ou entre a universidade e o município foi contemplada em 04 pesquisas. Os subtemas "A formação continuada e a prática pedagógica", "A formação continuada no espaço da escola" e "A formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais" registraram 03 trabalhos cada subtema.

As relações étnico-raciais e o ensino de História, cultura da África abordadas em formação continuada; A constituição de identidade docente, a profissionalidade e a formação continuada; Análise de intervenções e propostas durante o processo de formação continuada; A formação continuada dos professores e o coordenador pedagógico como formador, contemplaram 02 trabalhos cada subtema. Sendo que o último subtema mencionado que trata dos professores e do coordenador pedagógico trata-se de trabalhos que mais se aproximam da presente pesquisa. As temáticas menos investigadas que tiveram apenas um trabalho foram registradas na tabela a seguir:

Tabela 1: temáticas pouco investigadas - teses e dissertações (CAPES)

Subtemas	N° de trabalhos
Formador externo nos programas de formação continuada	01
O conflito no processo de ensino e aprendizagem e a importância da formação continuada nesse processo	01
Investigar o INFORDEPE e os encaminhamentos deste instituto na formação continuada	01
A formação continuada e o ensino por ciclos	01
A formação continuada e o DPD	01
Saberes docentes na formação continuada	01
O PIBID e a formação continuada	01
Os sentidos de experiências compartilhadas em processos de formação continuada	01
Significações imaginárias dos professores sobre formação continuada	01
Impactos do IDEB na formação continuada	01
Os professores como formadores de seus pares	01
Parceria entre municípios e sistemas privados de ensino	01

Fonte: as autoras

Este levantamento nos mostra a especificidade de cada enfoque na formação continuada e a multiplicidade de questões ainda passíveis de investigação, considerando cada vez mais a demanda pela formação continuada na Educação Básica.

Destacamos a importância que a temática formação continuada vem ganhando, considerando a multiplicidade de abordagens. Cada vez mais se discute sobre as políticas, os programas, ações ou intervenções realizadas, o espaço da escola como ambiente propício à formação, as parcerias entre a universidade, a escola e o município, a associação entre a formação e a prática pedagógica. Tais abordagens são fundamentais para se pensar a formação continuada associada ao contexto escolar, vinculada a prática em sala de aula.

Considerações finais

Ressaltamos a importância de trabalhos que realizam levantamentos das produções da área, pois possibilitam a outros pesquisadores perceber o que já está posto em questão e o que ainda falta nas investigações.

Os resultados apontaram que os temas mais investigados em formação continuada referem-se a práticas de alfabetização, o que demostra interesse dos pesquisadores pela base da Educação. Trabalhos analisando programas de formação continuada implementados, trabalhos voltados para as demandas e/ou exigências atuais como a formação continuada relacionada a educação especial e relacionada as tecnologias digitais, também foram recorrentes. Consideramos a importância da multiplicidade dos temas envolvendo a formação continuada, foram vários aspectos encontrados nas pesquisas e ainda assim há muito a ser investigado.

De acordo com os dados apresentados, sobre as pesquisas que tratam de formação docente, percebemos pouquíssimos trabalhos envolvendo a formação continuada de professores e o pedagogo. Considerando que é este profissional o responsável pela formação continuada dos professores nas instituições de Educação Básica é necessário mais discussões acerca desta relação, assim como políticas públicas voltadas para esse novo perfil profissional.

A educação, de modo geral, vem sofrendo transformações,

exigindo dos docentes, constante atualização no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem e aos processos pedagógicos. A formação inicial por si só não contempla todos os saberes necessários e, portanto, a formação continuada é fundamental ao longo da carreira docente, não como ações em si mesmo, mas como processo de desenvolvimento profissional que perpassa cada docente.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. (Série Estado do Conhecimento. n. 6). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli & ROMANOWSKI, Joana Paulin. **O tema Formação de Professores nas dissertações e teses (1990-1996)**. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de Professores no Brasil (1990-1998). (Série Estado do Conhecimento. n. 6). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BRZEZINSKI, Iria & GARRIDO, Elza. **Os trabalhos do GT Formação de Professores, da Anped (1994-1998)**. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de Professores no Brasil (1990-1998). (Série Estado do Conhecimento. n. 6). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Estado da Arte da produção discente sobre formação de profissionais da educação: teses e dissertações (2003-2010)**. Relatório final elaborado por Iria, referente projeto submetido ao Edital/Chamada: Produtividade em Pesquisa - PQ – 2008, Processo n. 304100/2008-0. Pesquisa desenvolvida no período 5/1/2009 a 30/3/2012. Goiânia, abril 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v 6, n19, p37-50, set./dez.2006.

Sites:

Disponível em < http://www.anped.org.br/> acesso abril de 2018.

Disponível em <http://www.capes.gov.br/> acesso abril de 2018.

CASA, ESCOLA E DIRETOR: ALGUNS EFEITOS DE UMA POLÍTICA HABITACIONAL SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Janaina Sara Lawall
Beatriz de Basto Teixeira

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado que investiga efeitos do Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV) no atendimento escolar e no processo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens no município de Juiz de Fora – Minas Gerais. O conjunto de dados aqui abordado resulta de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores e vice-diretores de escolas públicas que atendem moradores de quatro residenciais do Programa investigados no âmbito do Escritório Escola Itinerante da UFJF - PROEXT 2016 MEC/SESu [1].

O artigo está organizado em três seções além desta Introdução e das Considerações finais. Na primeira seção apresentamos as principais características do Programa MCMV e alguns dados referentes à sua implementação em Juiz de Fora. Em seguida, abordamos elementos centrais do direito à educação e da gestão escolar. Na terceira seção damos ênfase à visão dos

[1] Projeto desenvolvido na UFJF desde 2014 com intuito de gerar informações sobre habitação de interesse social no município, em especial as ações do Programa MCMV (ZAMBRANO Et al., 2015).

entrevistados sobre os desafios à gestão escolar a partir da chegada dos alunos moradores dos residenciais do MCMV. Por fim, trazemos algumas considerações e anunciamos as novas etapas da pesquisa.

O Programa Minha Casa Minha Vida: uma breve apresentação

O Programa MCMV foi criado em 2009 pelo Governo Federal com objetivo de reduzir o déficit habitacional de famílias de até 3 salários mínimos (SM) e enfrentar a crise econômica, principalmente através do aquecimento do setor construtivo[2]. Desde a sua criação, o MCMV tem sido investigado por diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, o que permite uma visão multidisciplinar da sua implementação e dos seus efeitos (CARDOSO, 2013; ROLNIK, 2015; AMORE, SHIMBO, RUFINO, 2015; CARVALHO, STEPHAN, 2016; ROSA, PEQUENO, 2016).

Pesquisas realizadas Brasil afora indicam que, em comparação aos programas habitacionais desenvolvidos anteriormente no país, o MCMV destaca-se positivamente quanto ao volume de recursos públicos investidos em habitação de interesse social (HIS), ao número de unidades habitacionais produzidas, ao atendimento de famílias de até 3 SM e à

[2] O MCMV é composto pelos eixos urbano e rural. Abordamos neste trabalho a modalidade MCMV-Empresas (centrada na iniciativa privada) da produção urbana, voltada para a Faixa 1, destinada à famílias com até 3 SM de renda mensal. Para mais informações, consultar o site do Ministério das Cidades.

obrigatoriedade do trabalho técnico social (WUNSCH, 2017; KRAUSE Et al., 2013; BONDUKI, 2009). No entanto, os estudos também evidenciam problemas como (*i*) ausência de intersetorialização[3]; (*ii*) descompasso entre o Programa e os instrumentos de planejamento urbano; (*iii*) baixa qualidade das habitações; (*iv*) segregação socioespacial; (*v*) periferização dos residenciais, ausência de infraestrutura, equipamentos e serviços públicos; e (*vi*) o não enfrentamento real do déficit habitacional de famílias com renda de até 3 SM[4].

Outro problema verificado advém da dificuldade de reterritorialização dos moradores, o que inibe a integração social dos novos moradores entre si e entre esses e os moradores mais antigos e contribui para conflitos diversos (ZAMBRANO Et al., 2015; CASSAB, BARBOSA, 2015). De maneira geral, os implementadores do Programa, em especial a iniciativa privada, não estiveram atentos às dimensões que tornam a moradia digna e promotora de direitos, considerando que a habitação deve ter uma localização adequada e haver nas proximidades equipamentos e

[3] Apesar da polissemia que cerca o conceito de intersetorialidade, este é aqui percebido como paradigma norteador que transcende um único setor das políticas sociais para transformar-se em instrumento de otimização de saberes e investimentos nas práticas compartilhadas e ações conjuntas em prol de um objetivo comum: a concretização dos direitos sociais para a conquista da cidadania e a promoção da dignidade da pessoa humana (MONNERAT, 2014).

[4] Apenas 40% da produção do MCMV até 2015, aproximadamente 778 mil unidades, foram destinadas às famílias com renda de até 3 SM, faixa que concentrava em 2008 quase 90% do déficit habitacional brasileiro (http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2015/09/minha-casa-minha-vida-entregou-2-4-milhoes-de-moradias).

serviços públicos como creche, escolas, posto de saúde, áreas de lazer, disponibilidade de transporte público, limpeza e coleta de lixo[5].

Em Juiz de Fora, a produção do MCMV para Faixa 1 foi numericamente importante[6], e, de maneira geral, os avanços e os problemas referentes à implementação do MCMV são similares aos encontrados em outros municípios brasileiros (ZAMBRANO Et al., 2015). A ausência e/ou insuficiência de equipamentos, bens e serviços públicos (como escola, atendimento à saúde, espaços de lazer, comércio, transporte) no bairro e/ou nos bairros do entorno dos residenciais construídos em Juiz de Fora, implicaram em elevação da demanda, adensamento e sobrecarga da estrutura existente, ocasionando insatisfação em todos os envolvidos[7]. Insatisfação esta que causa constrangimentos e contribuiu para conflitos, levando à rejeição e estigmatização dos moradores recém-chegados (GOFFMAN, 1981). Isso cria uma atmosfera que interfere negativamente no sentimento de pertencimento e nos processos de reterritorialização e integração social desses novos moradores, evidenciando elementos de negação de direitos, entre

[5] Outros elementos que caracterizam a moradia digna são a segurança da posse, o pertencimento a uma comunidade e a uma identidade social, a habitabilidade e a qualidade construtiva. A maioria destes ausentes em grande parte dos residenciais do MCMV.

[6] Entre 2009 e 2014, foram construídas 3.336 unidades habitacionais para a Faixa 1. Produção que atende 39% da demanda de HIS levantada em 2007 pelo Centro de Pesquisas Sociais da UFJF (UFJF/CPS, 2007; TEIXEIRA, LAWALL, 2009).

[7] Servidores públicos, atendentes e moradores, sejam os recém-chegados ou os moradores mais antigos do bairro.

eles o direito à educação.

Os problemas verificados na implementação do MCMV despertaram o interesse de verificar os possíveis efeitos da produção habitacional do Programa no atendimento ao direito à educação, tema central da pesquisa de doutorado de uma das autoras deste trabalho. A seguir ressaltamos alguns elementos do debate sobre o direito à educação e a gestão escolar.

Direito à educação e gestão escolar: elementos principais

Tendo por base acordos e documentos internacionais promotores dos direitos humanos, todo ser humano deveria acessar um conjunto de direitos básicos, entre eles o direito à saúde, ao trabalho, à mobilidade, à moradia e também o direito à educação (BOBBIO, 1992)[8]. A concretização do direito à educação permite abrir portas para realização de outros direitos, fazendo cumprir assim a sua função de ponte entre os direitos políticos, civis e sociais (BOBBIO, 1992). Mesmo reconhecendo que os direitos sociais estão todos no mesmo patamar (BENEVIDES, 1998), a particularidade de condição necessária ao exercício de outros direitos dá ênfase a este direito na materialização da cidadania (HORTA, 1998; CURY, 2008).

A educação escolar é uma dimensão do direito à educação, "indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e

[8] Direitos presentes na Constituição Federal de 1988 e em leis infraconstitucionais.

políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho" (CURY, 2006, p. 1). Sua finalidade é "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). Sua concretização ocorre no interior das instituições escolares, sob a responsabilidade de uma equipe de profissionais como diretores, vice-diretores, coordenadores e professores. Diretores e vice-diretores, enquanto liderança, são os principais atores responsáveis pela gestão da escola e pela organização local do atendimento escolar (LÜCK, 2000).

Muitos são os desafios postos à gestão escolar para promoção do direito à educação, principalmente em se tratando de escolas que têm como público alvo alunos oriundos das camadas populares com reduzido capital cultural valorizado pela escola[9]. Cabe aos gestores, a partir da sua capacidade de liderança, construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola; trabalhar para a formação de equipes coesas e envolver toda a comunidade escolar para decisões mais democráticas e acertadas; melhorar a comunicação entre todos os atores envolvidos nas ações da escola; gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola, além de gerir recursos financeiros e pessoas em prol da melhoria da

[9] Tipo de capital que caracteriza e habilita distintivamente o indivíduo em algumas circunstâncias sociais, distinguindo-o e o empoderando. Faz referência a um conjunto de estratégias e valores promovidos e valorizados por um conjunto de instituições, em especial a escola (BOURDIEU, PASSERON, 1998).

qualidade da educação ofertada, na busca da superação do padrão fragmentado de divisão do trabalho; coordenar a construção de um projeto pedagógico voltado a sua realidade local e promover a efetivação da proposta político-pedagógica da escola para o sucesso escolar de seus alunos, articulando a função social da escola com as demandas e especificidades da comunidade; atentar para o bom desenvolvimento do currículo e da avaliação do processo ensino-aprendizagem; promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola; colaborar para promoção da avaliação de desempenho institucional; estar capacitado para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais característicos da sociedade contemporânea, entre outros (TEIXEIRA, MALINI, 2012; BURGOS, CANEGAL, 2011; WITTMANN, 2000; MACHADO, 2000; CASTRO, 2000). Desafios que demandam conhecimento do perfil, características e especificidades do seu público alvo e dos grupos sociais presentes no seu entorno, visão política, habilidade e capacidade de dialogar tanto com as comunidades escolar e local quanto com as instâncias superiores da política educacional.

A seguir apresentamos alguns dos principais desafios postos à gestão escolar das instituições de ensino que atendem aos moradores dos quatro residenciais do MCMV investigados.

A visão de diretores e vice-diretores de escolas públicas sobre a gestão escolar a partir da implantação do MCMV em Juiz de Fora

A primeira fase de campo da pesquisa de doutorado foi a realização de entrevistas com diretores e vice-diretores de escolas públicas que atendem moradores dos quatro residenciais do Programa MCMV investigados pelo Escritório Escola Itinerante da UFJF[10]. A seleção das escolas participantes considerou a proximidade física com os Residenciais do MCMV investigados (até 2 quilômetros de distância) e/ou o atendimento a moradores desses Residenciais. A pesquisa foi realizada em nove escolas e entrevistados seis diretores e três vice-diretores[11]. O quadro a seguir apresenta uma breve caracterização das escolas.

[10] Residenciais A e D localizados na região Norte do município (totalizando 914 unidades habitacionais); Residencial B, região Sul, (380 unidades); Residencial C, região Oeste, (240 unidades). As entrevistas foram concedidas à Janaina Sara Lawall em 2018.

[11] Seis mulheres e três homens, com idades que variavam entre 35 e 60 anos.

Quadro 1. Caracterização das escolas participantes

Escola	Região	Entrevistado	Residencial que atende	Distância do Residencial	Atendimento	Nº alunos*
1	Oeste	Vice-diretor	C	1,8 km	Educ. Infantil; Ens. Fund.	Até 300
2	Sul	Diretor	B	800 m	Educ. Infantil; Ens. Fund.	
3	Norte	Diretor	D	1,5 km	Ens. Fund. anos finais; Ens. Médio; EJA	De 500 a 800
4	Norte	Vice-diretor	A	No residencial	Educ. Infantil; Ens. Fund. anos iniciais	De 300 a 500
5	Norte	Diretor	D	2,1 km	Educ. Infantil	Até 300
6	Norte	Diretor	A	2,1 km	Ens. Fund.	Mais de 800
7	Norte	Vice-diretor	D	3,1 km	Ens. Fund.	Mais de 800
8	Sul	Diretor	B	1,5 km	Ens. Fund.; EJA	De 300 a 500
9	Sul	Diretor	B	900 m	Ens. Fund.	De 500 a 800

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas com diretores e vice-diretores realizadas em 2018.

Como será demonstrado, as entrevistas com diretores e vice-diretores chamam atenção para possíveis ameaças ao atendimento do direito à educação a partir da implantação dos residenciais do MCMV e como isto ocorreu.

Os entrevistados expuseram diversos desafios à gestão escolar surgidos ou potencializados a partir da implantação de residenciais do MCMV no entorno da escola. Entre eles: dificuldades de manutenção do patrimônio público escolar devido a vandalismo e invasão; aumento de casos de conflitos e brigas dentro e fora da escola; crescimento da demanda por novas vagas, da taxa de evasão e dos pedidos de transferência; e surgimento do movimento de "circulação" dos mesmos alunos por algumas escolas. Desafios que dificultam a concretização do direito à educação e agravam problemas existentes como infrequência e abandono escolar.

A violência urbana é um grande desafio posto à gestão escolar. Conforme os entrevistados, invasões do espaço escolar para usos inadequados e vandalismo são comuns em algumas das escolas participantes da pesquisa e colocam em risco as pessoas e dificultam a manutenção do patrimônio.

> Houve dias de professores me chamarem para reunião, fechar as portas e falar 'nós estamos indo embora por falta de segurança'. A nossa área aqui é muito vulnerável, nós temos quase um quarteirão de escola e há um acesso fácil de jovens que não são da escola, quem entram e invadem a escola. Muitos entraram aqui realmente. (Diretor Escola 3, região Norte.)

> A gente tinha muito menino que ficava pulando o muro para dentro da escola. Menino que ficava usando droga, porque lá na quadra é cheio de árvore, de mato. [...] Professor as vezes estava dando educação física e os meninos pulavam o muro e invadiam a escola. Aí, eu tinha que ir lá conversar com eles ou chamar a polícia. [...] A nossa dificuldade é que a quadra fica suja. Na segunda-feira, quando o professor vai dar aula, encontra camisinha, garrafa de refrigerante, meia perdida, pacote de bala e de salgadinho. Muito lixo e muita sujeira. (Diretor Escola 8, região Sul.)

> Já chegaram a invadir a escola. No ano passado um ex-aluno invadiu a escola e foi até a secretaria e uma sala de aula para pegar um outro por conta de droga. Nós fizemos três boletins de ocorrência. O policial foi na casa desse rapaz. E ele não está no Condomínio mais, já mudou. [...] Fora do horário de aula eles entram todo final de semana, não só os do Condomínio, é geral. Aí tivemos que gradear todas as salas de baixo, porque eles arrancam as lâmpadas, as câmeras de segurança, quebram as portas. É para vandalizar mesmo. Mas esse problema não existia

> antes da chegada do Residencial B. Começou depois de 2012. Tinham invasões para usar a quadra e depois do Condomínio ficou mais difícil. (Diretor Escola 2, região Sul.)

Alguns entrevistados enfatizaram o surgimento e/ou aumento de conflitos no interior ou fora da escola entre alunos, alunos e professores, entre familiares e profissionais da escola e entre alunos e pessoas externas à escola. Conflitos que em algumas ocasiões resultaram em agressões verbais e/ou físicas. Efeitos negativos sobre o clima escolar com elevação do número de afastamento e absenteísmo docente.

> A noite e pela manhã a situação era muito difícil. Agressões a funcionários e a professores. Nós tivemos um professor que foi agredido dentro da sala por um aluno. A gente estava em reunião de colegiado para tratar de uma agressão que um aluno tinha contra um funcionário nosso. Nós tivemos que interromper essa reunião porque houve outra agressão contra um professor. [...] A luz foi apagada e o aluno aproveitou o escuro para agredir o professor com socos. (Diretor Escola 3, região Norte.)

> E a gente teve um pouco de dificuldade com algumas famílias, com a questão da agressividade de achar que tem chegar na Escola gritando, falando alto, se impondo. (Diretor Escola 9, região Sul.)

> Foi um período bem complicado para gente quando essas crianças [residentes do MCMV] vieram para cá. [...] Os adultos entravam aqui a qualquer hora. [...] E durante esse período foi muito complicado. [...] Porque a gente não conseguia aquela parceria junto porque eles achavam que tudo era reclamação

> e partiam para ofensa e até mãe queria bater em professor. Nós tivemos vários problemas, as mães chamavam a gente de vagabunda, coisa de baixo calão, a gente não tinha valor nenhum. Foi uma mudança brusca. A gente estava acostumada com o cotidiano de famílias bem estruturadas. (Diretor Escola 5, região Norte.)

O crescimento da demanda por novas vagas, da taxa de evasão e dos pedidos de transferência também foi destacado pelos entrevistados. Cinco das noves escolas participantes tiveram seu quadro de alunos acrescido entre 40 e 60% com a implantação dos residenciais do MCMV, sem ampliação dos profissionais e sem melhoria na infraestrutura escolar. De acordo com os entrevistados, verificou-se um acréscimo do número de alunos nas salas de aula com impacto negativo sobre a qualidade do atendimento pedagógico, a segurança física dos alunos e dos profissionais e a realização da função socializadora da escola[12].

Averiguou-se em quatro escolas o aumento dos pedidos de transferência a partir da implantação de residencial do MCMV nas imediações das escolas devido à sensação de insegurança gerada pelo elevado número de conflitos, brigas e tiroteios relacionados ao tráfico de drogas. Situação que dificulta a circulação das pessoas entre as ruas e os bairros, levando vários pais a transferirem seus filhos para outras escolas.

[12] Relatos sobre esse desafio podem ser verificados em LAWALL, TEIXEIRA (2019).

> O problema de não poder circular pelos bairros não acontecia antes do MCMV. É por causa da questão do tráfico dentro do Residencial 'B'. Por isso as mães ficaram com medo. [...] E aí tem um bairro perto do Residencial B, que é o 'VV', que tem uma rixa. Então, no ano passado nós perdemos uns cinco ou seis alunos, inclusive de 9º ano, porque as mães ficaram com medo por eles morarem no bairro 'VV' e tem que passar na frente do Residencial 'B' e elas ficaram com medo e tiraram os meninos. (Diretor Escola 9, região Sul.)

> Com a chegada do MCMV boa parte das famílias aqui do bairro tirou os filhos aqui da escola. Hoje 70% a 80% dos nossos alunos são do Residencial D e do JD [área de ocupação irregular já consolidada, que faz divisa com o Residencial do MCMV]. Os outros aqui do bairro migraram para outras escolas. (Diretor Escola 3, região Norte.)

> A chegada do Residencial B piorou a imagem do bairro. A gente já perdeu alunos aqui por causa do Residencial B. A gente nunca teve tanto movimento de aluno chegando e saindo e entrando. Depois de julho a gente já teve umas 17 transferências e parte dessa saída é devida ao Condomínio. A gente sabe que é um problema social porque tem muita invasão ali, o tráfico é muito grande. Mas também temos muitos alunos que são de lá e são bem estruturados. Mas o impacto do Residencial B foi muito negativo para o bairro e para a escola também. (Diretor Escola 2, região Sul.)

Dados do Escritório Escola Itinerante da UFJF confirmam a frequência de conflitos, brigas e tiroteios nas imediações e no interior de alguns dos residenciais do MCMV (ZAMBRANO Et al., 2015). Sendo assim, não se trata apenas de sensação de insegurança e sim de riscos reais de violação da integridade física.

Cabe ainda destaque o surgimento do movimento de

"circulação" dos mesmos alunos por algumas escolas. Em cinco escolas foi verificado o surgimento desse fenômeno, aqui denominado "circulação de alunos", após a implantação dos residenciais do MCMV. Este fenômeno refere-se à repetição do processo matrículas-transferência-rematrícula na mesma escola. De acordo com entrevistados, tal fenômeno deve-se a constantes mudanças de residência das famílias ora para e entre residenciais do MCMV ora destes para outros bairros. Fenômeno diretamente relacionado à "luta" pelo direito à moradia que pode estar interferindo na realização plena do direito à educação.

> A gente tem muitas transferências. Tem muitas o ano todo. O ano inteiro tem as crianças que vai e vem, vai e vem. A mesma criança vai e vem. Porque muda de bairro e não dá certo lá, volta e pede a vaga de novo. (Diretor Escola 5, região Norte.)
> A movimentação de alunos é grande porque às vezes a pessoa não se adapta ao Residencial, aí leva o menino embora. Depois vê que não deu certo lá e volta para cá. Tem gente que voltou para cá e invadiu a casa aí... aí... quando a Caixa pede para sair, leva as crianças embora, depois passa um tempo invade outra casa e volta. [...] Então, o menino não tem mais estabilidade. (Vice-diretor Escola 4, região Norte.)

Todas as situações retratadas pelos entrevistados revelam a existência de dinâmicas urbanas e sociais que colocam em risco o atendimento do direito à educação, como, por exemplo, a violência urbana, a vulnerabilidade socioeconômica, a insegurança da posse da moradia e as dificuldades de acesso a serviços e equipamentos

urbanos.

Os residenciais do MCMV acrescentam diversidades e desigualdades ao atendimento educacional. A chegada dos novos alunos passa a cobrar da equipe gestora uma "sensibilidade para o território", além das habilidades tradicionais para lidar com processos de autonomia administrativa, financeira e pedagógica e a diversidade (TEIXEIRA, MALINI, 2012). Esta sensibilidade seria uma capacidade de acompanhar, se adaptar e adaptar a gestão da escola à mudança do público atendido pela instituição, tornando-a um espaço mais democrático para o desenvolvimento coletivo de um projeto educativo democrático (APPLE, BEANE, 1997). Desafio nada simples que requer conhecimento, acolhimento, repactuação do projeto educativo com os novos sujeitos que acorrem à escola pública.

Considerações finais

Certamente o Programa MCMV representa avanços na oferta de HIS. No entanto, seu modelo de implementação, centrado na autonomia da iniciativa privada, que desconsidera a intersetorialidade e despreza o planejamento urbano local, ocasiona novos problemas e amplia os conflitos sociais, prejudicando, dessa forma, a concretização de direitos e impedindo a realização da justiça social.

Nos últimos anos os estudos sobre as desigualdades

educacionais têm dedicado atenção às relações entre a escola e as unidades de vizinhança, considerando que a segregação residencial também teria efeitos sobre o funcionamento das escolas de educação básica e o processo de escolarização de crianças e jovens moradores de áreas segregadas (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008). A forma como o MCMV tem sido implementado em Juiz de Fora pode estar reforçando processos de segregação residencial como aqueles que as desigualdades de acesso ao solo urbano já produziam em nossas cidades. Mudar rumos em futuros programas de HIS é fundamental para garantir acesso ao conjunto de direitos sociais relacionados à própria noção de cidadania expressa na Constituição Federal de 1988.

No âmbito do direito à educação os dados revelam que a implantação dos residenciais do MCMV em Juiz de Fora, ao potencializar problemas relacionados à ocupação e uso do território e à organização social, amplia os desafios à gestão escolar e ao atendimento educacional, ameaçando a escolarização de crianças, adolescentes e jovens. Diante desse novo cenário, cabe à gestão escolar aprender a olhar para o território e se reconstruir para lidar com essa complexa realidade e cumprir a sua função de satisfazer o direito à educação. As próximas fases da pesquisa buscarão identificar os impactos do MCMV sobre os processos de escolarização a partir da perspectiva das famílias e dos jovens de 15 a 19 anos. Vários olhares sobre o mesmo fenômeno para que o

direito à educação não seja menosprezado frente à realização de outros direitos.

Referências

AMORE, C. S.; SHIMBO, L. Z.; RUFINO, M. B. C. (orgs). *Minha casa... e a cidade?* Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

APPLE, M.; BEANE, J. (orgs). Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, nº 104, São Paulo, Cortez Ed., 1998, p. 39-46.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONDUKI, N. *Do Projeto Moradia ao Programa Minha Casa, Minha vida.* Teoria e Debate 82, p. 8-14, maio/junho 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil,* promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

___. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BURGOS, M. B.; CANEGAL, A. C.. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. *Pesquisa e Debate em Educação*. v. 1, n. 1, 2011, p. 19-43.

CARDOSO, A. L. (Org.). *O programa Minha Casa Minha Vida e seus Efeitos Territoriais*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

CARVALHO, A. W. B.; STEPHAN, I. I. C. Eficácia social do Programa Minha Casa Minha Vida: discussão conceitual e

reflexões a partir de um caso empírico. In: *Cadernos Metrópole*. Dossiê: políticas públicas e formas de provisão da moradia. São Paulo, v. 18, n. 35, pp. 1-312, abr 2016.

CASSAB, C.; BAROBOSA, M. *O Programa Minha Casa Minha Vida na realidade de uma cidade média*: Impactos no ordenamento urbano e na (re)definição das identidades territoriais dos jovens residentes. Relatório de Pesquisa. NUGEA, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

CASTRO, M. L. S. de. A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 71-87.

CURY, C. R. J.. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista* (UFMG), v. 48, p. 205-222, 2008.

___. *O direito à educação:* um campo de atuação do gestor. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao> Acesso em: 06/03/2016.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. LTC, 1981.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

KRAUSE, C.; BALBIM, R.; LIMA NETO, V. C. *Minha Casa Minha Vida, nosso crescimento*: onde fica a política habitacional? Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro: 2013.

LAWALL, J. S.; TEIXEIRA, B. B. A casa, a escola e o lugar do Minha Casa Minha Vida – o caso de Juiz de Fora (MG). In: *Anais do Congresso Observatório das Metrópoles Vinte Anos* – As Metrópoles e o direito à cidade: dilemas, desafios e esperanças. Rio de Janeiro, 2019.

LÜCK, Heloísa. Gestão Escolar e Formação de Gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, M. A. de M.. Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 97-112.

MONNERAT, G. L. Et al. (Org.). *A intersetorialidade na agenda das políticas sociais*. São Paulo: Papel Social, 2014, v. 1, p. 21-39.

RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (Org.). *A cidade contra a Escola*? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. v. 1. 367p.

ROLNIK, R. *Guerra dos lugares*: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. Boitempo, 2015.

ROSA, S. V.; PEQUENO, R. O Programa Minha Casa Minha Vida na Região Metropolitana de Fortaleza-CE: análise dos arranjos institucionais. In: *Cadernos Metrópole*. Dossiê: políticas públicas e formas de provisão da moradia. São Paulo, v. 18, n. 35, pp. 1-312, abr 2016.

TEIXEIRA, B. B.; LAWALL, J. S. Espaço urbano e segregação espacial: crescimento de áreas de habitação subnormal em cidade de porte médio – Juiz de Fora (MG). In: *12º Encuentro de Geógrafos da América Latina*. Montevideo, Uruguay: Imprenta Gega, v. 1, p. 1-6, 2009.

TEIXEIRA, B. B.; MALINI, E. Formação de diretores: exigência à melhoria da gestão escolar. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza, Espanha. Cadernos ANPAE. Timbaúba, PE: ANPAE - Espaço Livre, 2012. v. 15. p. 1-14.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CENTRO DE PESQUISAS SOCIAIS. PREFEITURA DE JUIZ DE FORA.

Proposta de Política Municipal de Habitação – Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF/CPS, 2007.

WITTMANN, L. C.. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 88-96.

WUNSCH, J. G. *O trabalho técnico social no direito à moradia*: estudo sobre a implementação do programa minha casa minha vida em porto alegre (2009-2016). Mestrado em Políticas Públicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017.

ZAMBRANO, L.; ABDALLA, J. G.; LAWALL, J. S.; REGINENSI, C. *Escritório Escola Itinerante do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFJF*: avaliação e assessoria técnica em empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida em Juiz de Fora MG. Relatório de pesquisa - Programa e Extensão Universitária PROEXT 2014 MEC/SESu. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

PROPOSTAS PARA A TRANSIÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DA GESTÃO: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MINAS GERAIS

Ana Terra Salles Reis

1. Introdução

O Ensino Fundamental passou a ser assim denominado a partir da Lei Nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), em que, juntamente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio, passou a compor a Educação Básica, a partir da Lei Nº 9.394/1996. Foi com a Emenda Constitucional Nº 59/2009 que a obrigatoriedade do ensino foi ampliada para as crianças e jovens de 04 a 17 anos de idade (BRASIL, 2009).

O Ensino Fundamental, até mesmo devido à sua obrigatoriedade, foi foco de diversas políticas educacionais no Brasil. Nesse contexto, Sacristán (2000) e Saviani (1997) ponderam que a expansão e democratização do Ensino Fundamental, iniciada na década de 1970, provocou a perda em sua qualidade, claramente retratada, na atualidade, pelos baixos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas, como as do Sistema Nacional do Ensino Básico (SAEB) e do Programa Internacional de Acompanhamento de Aquisições dos Alunos (PISA).

A situação histórica dos últimos 30 anos demonstra-nos a

criação de políticas públicas voltadas para a expansão de oportunidades, buscando possibilitar o acesso e a permanência no Ensino Fundamental para todas as camadas da população. A obrigatoriedade do Ensino Fundamental implica em duplo dever, primeiro, o dever do Estado de garantir vagas em número suficiente para todos no ensino fundamental obrigatório, legitimado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso I, e ratificado pela Lei Nº 9.394/1996 em seu artigo 4º, inciso I. Além do dever do Estado, é dever dos pais ou responsáveis matricular seus filhos em tal nível de ensino, conforme determinado na Lei Nº 9.394/1996, em seu artigo 6º, pois se trata de um direito da criança e não dos pais (BRANDÃO, 2007; OLIVEIRA, 2007). Cabe destacar que a Constituição Federal de 1988 manteve apenas o ensino fundamental como obrigatório para o aluno, tal qual o ensino de primeiro grau nos marcos da Lei Nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Contudo, as outras etapas da educação básica são de oferta obrigatória por parte do Poder Público.

Não se pode perder de vista que o direito fundamental à educação, previsto na Constituição, não é contemplado apenas com matrículas, mas, sim, com a oferta de ensino de qualidade que leve à conclusão dos níveis de ensino. Desse modo, a universalização do atendimento ao ensino fundamental, considerando o princípio da indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade, configura-se, atualmente, como o grande impasse a ser superado

pela nossa política educacional.

Com base nesse contexto, é preciso pensar as estratégias necessárias para potencializar a qualidade da aprendizagem dos alunos, em especial no contexto de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, período marcado por expressivas mudanças na organização do tempo e espaço da escola, organização pedagógica, dinâmicas de relacionamento entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e nas práticas de gestão. No contexto da transição do Ciclo Complementar – 5º Ano para o Ciclo Intermediário – 6º Ano na Escola Estadual Herculano Martins, no interior de Minas Gerais, observou-se a mudança de postura dos alunos frente ao processo de aprendizagem, impactando na queda de rendimento e na sequência indisciplinar em sala de aula. Com o foco no fazer pedagógico, percebe-se a necessidade de interpretar os fatores que levam a uma queda de aprendizagem dos alunos concluintes dos anos iniciais do ensino fundamental quando ingressam no 6º ano do ensino fundamental.

O presente artigo utiliza o termo transição em referência à necessidade de análise da adaptação dos alunos no novo ciclo de aprendizagem. Também investiga quais são os principais impactos levantados na aprendizagem das turmas em transição.

2. A adaptação pedagógica dos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental no contexto da Escola Estadual Herculano Martins

A Educação Básica no Brasil passa por alguns desafios, dentre eles, a necessidade de adaptação a novos contextos escolares que são inseridos a cada novo ciclo. Esse processo inicia-se com a chegada da criança na Pré-Escola, o primeiro ciclo e, posteriormente, a sua entrada nos anos iniciais do ensino fundamental. Em seguida, o aluno brasileiro ingressa nos anos finais do ensino fundamental e, por fim, no último ciclo da educação básica brasileira, o acesso ao Ensino Médio (HAUSER, 2007).

Nessa trajetória algumas transições são críticas, como é o caso da passagem do 5º para o 6º ano. Esta etapa estabelece para os alunos uma grande necessidade de adaptação, que pode ser entendida como uma descontinuidade pedagógica e curricular da educação básica brasileira.

A transição do 5º para o 6º ano sempre foi um desafio e vem sendo pesquisado por diversos autores como, Hauser (2007), que analisa as dificuldades encontradas pelos alunos inseridos em novos contextos escolares. Já Barbosa (s/d) destaca que a mudança pressupõe adaptação e que isso pode influenciar negativamente no desempenho dos alunos.

O campo de pesquisa para esse artigo é o contexto de

transição entre o 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Herculano Martins. A escolha por esta instituição se deu por conta da minha atuação como gestora escolar dessa instituição há 04 anos, período este em que percebi fragilidades no processo pedagógico dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

A Escola Estadual Herculano Martins tem seu funcionamento na cidade de Montezuma, norte de Minas Gerais. Com 267 alunos matriculados (MINAS GERAIS, s/d), e distribuídos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino. Grande parte do corpo discente da escola (72,8%) reside na sede do município de Montezuma, e uma minoria (27,2%) deles moram na zona rural (MINAS GERAIS, s/d).

A escola está localizada na área urbana da cidade, com sede em um bairro afastado do centro de Montezuma. É uma das três escolas do município que atendem ao Ensino Fundamental, a rede municipal possui uma escola que atende à etapa escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, e há outra escola estadual, dentro da sede, que atende à etapa dos anos finais do ensino fundamental.

A equipe gestora, juntamente com a equipe pedagógica, analisou a situação de alunos em turmas de transição de ciclos nas avaliações diagnósticas interna e comparou o desempenho dos alunos através dos resultados obtidos, por esses mesmos alunos, no ano letivo de 2015 e 2016, quando eles cursaram o 5º ano do ensino fundamental, e, em 2016 e 2017, quando eles cursaram o 6º ano do

ensino fundamental. Com esses resultados ficou reconhecido impactos na aprendizagem, gerando uma ruptura no processo contínuo de aprendizagem desses alunos.

Das reuniões pedagógicas que ocorreram no decorrer dos anos letivos de 2016 e 2017, oito delas evidenciaram a preocupação da equipe pedagógica com as turmas do 6º ano do ensino fundamental, sendo recorrentes os casos de problemas de aprendizagem, o que muitas vezes levava a mudança de comportamento em sala de aula, gerando muitas reclamações dos professores.

3. As possíveis relações entre a adaptação discente no 6º Ano e a Indisciplina escolar.

Para início de nossas reflexões é importante ratificarmos o significado da palavra ruptura, sendo o ato ou efeito de romper; rompimento; interrupção. Há indicativos de que isso ocorre com a transição do 5º para o 6º Ano do EF, verificando a existência de uma descontinuidade entre os ciclos escolares. A esse respeito, Lopes, M. (2005, p. 56) destaca que "os percursos escolares estão longe de serem lineares, homogêneos e sequenciais, contrariamente ao que os modelos tradicionais nos faziam crer". Em consonância a essa constatação de Lopes, M., Andrade (2011) pondera que essa ruptura acaba por comprometer o processo de aprendizagem dos alunos, resultando em altos índices de reprovação e evasão escolar.

As mudanças sociais criaram a necessidade de que cada indivíduo se desenvolva de forma a corresponder à rápida evolução da sociedade, demandando agilidade nos conhecimentos e especializações do cidadão. Este processo de adaptação dá os primeiros passos no contexto escolar, de forma a demonstrar como serão os desafios que irão surgir ao longo da vida desse aluno-indivíduo, conforme comentam Nobre e Janeiro (2010, p. 10).

A tese dos autores é relevante na medida em que sinaliza o processo de adaptação como uma necessidade real para o desempenho dos indivíduos em sociedade. Além disso, mostra-se significativa por defender que esse processo é iniciado dentro do ambiente escolar, e inevitável para que o aluno acompanhe o ritmo do processo pedagógico.

Na mesma direção, Saragoça (2011) reitera que a trajetória escolar é marcada por vários momentos de transição entre etapas que dividem a estrutura da Educação Básica. O autor discorre sobre a importância da influência do contexto em que se encontra o aluno, ratificando, assim, a influência das transições escolares sobre o fluxo escolar, relacionados a índices de reprovação e abandono escolar.

O mesmo autor afirma que as transições são momentos estratégicos da trajetória escolar, pois os caminhos percorridos pelos alunos não são lineares e nem são homogêneos. Por esse motivo, eles terão que, ao longo desse percurso, realizar adaptações

para diminuir os possíveis conflitos a que estarão sujeitos em sua caminhada.

Sobre a responsabilidade das escolas em auxiliar os alunos durante a transição entre os ciclos escolares, Pereira, Pereira e Torquato também afirmam:

> [...] a importância da escola nestes processos (de transição), evidenciando a necessidade de se procurar adaptar seus alunos da melhor maneira possível em cada etapa escolar, já que a formação de uma criança e adolescente não é somente para os bancos escolares e sim para a vida; é preciso que a instituição escolar tenha um cuidado especial com tudo aquilo que possa trazer consequências para seus alunos também fora da sala de aula (PEREIRA; PEREIRA; TORQUATO, 2005, p. 27).

Nesse sentido, a entrada no segundo ciclo do Ensino Fundamental se configura como um evento de transição escolar. Pode ser entendida como uma mudança de ciclo ou nível de escolaridade, de contexto social, gerando um sentimento de recomeço, uma iniciação na vivência de novos contextos sociais e escolares, um processo de ruptura com uma ordem já alcançada, tendo em vista o que defende Saragoça (2011).

Assim, ao adentrar no sexto ano, a criança passa por desafios que a escola nem sempre considera. Este período de adaptação caracteriza-se por uma diversidade de conhecimentos, os quais deveriam ser contemplados com o objetivo de promover o avanço com qualidade dessa aprendizagem.

Borges (2015) define que, com a entrada no sexto ano, ou seja, no Ensino Fundamental II, as mudanças enfrentadas pelos alunos são maiores do que conhecer novos colegas e professores ou mudar de sala. Acredita-se que uma das dificuldades para os alunos nessa fase seja a capacidade de organização, necessária para lidar com o aumento do número de professores e dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, além da quantidade de matéria a ser estudada.

Dias da Silva (1997, p. 112) destaca "que é inegável que a organização didática estabelecida pelo sistema escolar para essas séries está diretamente ligada à maioria das diferenças e das dificuldades enfrentadas". O aluno tem que se adaptar rapidamente à mudança da unidocência para a pluridocência e, ainda, perceber que cada professor tem uma personalidade diferente.

> Parece evidente que o que está em Jogo na passagem das 4ª para as 5ª séries é muito mais do que o número de professores ou de disciplinas. Está em jogo fazeres diferentes, está implicado saberes diversos, objetivos distintos, intenções e crenças. (DIAS DA SILVA, 1997, p. 112).

De acordo com Dias-da-Silva (1997), existe uma evidente fragmentação entre os dois ciclos, presente, até mesmo, no convívio e no fazer pedagógico dos professores. Nota-se uma reduzida interação entre os professores de 4ª e 5ª séries, não havendo trocas pedagógicas ou profissionais sistematizadas.

A organização da escola em ciclos foi definida pela LDBEN nº 9.394/1996 como uma nova modalidade de organização da Educação Básica, que vislumbrava organizar os processos educativos e implantar novas propostas pedagógicas. Toda nova implantação de políticas educacionais traz sérias consequências e demanda novas formações dos profissionais que irão compor essa nova estrutura. Nesse sentido, Arroyo (1999) comenta que "a formação dos profissionais da Educação Básica se pergunta pelo tipo de profissional que está sendo requerido, ou melhor, que está se formando nessa modalidade de organização do trabalho pedagógico" (ARROYO, 1999, p. 144).

O argumento defendido pelo autor é relevante à medida que se percebe que a prática de formação docente ainda está muito arraigada a uma tradição pedagógica que liga a cultura profissional à organização seriada, sendo difícil a desconstrução de tal organização e sua lógica de trabalho. É importante, então, pensar nas formações continuadas desses profissionais, espaço em que se pode propiciar a oportunidade de organizar processos de trabalho e propostas pedagógicas que vão se consolidando atualmente no cenário educacional.

O autor ainda reitera que, nas propostas pedagógicas que tem acompanhado - que objetivam organizar os processos de trabalho em ciclos -, a formação de educadores deve ter centralidade. Ao se implantar uma nova prática, nova metodologia, nova organização

escolar, necessita-se pensar em quem vai atuar nessas mudanças. Como defende Arroyo (1999), é necessário capacitar os professores para as novas tarefas. Ressalta-se a pretensão com que cada lei ou parecer traz, buscando novas atribuições, formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador.

Nesse sentido, compreende-se a importância de uma formação inicial e continuada mais sólidas para os docentes, que relacione teoria e prática e vislumbre o aprender a fazer para depois aplicar em sala de aula, promovendo, assim, uma educação de qualidade. Corroboramos com Arroyo (1999) quando defende a necessidade de se preocupar com os fatores mais internos das escolas, com as ações pedagógicas que ocorrem nela, em sala de aula, tirando a ênfase dessas mudanças desnecessárias e descontinuadas de nomenclaturas que não melhoram em nada o Ensino Fundamental e a Educação Brasileira como um todo.

As leituras demonstram a necessidade de um olhar diferente para as turmas em transição e, na mesma direção, Borges (2015) ressalta que é preciso pensar a formação continuada dos professores que assumem as classes do 6º ano, no sentido de prepará-los para acolher e adaptar os alunos aos novos padrões de trabalho escolar, compatíveis com o Ensino Fundamental II.

Assim como em outras escolas públicas já pesquisadas, também na Escola Estadual Herculano Martins são notórias as fragilidades na chegada do aluno ao 6ºano, tal como aponta Borges

(2015). É possível afirmar que vários fatores interferem no desenvolvimento de um trabalho diferenciado nas turmas em transição de ciclos. Na rede pública, o trabalho da escola muitas vezes fica prejudicado pelas políticas públicas, que não garantem o investimento necessário na educação. A direção da unidade escolar, por sua vez, não tem autonomia para escolher os professores, embora não ser possível escolher os professores não é algo negativo, pois faz parte do processo de democratização do acesso aos cargos públicos; não dispõe de funcionários suficientes para atender a demanda de alunos; e, ainda, enfrenta a falta de recursos materiais, que são alguns dos entraves que impedem a manutenção de uma instituição de ensino organizada.

Hauser (2007) relata, também, outros aspectos da 5ª série que podem explicar melhor essa transição e a consequente ruptura percebida nessa fase de ensino. Para a autora, a dinâmica da 5ª série requer dos professores uma postura didática diferente daquela da professora da 4ª série. Muitos professores entram e saem de salas em turmas diferentes, dão suas aulas, cumprem seus programas e, quase sempre, não lhes sobra tempo de saber o nome de todos os alunos ao longo do ano. Por conta disso, no início do ano letivo, é comum os alunos de 5ª série sentirem certo saudosismo pela série e, principalmente, pela professora anterior.

A falta de integração entre as redes de ensino é um problema que recai, principalmente, no contexto da rede estadual de ensino,

pois esta é a que recebe os alunos oriundos da rede municipal. No Estado de Minas Gerais, conforme determina a LDBEN nº 9.394/1996, os anos iniciais são, prioritariamente, da rede municipal, enquanto os anos finais são, prioritariamente, da rede estadual. Entretanto, a Escola Estadual Monteiro Lobato atende a quase todos os anos de escolaridade – 3º ao 9º ano do EF, fato este atípico no Estado de Minas Gerais.

Partindo dessa problemática relacionada à desarticulação entre as duas etapas do ensino fundamental, há uma grande preocupação expressa em documentos legais, como a Resolução nº 2.197 de 2012, relacionada à importância da articulação entre os anos iniciais e finais do EF. A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular também contempla essa preocupação com a transição entre o EF I para o EF II, deixando evidenciada a necessária atenção entre essas etapas escolares, em função da mudança de estrutura de funcionamento da escola, da quantidade de professores especialistas, entre outros aspectos que diferenciam esses dois segmentos (MINAS GERAIS, 2017b).

Todos esses fatores afetam o rendimento escolar dos alunos que ingressam o 6º ano do EF, principalmente se não houver o acompanhamento pedagógico necessário. Saragoça (2011) destaca que o a sensação de recomeço presente nesse momento de transição pode influenciar na identidade pessoal e social dos alunos, constituindo, assim, um terreno fértil à criação de “hiatos sociais”

potencializadores de conflitos e de crises de confiança. Por outro lado, essas transições podem constituir momentos potencialmente emancipatório do próprio aluno.

Considerações Finais

No decorrer desta pesquisa, foi possível observar e constatar, como um dos principais desafios enfrentados na construção desse trabalho, a carência de estudos teóricos sobre a transição dos anos iniciais para os anos finais do EF. Desse modo, apresentamos, aqui, uma reflexão de Altenfelder (2013), quando ressalta que os anos finais do EF "precisam ser repensados". O autor chama o período do 6º ao 9º ano de "ciclo esquecido". Notamos, portanto, que a maioria dos estudos sobre transições versam principalmente sobre a Educação Infantil e a passagem do Ensino Médio para cursos Universitários. Tal fato demonstra a necessidade do aprofundamento de estudos quanto à influência da adaptação discente, a indisciplina e o processo de aprendizagem, principalmente, durante as transições escolares para os anos finais do EF.

Como discutido ao longo do trabalho, reforçamos, com este estudo de caso, que a massificação da educação trouxe avanços na inclusão de alunos no sistema de ensino, mas a falta de investimento não tem propiciado a qualidade necessária para

manter esses alunos na escola e, sobretudo, garantir aprendizagem a todos.

Referências Bibliográficas

ALTENFELDER, A. H. **Anos finais do Ensino Fundamental precisam ser repensados, diz pesquisadora**. 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/28342/anos-finais-do-ensino-fundamental-precisam-ser-repensados-diz-pesquisadora/> Acesso em: 17 jun. 2018.

ANDRADE, M. **Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II.** 2011. 40 f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BARBOSA, A. R. **5ª série em questão**: transição/ ruptura entre o local e o universal. s/d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1436-8> Acesso em: 08 jul. 2018.

BORGES, R. S. M. **Desafios ao Educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo**: uma proposta de formação. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10254/1/Renata%20Sales%20de%20Moraes%20Borges.pdf> Acesso em: 08 jul. 2018.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

_____**.** Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Gráfica do Senado Federal,1988.

_____**.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União,** Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 07 jan. 2018.

DIAS da SILVA, M. H. G. **Passagem Sem Rito:** as 5ª séries e seus professores. Campinas: Papirus,1997.

HAUSER, S. D.R. **A Transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental:** uma Revisão Bibliográfica. 2007. 62 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOPES, M. C. Transições e pontos críticos das trajectórias de Escolaridade: estudo de caso em seis escolas Secundárias da grande Lisboa. **Interações**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 55-75, 2005.

_____. Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2012.

_____. **Sistema Mineiro de Administração Escolar da Escola Estadual Herculano Martins** Belo Horizonte: SEE/MG, s/d. Disponível em: <http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.fac

es >. Acesso em: 16 set. 2017. (Acesso restrito).

NOBRE, A. S. R.; JANEIRO, I. N. Relação entre a Perspectiva Temporal e a Adaptação à Escola em alunos do 9º ano. In: Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 7, 2010. Braga**. Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2010, p. 3033-3043.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: Análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007, p. 15-41.

PEREIRA, C.; PEREIRA, I.; TORQUATO, A. J. O. **A ludicidade na interpretação e produção textual nas transformações vividas pelos educandos do colégio municipal Maria Luiza de Melo, no período de transição da 4ª para a 5ª série.** 2005.Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação, Faculdade de educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

SACRISTAN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Currículo, políticas e práticas).

SARAGOÇA, J. *et a*l. Efeitos das transições escolares no rendimento acadêmico: os capitais econômico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. In: Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (Des)Igualdade, 11, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011, p. 1-19.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DISCIPLINAR – IMPRESSÕES A PARTIR DA CULTURA ESCOLAR

Salete Aparecida Franco Miyake

Apresentação

Esse trabalho versa sobre a disciplina de Estagio Supervisionado e a Cultura Escolar, apresentando os resultados das atividades desenvolvidas para a disciplina prática de Estagio Supervisionado em Processos Interativos da Educação do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Como tema central para a disciplina propõe-se trabalhar com as questões socioambientais e analisar de forma específica como as comunidades de origem - quilombolas, indígenas, ribeirinhos e camponeses- são trabalhados nas atividades escolares, que projetos permitem que os estudantes conheçam esses povos e qual a importância deles na cultura e história do país. A disciplina de língua portuguesa foi escolhida em razão da habilitação da autora, considerando as atividades desenvolvidas através do estudo de língua portuguesa e de literatura como indispensáveis para tratar do tema.

A abordagem de pesquisa é qualitativa, a técnica de pesquisa é observação, complementada por análise bibliográfica e documental. A despeito de a disciplina orientadora ser a Língua Portuguesa além do acompanhamento em sala de aula, outros

ambientes escolares também fazem parte do estudo, pois as diversas formas de linguagem são vetores de transmissão histórico-cultural, portanto, fazem parte da cultura escolar e podem ser identificar os pilares que formam aquela comunidade escolar.

A instituição de ensino, *lócus* da pesquisa, está localizada no Município de Almirante Tamandaré. O colégio oferece educação nos níveis ensino fundamental II (6º ao 9º anos), ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estágio foi realizado no período de setembro a dezembro de 2018, no período vespertino, sendo este o recorte temporal da pesquisa.

Instituição, atores e processos de aprendizagem

A instituição de ensino é publica vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). Está inserida na área Metropolitana Norte, segundo dados da respectiva secretaria. Em 2015 a instituição realizou a atualização do Projeto Político Pedagógico, inserindo o diagnóstico das condições estruturais e humanas da comunidade onde esta inserida.

Apresenta-se no documento a análise socioeconômica da região, inferindo a partir desses dados quais os perfis dos alunos que a instituição recebe. Relaciona os principais problemas condicionadores de evasão escolar em função das condições socioeconômicas das famílias e da comunidade, assim como outros entraves relacionados à violência, uso e tráfico de entorpecentes,

identificando como esses problemas afetam o rendimento escolar dos estudantes.

Os estudantes dos anos letivos observados (7º e 8º) possuem entre treze e dezesseis anos, alguns estão desperiodizados, por motivos diversos, mudança de escola, repetência, evasão escolar. Os alunos, em sua maioria, são da comunidade em que se localiza a escola, muitos se conhecem desde a infância.

Os docentes, porém, não são da comunidade, embora, alguns residam no mesmo Município, dois professores concentram suas atividades somente na instituição, isto é, dedicação exclusiva, a maioria leciona apenas um período no colégio, tendo que deslocar-se para outras instituições, não possuindo interação mais próxima com os alunos e comunidade.

Como outros Municípios da Região Metropolitana de Curitiba, Almirante Tamandaré é uma cidade "dormitório", ou seja, uma parcela considerável dos moradores precisa deslocar-se para Capital para encontrar melhores ofertas de trabalho, por isso as escolas da região desempenham um papel importante na vida de pais, crianças e adolescentes, significando além de um ambiente de aprendizado e aquisição de conhecimento um ambiente a qual confiam à segurança de seus filhos.

A escola municipal está ao lado do colégio estadual indicando que aquele espaço se destina a produção de conhecimento.

As avaliações externas têm se mostrado uma preocupação para instituição, que diante da queda em seus índices avaliativos no ultimo ano. E, nesse sentido, as atividades de incentivo à leitura e produção textual foram intensificadas.

A coleta de dados foi realizada utilizando-se a técnica da observação combinada com análise documental e bibliográfica, buscando levantar informações de organização e planejamento das atividades didáticas, especialmente aquelas voltadas ao tema proposto para a disciplina de Estágio Supervisionado em Processos Interativos na Educação.

Menga e Lüdke (2017) consideram que a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens qualitativas de pesquisa educacional. Explicam que é uma experiência direta e sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno.

O planejamento para o estágio e observação foi ancorado nos objetivos estabelecidos.

Objetivo principal: Levantar como é feita a abordagem do tema socioambiental nas turmas de sétimo e oitavo anos do Colégio Estadual Professor Alberto Krause.

Os objetivos específicos:

1) Observar e auxiliar os professores de Língua Portuguesa do sexto, sétimo e oitavo anos do período vespertino;

2) Levantar as obras de literatura estudadas na disciplina de língua portuguesa que permitam inserir o tema socioambiental e as comunidades de origem;

3) Observar os ambientes escolares e examinar se há inserção do tema socioambiental em outras atividades disciplinares e extradisciplinares.

Aplicando essa premissa foram considerados na observação a estrutura escolar, as aulas, os professores, a diversidade entre os estudantes e o acervo da biblioteca, o material didático utilizado, vidando averiguar o que a instituição compreende como importante ensinar, respeitados as diretrizes e políticas educacionais.

As atividades realizadas durante o estágio foram à análise das atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, cooperação junto ao professor de materiais e atividades relativas à prática docente, registro do levantamento do acervo de literatura da biblioteca, registro dos principais ambientes que compõe a estrutura da instituição e a produção de relatório de estágio.

Foi realizado um recorte para esse trabalho segmentando as obras de literatura e obras temáticas do acervo que possibilite aos alunos trabalhar a cultura brasileira, estudo da língua e os que tratam especificamente de temas transversais - educação indígena, quilombola, camponesa, educação ambiental.

A cultura escolar, nas palavras de Juliá (1995), não pode ser analisada sem considerar a análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém em cada período da história, isto significa que para entendê-la é preciso considerar as interferências culturais externas ao ambiente escolar: políticas, sociais, econômicas e até mesmo religiosas, que adentram os muros escolares e para bem ou para mal conduzem as relações que ali se estabelecem.

O colégio possui onze alunos de inclusão, cujos pais apresentaram os laudos de necessidades educacionais especiais.

> [...] consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais os que, no processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações para acompanhar as atividades curriculares (não vinculadas a uma causa específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências); condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando uso de linguagens e códigos aplicáveis e altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2010, p. 28).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é problemática quando não se dispões de profissionais qualificados para o acompanhamento, a despeito dos esforços da instituição escolar para realização das tarefas e interação em sala de aula, a avaliação é considerada pelo nível de esforço e dedicação, independentemente do nível de assertividade.

Além disso, em tempos de diversidade e inclusão essa cultura

escolar encontra-se convocada a alterar-se pela convivência com outros atores antes não tão comuns no ambiente. “A relação entre a cultura escolar e a sociedade inclusiva é também polêmica” (MUNAKATA, 2016, p. 119).

Concorda-se com o autor, ainda existe resistência em aceitar o “diferente” em ambientes em que todos precisam ser iguais. Esses enfrentamentos despertam a concorrência entre os estudantes a partir da falta de compreensão sobre as dificuldades dos colegas.

No cotidiano escolar alguns enfrentamentos no desenvolvimento do aprendizado estão diretamente ligados à ausência de participação dos pais na vida escolar dos filhos o que leva a refletir sobre a compreensão de cultura escolar, como essas dificuldades familiares e sociais são relatadas no cotidiano pelos alunos aos seus colegas e professores, nesse ambiente social, professores e equipe escolar assumem papéis de orientadores, as aulas deixam de ser somente um espaço-tempo destinado ao ensino formal.

A escola é uma extensão do ambiente familiar e comunitário, é importante nessa relação e também funciona com um ponto de socialização, o lugar onde estão os amigos, as tribos que fazem parte e sentem-se seguros em confiar. Como abordado por Juliá essas relações nem sempre são pacíficas, contudo, não deixam de resolvidas no próprio âmbito escolar, no ambiente social que desenvolveram, por um critério hierárquico e por procura por

“aprovação e de seus pares e professores”, inferindo uma relação de confiança e respeito.

Molero Pintado fala de uma divisão, uma cultura objetiva e outra de caráter subjetivo:

> [...] considero que dentro deste campo de estúdio se incluyen, inicialmente, aspectos relacionados con la instrucción, esto es, lo que la escuela enseña y que es objeto de cuantificación por su relación imediata com los processos de aprendizaje, pero también otros mucho más íntimos que afectan a la personalidad global del sujeto, la generación de actitudes y la jerarquización de os valores (MOLERO PINTADO, 2000, p. 224).

Molero Pintado ainda concorda com Juliá que os alunos convivem com outras realidades culturais desenvolvidas no seio escolar, *habitus*, ou adquiridos no ambiente familiar, pelos meios de comunicação, e de que não há pacificidade na confrontação entre elas, pois cada uma tende a buscar sua própria forma de implantação.

Cultura material escolar

O colégio recebe livros didáticos dos Programas do Livro – Ministério da Educação (MEC) está em uso ano ensino fundamental a coleção Tecendo Linguagens, Editora IBEP, triênio 2017, 2018 e 2019.

Os materiais didáticos são aportes, ferramentas de apoio ao trabalho docente. Podendo ser requeridos para aplicação de

atividades de analise linguística, prática de uso da língua, leitura ou orientação para produção textual.

Os livros do sétimo e oitavo anos de língua portuguesa mostraram-se ricos em diversidade de gêneros, mas privilegiam os gêneros literários. Estão inseridos temas atuais e transversais como a adolescência, preconceito, há abordagem do uso de linguagem popular, contudo, não é aprofundada nas questões sociais e nem nos atores que utilizam esse tipo de variedade da língua.

O colégio possui uma sala de vídeo e algumas salas possuem aparelhos de TV. Entretanto, a maioria das atividades, durante o período de estágio, esteve voltada para os livros didáticos, materiais impressos e quadro negro.

Ao oitavo é solicitada a prática textual em todas as aulas, inferindo que a proximidade com o ensino médio requer desses estudantes o desenvolvimento da escrita.

No estudo da língua as produções de texto mostram-se imprescindíveis para examinar o conhecimento dos alunos sendo aplicado. A prática de leitura dos diversos gêneros textuais, e presentes nos livros didáticos e de leitura apoiam a prática de produção, uma vez que possibilitam a compreensão para produção de seus próprios textos.

> O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob

> o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos) (PARANA, 2010, p.50).

O conceito de texto entende-se para imagens, sons, figuras e outros meios de interação dialógica. O entendimento está além da escrita e deve envolver outros sentidos levando a reflexão e construção de novos conhecimentos.

Uma dificuldade percebida é discussão dos temas em sala, o trabalho oral encontra resistência, o que não auxilia o desenvolvimento do trabalho de produção de textos, pois evitam de apresenta-los e discuti-los com os colegas e os professores, frente a um temor de desaprovação, esse fato implica em pouco trabalho oral e reflexão. Neste sentido, há preferencia por parte dos professores na realização de atividades mecânicas, como cópia de textos, tanto dos livros didáticos quanto de materiais adicionais, pois, desta forma, os estudantes dedicam-se a realização das atividades com melhor atenção, evitando dispersão e a competitividade entre eles.

Os trabalhos temáticos têm maior adesão por partes dos estudantes, especialmente se forem convocados a realizar atividades artísticas, a exemplo do Dia Nacional da Consciência Negra, nesses momentos demonstram maior interação e interesse no aprendizado, a criatividade aflora, discussão e reflexão com os colegas tornam-se facilitadas.

Cultura escolar: o que a prática ensina sobre a teoria?

A realização do estágio disciplinar supervisionado permitiu compreender como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem na instituição a partir das características culturais de seus atores; e como a instituição escolar, enquanto parte daquela comunidade, organiza-se para cumprir com sua missão e adequar-se as demandas sociais. "*La cultura escolar puede ser interpretada como uma variable ideológica/cientifica da cultura dependente de la cultura genera*l" (MOLERO PINTADO, 2000, p. 226).

O planejamento das aulas e a realização de atividades são desenvolvidos a partir de critérios do ensino tradicional, poucas atividades diferem da arguição docente em sala de aula seguida da realização mecânica de atividades. Pouca discussão sobre os textos aplicados, tímidas atividades fora de sala de aula aproveitam outros espaços de conhecimento escolar ou desenvolvem a oralidade dos estudantes.

Alguns fatores interferem para que essa realidade possa ser percebida, entre eles esta o pouco envolvimento dos pais com as atividades escolares dos filhos, mostrando-se um que essa ausência é influenciadora do desenvolvimento escolar principalmente dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A instituição possui condições de aprimorar alguns ambientes para diversificar essa realizada, a biblioteca é bem equipada em qualidade e quantidade do acervo, porém, divide

espaço com o laboratório de informática, levando os estudantes a buscarem distrações tecnológicas, preferindo usar computador e a internet ao invés de aproveitar a riqueza de conhecimento que a biblioteca oferece. Os livros fazem partem da cultura material da escola, assim como os demais materiais que a compõe: o quadro, aparelhos de TV, computadores entre outros, por isso precisam ser aproveitados.

Os espaços: biblioteca, quadra de esportes, laboratório de ciências, pátio compreendem espaços com potencial para desenvolvimento de produção de conhecimentos não aproveitados pela instituição.

A falta de professores com dedicação exclusiva também dificulta a proposição de projetos que envolvam a escola e a comunidade.

Por essas razões, pouco se trabalha com temas transversais e socioambientais, assim como não há inserção sobre a cultura dos povos originários, embora, naquela comunidade encontrem-se características e moradores oriundos de áreas camponesas, a temática é tratada pelos livros didáticos de forma sucinta sem aprofundar os aspectos da vida de desses povos que permitam a produção de conhecimento cultural.

Encontra-se o tema nas atividades transversais, contudo, em datas comemorativas e sem articulação com outras disciplinas como geografia e ciência.

Por isso, foram estimuladas as atividades extraclasses e a inovação por meio do envolvimento de recursos criativos e lúdicos, inserindo atividades de pesquisas que envolvam a comunidade, considerando que os estudantes são parte dela e trazem para dentro os muros escolares a cultura das famílias que ali vivem. O engajamento da instituição escolar com o desenvolvimento de ambos e por consequência dos sujeitos que ali residem, estudam, vivem e socializam.

Aproveitar a biblioteca /laboratório de informática para explorar e discutir as obras que foram catalogadas durante o estágio, que são instrumentos ricos em cultura e história das comunidades originárias e não têm sido utilizadas pela instituição. O aproveitamento desse espaço, a despeito de ser uma pequena mudança de ambiente, significa incitar a descoberta por outros espaços para a produção de conhecimento para além da sala de aula, inferindo que a partir de suas descobertas e de suas experiências particulares os próprios estudantes sejam capazes de conhecer, apreender e produzir novos conhecimentos.

Finalmente, avaliações formativas do processo para medir o impacto das ações realizadas serão necessárias, substituindo avaliações somativas e classificatórias dessas atividades, sempre acompanhado de autoavaliaçao ao final de cada etapa, compreendem pequenas modificações que se infere podem melhorar o interesse dos estudantes e despertar-lhes motivação para

o estudo.

Considerações Finais

A realização do Estagio Disciplinar obrigatório supervisionado é a etapa mais importante para um licenciando, é o momento em que pode testar os conhecimentos apreendidos, pois parafraseando Fávero (1992), não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo torna-se profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.

No decorrer desse período as situações e acontecimentos escolares permitem apreender como ajustar o tempo às demandas, às dificuldades dos estudantes, compreender que os conhecimentos prévios inseridos na rotina escolar melhoram a dinâmica das aulas, desta forma, o magistério torna-se também um aprendizado para o próprio professor.

É preciso refletir sobre a influência da comunidade na rotina escolar, no processo de educar é imprescindível também pesquisar. Na ciência humana Educação o objeto de pesquisa são os próprios sujeitos, não se pode unicamente estudá-los, cada um e todos são formadores de sua própria história e da historia escolar.

É, no entanto, complexo romper com o modelo tradicional de educação em algumas situações como se observaram na instituição pesquisada, as demandas sociais, c comunitárias e pessoais clamam por soluções rápidas, mas incitar o a trabalho coletivo, da ação

colegiada para que o ensino seja aos pouco da realização pelo bem comum.

Possibilitar momentos de experimentação da democracia na escola faz com a prática torne-se efetiva, consolidada e possível de ser naturalmente vivenciada. Utópico talvez, mas promissor seria que a escola aos poucos rompesse com a organização tradicional, hierárquica de cima para baixo, reavaliando o papel do trabalho docente através de inserção da comunidade no processo, uma pequena alteração de trabalho isolado para coletivo, participativo, à luz das novas mudanças pedagógicas e organizacionais.

Referências

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos: Economia política das relações de classe e gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.** Disponível em: http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ALBERTO KRAUSE. **Projeto Político Pedagógico.** Almirante Tamandaré: CEPAK, 2015.

FÁVERO, Maria L.A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. *In:* ALVES, Nilda (org) Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

JULIA, D. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Tradução de: SOUZA, G. International Journal of the history of education. Suppl. Series vol. I coord. A. Nóvoa, M. Depaepe. e E.V. Johanningmeier, 1995, pp, 353-382.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P.U, 2017.

MUNAKATA, K. **Livro Didático como Indicio da Cultura Escolar**. Hist. Educ. (Online). Porto Alegre, v. 20, n. 50. set/dez. 2016. p.117-136.

OLIVEIRA, T. A. [et. al.] **Língua Portuguesa: 8º ano.** 4 ed. Coleção Tecendo Linguagens Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2015.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED Paraná, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares do Ensino da Língua Portuguesa.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED Paraná, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação – consulta as escolas. SEED-PR – Área Metropolitana Norte: Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=364. Acesso em: 20 de out. 2018.

ENSINO SUPERIOR



EMPREENDEDORISMO E PRÁTICAS DE ENSINO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Anne Jefferson Corrêa da Silva
Arnaldo Mendes Luna
Júlio César da Silva

Introdução

A sociedade atual apoia-se no conhecimento e valoriza o papel da inovação, uma vez que essa permite a construção de uma comunidade empreendedora e, consequentemente, geradora de mais crescimento econômico, de mais emprego e mais competitividade. Por isso, a educação para o empreendedorismo torna-se cada vez mais relevante, porque permite aos estudantes a aquisição de atitudes e competências empreendedoras, tornando-os diferenciados e valorizados pelo competitivo mercado de trabalho (COSTA *et al.*, 2017).

A educação empreendedora é fundamental para desenvolver o espírito criativo e inovador, o que permite modificar o *status quo* do indivíduo, levando-o a adquirir competências necessárias para inserir-se no mundo dos negócios e, por conseguinte, contribuir para modificar, de forma positiva, a situação econômica e social do país.

Nos últimos anos, o tema empreendedorismo foi inserido nas grades curriculares de diversos cursos de graduação e pós-graduação, principalmente nos de administração e áreas correlatas,

tendo como objetivo desenvolver nos estudantes habilidades empreendedoras que os diferenciarão no mundo do trabalho.

Considerando a dimensão e a importância do ensino empreendedor, este estudo teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico nas bases de dados para identificar as principais práticas pedagógicas adotadas nos cursos superiores brasileiros para disseminação e ensino do empreendedorismo.

Fundamentação Teórica

Empreendedorismo: conceito, origem e características

De acordo com Dornelas (2016, p. 28), quando se refere à criação de um novo negócio, o termo empreendedorismo pode ser definido como "o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam à transformação de ideias em oportunidades. A perfeita implementação dessas oportunidades leva à criação de negócios de sucesso". Analisando esse conceito, é importante diferenciar ideia de oportunidade. A primeira refere-se a algo espontâneo, fruto de criatividade e descobertas. A segunda é uma ideia que foi trabalhada, analisada, calculada e, se possível, testada, o que a torna passível de sucesso. Portanto, possuir apenas uma ideia não é o suficiente para empreender. É preciso transformá-la em oportunidade, envolver outros indivíduos e processos para que se obtenha o êxito desejado.

Para Chiavenato (2012), empreender é muitas vezes

associado à incerteza, principalmente quando o negócio apresenta um produto ou serviço inédito ou ainda quando não há mercado existente para absorvê-los.

O termo "empreendedor" é derivado da palavra francesa *entrepreneur*, sendo utilizado pela primeira vez em 1725, por Richard Cantillon, economista que identificava como empreendedor o indivíduo que assumia riscos (CHIAVENATO, 2012). A consolidação do termo empreendedor para designar o indivíduo que possui a capacidade de realocar os recursos de um negócio que apresenta baixa produtividade e rentabilidade para outro que apresente melhores resultados foi realizada quase um século depois por Jean-Baptiste. O conceito de empreendedor foi correlacionado, no final da década de 1940, por Joseph Schumpeter, ao do profissional que possui foco em inovação tecnológica e criatividade. Em 1950, o conceito de risco foi incorporado ao empreendedorismo por Peter Drucker (OLIVEIRA, 2014).

Na década de 1990, com a criação de entidades como o SEBRAE e Sociedade Brasileira para Exportação de Software (Softex), o movimento empreendedor começou a se formar no Brasil. Antes disso, não havia informações disponíveis que auxiliassem os empreendedores em suas jornadas e, além disso, os ambientes políticos e econômicos do país não eram favoráveis à criação de pequenas empresas e ao empreendedorismo, por isso, o

assunto praticamente não era discutido (DORNELAS, 2016).

Após 1990, diversas iniciativas governamentais e privadas ocorreram no país, proporcionando e favorecendo o crescimento do empreendedorismo. De 1999 a 2002, o programa Brasil Empreendedor do Governo Federal, investiu R$ 8 bilhões na capacitação de empreendedores brasileiros. Também merecem destaque os programas de capacitação Empretec e Jovem Empreendedor, ambos do SEBRAE. Nos anos de 1999 e 2000, houve um crescimento exponencial de empresas "pontocom", o que colaborou para o surgimento de inúmeras empresas startup de internet, criadas por jovens empreendedores. Além do mais, o movimento de incubadoras de empresas no país tem aumentado de forma significativa. Soma-se a esse cenário a evolução da legislação que beneficia micro e pequenas empresas. Por fim, pode-se apontar o crescimento de eventos relacionados ao empreendedorismo realizados no país, a criação de cursos para discutir e ensinar o tema e o aumento de professores universitários detentores de títulos de mestre e doutor em temas relacionados ao empreendedorismo (DORNELAS, 2016).

Para Kuratko (2016), um empreendedor se diferencia das outras pessoas pelo fato de reconhecer uma oportunidade onde muitos veem apenas caos, contradição e confusão. Segundo o autor, as características mais citadas sobre os empreendedores, incluem, dentre outras, determinação e perseverança; motivação para

realizar; persistência para solucionar situações difíceis; busca constante pelo *feedback*; visão e paixão pelo negócio; alto nível de energia; criatividade e inovação; capacidade de assumir riscos calculados.

O Global Entrepreneurship Monitor (GEM), projeto que estuda a dinâmica do empreendedorismo no mundo e envolve cerca de 60 países, entre eles o Brasil, identifica duas categorias de empreendedores: os empreendedores por necessidade e os empreendedores por oportunidade. O primeiro grupo representa aqueles que se envolvem com o empreendedorismo por não terem outra opção de trabalho. Geralmente, iniciam um negócio sem planejamento prévio. Já o segundo, representa aqueles que identificaram uma oportunidade de negócio e pretendem persegui-la, entretanto, planejam suas ações (VALE; CORRÊA; REIS, 2014).

Educação empreendedora

A educação para o empreendedorismo pode ser definida como

> [...] processo de transmissão/aquisição do conhecimento sobre o ambiente e sobre o próprio indivíduo que visa contribuir para o desencadeamento de habilidades, atitudes e comportamentos para a prospecção e exploração de oportunidades visando transformar o meio em que vive pelo desenvolvimento econômico, social e cultural (FERREIRA; RAMOS; GUIMENEZ, 2006, p. 214).

No Brasil, a introdução do ensino empreendedor foi na década de 1980, na Fundação Getúlio Vargas (FGV). Por esse motivo, quando comparado ao seu desenvolvimento na Europa e nos Estados Unidos (VIEIRA *et al.*, 2013), o ensino do empreendedorismo é considerado recente no país. De acordo com Lavieri (2010), essa origem se deu nos cursos de administração de empresas, sendo quase uma necessidade prática. Ainda para Vieira *et al.* (2013), como disciplina, o empreendedorismo foi crescendo e adquirindo forma por meio de estudos e trabalhos dispersos realizados por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, refletindo as necessidades do mercado.

Discursando sobre o ensino do empreendedorismo, Dornelas (2016, p. 30) afirma que "até alguns anos atrás, acreditava-se que o empreendedorismo era inato, que o empreendedor nascia com um diferencial e era predestinado ao sucesso nos negócios". Segundo o autor, indivíduos que não possuíssem essas características não tinham chances de sucesso e, portanto, eram desencorajados a empreender. Entretanto, ao longo dos anos, percebeu-se que essa afirmação era falsa e que, hoje, o processo empreendedor pode ser ensinado e compreendido por qualquer indivíduo.

Em 2002, a Comissão Europeia reconheceu duas dimensões associadas ao ensino do empreendedorismo. A primeira envolvia um conceito mais amplo, centrado na aquisição de atitudes e qualidades empreendedoras, deixando de lado o foco na criação de

novos negócios. A segunda era baseada em um conceito mais restrito e visava à formação para criar empresas/negócios. No ensino superior, há uma preocupação em conciliar essas duas dimensões, ou seja, aproximar teoria e prática (COSTA *et al.*, 2017).

A combinação dessas duas dimensões, aquisição de conhecimento e sua utilização prática, é reconhecida como adequada para o ensino do empreendedorismo, pois pode favorecer o pensamento criativo, a inovação e a habilidade de descobrir novos problemas e solucioná-los de forma original (DOLABELA, 1999; GUIMARÃES, 2002 apud FERREIRA; RAMOS; GUIMENEZ, 2006).

Os cursos de empreendedorismo devem focar:

> [...] a identificação e o entendimento das habilidades do empreendedor; a identificação e análise de oportunidades; as circunstâncias nas quais ocorrem a inovação e o processo empreendedor; a importância do empreendedorismo para o desenvolvimento econômico; a preparação e utilização de um plano de negócios; a identificação de fontes e obtenção de financiamento para o novo negócio; e o gerenciamento e crescimento da empresa (DORNELAS, 2016, p. 30).

Essas competências, conforme Nascimento *et al.* (2016), podem ser desenvolvidas em diferentes modelos educacionais e com a utilização de diferentes estratégias. Ademais, para que os resultados sejam efetivos (COSTA *et al.*, 2017), os valores e o

pensamento empreendedor devem ser transmitidos desde cedo aos educandos. No entanto, para esses mesmos pesquisadores, no Brasil, observa-se que as iniciativas para o ensino do empreendedorismo estão focadas no ensino superior, não existindo uma política educacional institucional que promova a educação empreendedora no ensino básico.

Para Machado, Lenzi e Manthey (2017), o principal desafio no ensino do empreendedorismo reside na necessidade de inserir a inovação no ensino e nas etapas do aprendizado, pois ela representa a essência da atividade empreendedora. Dessa forma, o ensino do empreendedorismo não deve ocorrer de forma tradicional, como acontece em muitas disciplinas.

A utilização e adoção de práticas didáticas ou estratégias de ensino que utilizem uma abordagem dinâmica e ativa é fundamental para a aprendizagem empreendedora, conforme atestam Basci e Alkanb (2015) apud Machado, Lenzi e Manthey (2017). Porém, para Nascimento *et al.* (2016) as universidades ainda reproduzem ritos e tradições seculares, o que dificulta desenvolver o potencial empreendedor e inovador dentro destas instituições.

Metodologia

Este estudo constitui uma revisão bibliográfica sobre as práticas didático-pedagógicas utilizadas para o ensino do

empreendedorismo nas instituições de ensino brasileiras públicas e privadas.

Os dados foram coletados nos meses de abril e maio de 2018 nas seguintes bases de dados: Scientific Periodicals Eletronic Library (SPELL); Portal de Periódicos CAPES; Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Foram definidos como critérios de inclusão: artigos completos publicados entre os anos de 2000 e 2018 e que possuíssem em seus títulos os termos "empreendedorismo", "práticas" e "ensino".

Definiu-se o período compreendido entre 2000 e 2018 pelo fato de que foi a partir dos anos 2000 que o empreendedorismo consolidou-se e tornou-se relevante para o país (DORNELAS, 2016). Após as primeiras buscas nas bases selecionadas, verificou-se um grande quantitativo de estudos que abordavam o termo empreendedorismo sem, no entanto, conectá-lo a práticas de ensino. Diante da dificuldade de analisar o grande volume de resultados gerados para selecionar aqueles que atendiam o objetivo do estudo, optou-se por limitar a busca apenas a trabalhos que possuíssem em seus títulos os termos "empreendedorismo", "ensino" e "práticas". Dessa forma, foi possível reduzir o número de publicações e, ao mesmo tempo, obter estudos que discutissem especificamente métodos utilizados pelas instituições para o ensino do empreendedorismo.

Após a busca, realizou-se uma leitura dos resumos para

identificar possíveis trabalhos que não contemplassem o objetivo estabelecido. Além disso, eliminaram-se os estudos que não estavam disponíveis na íntegra. O próximo passo consistiu em ler detalhadamente cada trabalho para extrair as práticas de ensino de empreendedorismo discutidas. Para coleta dos dados, criou-se um instrumento contendo as seguintes partes: título do artigo; autores; ano de publicação e práticas de ensino de empreendedorismo discutidas.

Análise dos Resultados

Inicialmente, foram identificados 25 artigos que se adequaram aos critérios pré-estabelecidos. Após exclusão dos trabalhos que não estavam disponíveis na íntegra e que não apresentavam resumo condizente com o objetivo estabelecido, o quantitativo foi reduzido para 14 publicações. Dessas, 07 estavam presentes em mais de uma base e, portanto foram excluídas. Sendo assim, a amostra final foi constituída por 07 estudos. A tabela 1 apresenta a frequência de artigos presentes em cada base, bem como o número de trabalhos que atenderam os critérios estabelecidos, considerando aqueles presentes em mais de uma base.

Tabela 1 – Resultado da busca nas bases de dados utilizando critérios pré-estabelecidos

BASE DE DADOS	ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS ACEITOS
SciELO	01	01
Capes	02	01
Spell	05	05
Google Acadêmico	17	07
TOTAL	25	14

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados apresentados na tabela 1 mostram que o Google Acadêmico foi a base que retornou o maior número de trabalhos a partir dos critérios pré-definidos. Entretanto, como afirmam Puccini *et al.* (2015), apesar de o Google Acadêmico ser uma ferramenta teoricamente ilimitada e que, portanto, consegue alcançar toda a web, gerando um maior resgate de artigos científicos, é necessário que a pertinência ao assunto procurado e a qualidade das publicações encontradas sejam avaliadas com maior prudência.

Dos artigos selecionados para o estudo, 04 foram publicados em 2017; 01 em 2010; 01 em 2008 e 01 em 2006. Contudo, esse cenário não é suficiente para afirmarmos que há um interesse recente em identificar as práticas didático-pedagógicas utilizadas para o ensino do empreendedorismo nas instituições brasileiras.

Após a leitura de cada estudo e o preenchimento do instrumento criado para extrair as informações desejadas, foi possível identificar, baseado nos dados, duas categorias de práticas empregadas para o ensino do empreendedorismo no país: Técnicas

Tradicionais e Novas Metodologias de Ensino, conforme apresenta o quadro 1.

Quadro 1 – Práticas utilizadas para o ensino do empreendedorismo no Brasil, por categoria.

TÉCNICAS TRADICIONAIS	NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO
Aulas expositivas e dialogadas; trabalhos teóricos individuais e em grupos; provas discursivas; estudos de casos; análise de artigos; filmes; seminários; palestras; seminários com executivos e empresários; adoção de livro texto; leitura de reportagens; ficha de leitura; foco em teorias; resoluções de questões; resenhas; pesquisa bibliográfica; avaliação de problemas.	Simulações de atividades empresariais; visitas a empresas; projetos de pesquisa e extensão; metodologia *learning by doing*; incubação de empresas; jogos empresariais; criação de produtos; estágio; empresas juniores; teatro popular; pesquisa sobre dados locais; *brainstorming*; oficinas de trabalho; desenvolvimento tecnológico; plano de negócios.

Fonte: Dados extraídos do levantamento bibliográfico.

Percebe-se, analisando o quadro 1, que a categoria técnicas tradicionais baseia-se em métodos passivos de aprendizagem, os quais vão de encontro ao modelo de ensino recomendado para a prática da educação empreendedora, a qual deve ter em sua essência a inovação. Por outro lado, a categoria novas metodologias de ensino baseia-se em métodos ativos, os quais são reconhecidos por diversos autores como eficazes e pertinentes ao ensino empreendedor, pois oferecem aos estudantes a oportunidade de vivenciarem na prática a experiência empreendedora.

Em relação às técnicas tradicionais, diversos estudos apontam a predominância de aulas expositivas (VIEIRA *et al.*, 2013; FERREIRA; RAMOS; GUIMENEZ, 2006; MACHADO; LENZI; MANTHEY, 2017; SILVA; PENA, 2017; SOUZA; SARAIVA,

2010). Essa metodologia por si só, contudo, não assegura que a transmissão de conhecimentos e habilidades seja efetiva no ensino do empreendedorismo (SILVA; PENA, 2017), pois somente a aplicação de aulas teóricas não garante o desenvolvimento de experiência pessoal e habilidades necessárias ao empreendedor (HENRIQUE; CUNHA, 2008).

Para Gil (2011) apud Silva e Pena (2017), a preferência por aulas expositivas decorre de diversos fatores, entre os quais se destaca o baixo custo envolvido na elaboração das aulas, a possibilidade de utilizar diferentes recursos visuais e poder ser empregada em diferentes cursos, possuir ênfase no planejamento e na execução do conteúdo. Entretanto, as aulas expositivas podem não motivar os estudantes, o que contraria a colocação de Guimarães (2002 apud MACHADO; LENZI; MANTHEY, 2017) de que o aluno precisa estar motivado para que a aprendizagem empreendedora ocorra.

Por esse motivo, as aulas teóricas devem ser combinadas com atividades práticas que vão além da sala de aula, o que permite estimular a inovação, a criatividade, reflexões e ações responsáveis por desenvolver nos estudantes habilidades críticas, sociais e de liderança (SILVA; PENA, 2017). Além disso, as demais técnicas tradicionais identificadas no quadro 1 precisam estar associadas a metodologias ativas para que possam despertar nos estudantes as competências, habilidades a atitudes empreendedoras, pois por si só

podem não alcançar o objetivo desejado, que é o educar para o empreendedorismo.

Nesse sentido, a utilização de novas metodologias de ensino (quadro 1) utilizadas por algumas instituições brasileiras para o ensino do empreendedorismo podem preencher essa lacuna ao serem associadas às técnicas tradicionais.

Isso é possível devido ao fato de que essas novas práticas didático-pedagógicas são mais envolventes, levando os estudantes a aplicarem conceitos, resolverem problemas e a enfrentarem situações da vida real para as quais precisam tomar decisões. Sendo assim, assumem uma postura ativa, transformando-se em personagens principais da aprendizagem, ao invés de apenas serem meros receptores de teorias em salas de aula (HAWTREY, 2007; GUIMARÃES, 2002 apud SILVA; PENA, 2017).

Outro fato que justifica a adoção dessas novas técnicas de ensino, segundo Vieira *et al.* (2013), é o desafio que as instituições de ensino superior precisam enfrentar para aproximar, o máximo possível, os estudantes da realidade externa à sala de aula, haja vista que é no mundo exterior que ocorre o principal aprendizado, por meio de sondagens de mercado e da possibilidade de visualizar oportunidades reais.

Silva e Pena (2017) corroboram a importância da utilização de novas metodologias no ensino do empreendedorismo. Para esses autores, uma educação autêntica que destaque vivencias do mundo

real só é possível, caso sejam utilizadas práticas fundamentadas na experiência e de caráter vivencial, além da aprendizagem baseada em problemas. Por isso, novas práticas didático-pedagógicas como, por exemplo, simulações de atividades empresariais, desenvolvimento tecnológico, plano de negócios e incubação de empresas, são apropriadas para a educação empreendedora.

Considerações Finais

Ao longo dos últimos anos, o empreendedorismo vem aumentando no Brasil, contribuindo para o crescimento da economia. Entretanto, o ensino empreendedor ainda é considerado recente no país, sendo o início dos anos 2000 o marco da expansão dos cursos de empreendedorismo.

Este levantamento bibliográfico teve como objetivo identificar as práticas didático-pedagógicas utilizadas pelas instituições brasileiras de educação superior para o ensino do empreendedorismo. Após a análise dos resultados, foi possível agrupar as metodologias adotadas em duas categorias: técnicas tradicionais e novas metodologias de ensino.

Embora tenha sido identificado o uso de metodologias ativas para o ensino do empreendedorismo, ainda é frequente a adoção de métodos tradicionais, principalmente de aulas expositivas, o que não condiz com a educação empreendedora, pois essa deve ter como essência a inovação e permitir, segundo Machado, Lenzi e

Manthey (2017), que os alunos “aprendam fazendo”, o que desperta a criatividade e o interesse, levando-os a interagirem e participarem mais ativamente das aulas.

Associar técnicas tradicionais às novas metodologias de ensino representa, segundo os autores pesquisados, o caminho viável para a educação empreendedora. Ademais, faz-se necessário incluir o ensino do empreendedorismo na educação básica, pois quanto mais cedo incutir nos jovens o espírito empreendedor, maiores serão os resultados. Contudo, deve-se atentar para um modelo educacional que permita aos estudantes serem sujeitos ativos do próprio processo educacional, descontruindo o antigo modelo passivo de ensino, o qual considera o professor o único detentor do conhecimento (FREIRE, 2010), não sendo, por isso, um modelo exequível para o ensino empreendedor.

Referências

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. 4. ed. São Paulo: Manole, 2012.

COSTA, T. *et al.* Práticas da educação para o empreendedorismo no ensino superior: o caso da atividade pedagógica Empreendedor por 1 dia. *In*: CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO, 2017, Aveiro. **Atas** [...]. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017, p. 9-20. Disponível em: http://revistas.ua.pt/index.php/cee/

article/view/5656/4501. Acesso em: 15 abr. 2018.

DORNELAS, J. **Empreendedorismo:** transformando ideias em negócios. 6. ed. São Paulo: Empreende/Atlas, 2016.

FERREIRA, J. M.; RAMOS, S. C.; GIMENEZ, F. A. P. Estudo comparativo das práticas didático-pedagógicas do ensino de empreendedorismo em universidades brasileiras e norte-americanas. **Revista Alcance**, v. 13, n. 2, p. 207-226, 2006. Disponível em: http://www.spell.org.br/documentos/ver/23932/estudo-comparativo-das-praticas-didatico-pedagogogicas-do-ensino-de-empreendedorismo-em-universidades-brasileiras-e-norte-americanas/i/pt-br. Acesso em: 15 abr. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HENRIQUE, D. C.; CUNHA, S. K. Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 5, p. 112-136, 2008. Disponível em: http://www.spell.org.br/documentos/ver/4115/praticas-didatico-pedagogicas-no-ensino-de-empreendedorismo-em-cursos-de-graduacao-e-pos-graduacao-nacionais-e-internacionais/i/pt-br. Acesso em: 18 abr. 2018.

KURATKO, D. F. **Empreendedorismo**: teoria, processo, prática. 10 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

LAVIERI, C. Educação... empreendedora? *In:* LOPES, R. M. A. (Org.). **Educação empreendedora**: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

MACHADO, A. C. A.; LENZI, F. C.; MANTHEY, N. B. O Ensino do Empreendedorismo em Cursos de Graduação: Panorama das Práticas dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas. **Revista Alcance**, v. 24, n. 4, p. 574-590, 2017. Disponível em: http://www.spell.org.br/documentos/ver/49712/o-ensino-do-empreendedorismo-em-cursos-de-graduacao--panorama-das-praticas-dos-cursos-de-ciencias-sociais-aplicadas-/i/pt-br. Acesso em: 18 abr. 2018.

NASCIMENTO, A. H. *et al.* Faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço? Inovação e empreendedorismo como práticas de

docentes do ensino superior – um estudo de caso. **Revista Formadores – Vivências e Estudos**, v. 10, n. 6, p. 60-77, 2016. Disponível em: http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/948. Acesso em: 02 maio 2018.

OLIVEIRA, D. P. R. **Empreendedorismo**: vocação, capacitação e atuação direcionadas para o plano de negócios. São Paulo: Atlas, 2014.

PUCCINI, L. R. S. *et al*. Comparativo entre as bases de dados PubMed, SciELO e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 28, p. 75-82, 2015. Disponível em: http://web.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/28/75-82.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

SILVA, J. F.; PENA, R. P. M. O "Bê-Á-Bá" do Ensino em Empreendedorismo: Uma Revisão da Literatura sobre os Métodos e Práticas da Educação Empreendedora. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 6, n. 2, p. 372-401, 2017. Disponível em: http://www.spell.org.br/documentos/ver/46682/o----be-a-ba----do-ensino-em-empreendedorismo--uma-revisao-da-literatura-sobre-os-metodos-e-praticas-da-educacao-empreendedora/i/pt-br. Acesso em: 12 abr. 2018.

SOUZA, A. M.; SARAIVA, L. A. S. Práticas e desafios do ensino de empreendedorismo na graduação em uma instituição de ensino superior. **Gestão & Regionalidade**, v. 26, n. 78, p. 64-77, 2010. Disponível em: http://www.spell.org.br/documentos/ver/3322/praticas-e-desafios-do-ensino-de-empreendedorismo-na-graduacao-em-uma-instituicao-de-ensino-superior/i/pt-br. Acesso em: 22 abr. 2018.

VALE, G. M. V.; CORRÊA, V. S.; REIS, R. F. Motivações para o empreendedorismo: necessidade *versus* oportunidade? **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 18, n. 3, p. 311-324, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac20141612.

Acesso em: 12 abr. 2018.

VIEIRA, S. F. *et al*. Ensino do empreendedorismo em cursos de administração: um levantamento da realidade brasileira. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2013. Disponível em: http://www.fumec.br/revistas/facesp/article/view/1377/

1273. Acesso em: 20 abr. 2018.

ESTRATÉGIA DE ENSINO DA DISCIPLINA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA GRADUANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Orcione Aparecida Vieira Pereira

Apresentação

Este relato objetiva demonstrar uma das estratégias de ensino adotada na disciplina Gestão da Educação Básica ministrada a estudantes do terceiro período de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública situada no estado de Minas Gerais. Esta disciplina tem como principais objetivos promover a reflexão sobre o processo histórico de elaboração das políticas educacionais no Brasil e estudar a gestão do sistema de ensino brasileiro, a gestão da escola, bem como os limites e possibilidades da gestão democrática.

A partir dos seus objetivos, compreende-se que o conteúdo da referida disciplina é muito importante para que os estudantes tenham uma compreensão de como o cenário social mais amplo influencia e determina qual tipo de educação uma dada sociedade tem e proporciona através das políticas educacionais e da forma estas são conduzidas. Também o conhecimento dos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais de uma sociedade possibilita a reflexão enquanto estudantes de graduação e mais informações que contribuem para a formação docente de graduandos em cursos de licenciatura e o preparo para a futura

atuação enquanto profissional da área da educação.

Assim, ao ministrar esta disciplina a estudantes de cursos de licenciatura, verificou-se a relevância de mostrar como o conhecimento obtido a partir do estudo de livros, artigos, políticas e outros materiais contribui para uma formação mais condizente com a atualidade através de diferentes estratégias de ensino e a aplicação da teoria à prática através da oportunidade de aproximação dos estudantes com a instituição escolar, espaço que sintetiza todas as premissas deste conhecimento e atua na formação das identidades pessoais e profissionais dos indivíduos.

Desta forma, nas próximas partes será relatado onde a experiência ocorreu, quais foram os procedimentos metodológicos adotados, a fundamentação teórica, os resultados e uma breve análise reflexiva, e por fim serão apresentadas as considerações finais.

Contextualização

O presente relato descreve uma atividade proposta para estudantes do terceiro período do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma das unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) na disciplina Gestão da Educação Básica. Tratou-se de um trabalho de campo que ocorreu no primeiro semestre do ano de 2018.

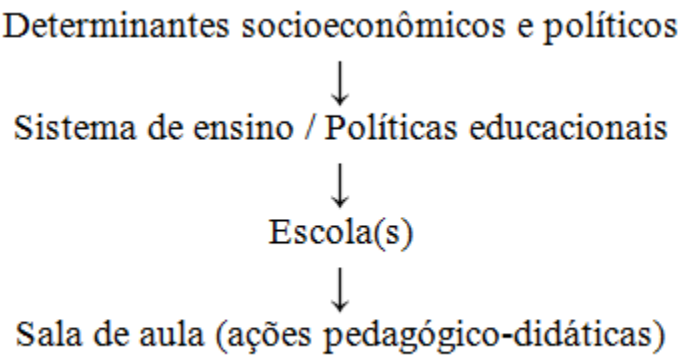
A disciplina Gestão da Educação Básica está assinalada na matriz curricular do referido curso como obrigatória e possuía a

carga horária de 54 horas, sendo ministrada em três aulas semanais. A sua ementa preconizava o estudo dos determinantes básicos da organização do sistema educacional; a descrição do processo histórico de elaboração das políticas educacionais no país; a organização curricular dos ensinos fundamental e médio; e a forma como se organiza a gestão da escola, o trabalho na unidade escolar e a sala de aula.

Os objetivos da disciplina são: a) apresentar os determinantes da organização do sistema educacional; b) refletir sobre o processo histórico de elaboração das políticas educacionais no Brasil; c) estudar os tipos de gestão escolar, com ênfase na gestão democrática; e d) examinar a organização do trabalho na unidade escolar e na sala de aula.

O conteúdo da ementa é distribuído por quatro unidades que foram estudadas durante o semestre. Este conteúdo contém orientações e indicação de conhecimentos que abrangem desde os aspectos e determinantes do cenário social, político e econômico mais amplos até a sala de aula, buscando mostrar como estes aspectos influenciam o tipo de educação adotado por uma sociedade, bem como a elaboração e efetivação de políticas educacionais, com foco na Educação Básica e em suas atualizações, e a gestão e a organização de uma unidade escolar. A Figura 1 sintetiza a proposta da disciplina.

Figura 1 – Principais tópicos da disciplina Gestão da Educação Básica, 2018



Fonte: elaborado pela autora do relato.

A disciplina requer a leitura de muitos textos, artigos e políticas educacionais, bem como a proposição de debates e a reflexão das informações obtidas a cada aula. Além das estratégias metodológicas geralmente utilizadas para ministrar aulas, tais como aulas expositivas dialogadas, seminários temáticos, trabalhos individuais, entre outros, nesta turma foi solicitada a realização de um trabalho de campo. Os procedimentos metodológicos sobre a realização desta atividade serão detalhados na descrição detalhada da experiência.

Fundamentação Teórica

Para a execução deste trabalho utilizou-se os textos de Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) que explicam desde os determinantes socioeconômicos e políticos até a importância das

ações didático-pedagógicas nas salas de aulas, perpassando sobre os elementos que influenciam a elaboração e implementação das políticas educacionais, com destaque para as principais do país como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e suas atualizações, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para o ensino fundamental, as Bases Nacionais Comuns Curriculares da Educação Básica, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, entre outras, e a importância da gestão democrática nas escolas.

Também foram utilizados os textos de Libâneo (2015) sobre organização e gestão da escola, sendo que suas concepções e um dos seus apêndices intitulado "Roteiro de coleta de dados para diagnóstico do funcionamento de escolas" foram utilizados para elaborar o roteiro do trabalho de campo solicitado aos estudantes, objeto deste relato de experiência.

Descrição Detalhada da Experiência

No início da quarta unidade da disciplina Gestão da Educação Básica, a turma do terceiro período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi dividida em quatro grupos, sendo dois grupos com quatro componentes e outros dois com cinco componentes cada, totalizando 18 estudantes, que foram orientados a escolher uma escola da Educação Básica que ofertasse os anos finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio para realizar o

trabalho de campo.

Cada grupo deveria se apresentar, explicar a proposta do trabalho e, caso houvesse a necessidade, deveria também levar uma carta solicitando a autorização para realizar o trabalho. Após a autorização ser concedida pelo responsável pela escola, o grupo deveria visitar a escola e fazer o levantamento de informações de acordo com um roteiro prévio, elaborado pela professora com base no roteiro para o levantamento de dados para diagnóstico das escolas de Libâneo (2015).

Este roteiro continha uma série de perguntas que se distribuíam entre as dimensões: breve histórico da escola; estrutura física e material; aspectos pessoais e organizacionais; planejamento escolar; tipo de gestão existente; e como a avaliação era realizada. O Quadro 1 apresenta as dimensões e as questões norteadoras para o trabalho.

Quadro 1 – Dimensões e questões norteadoras do trabalho de campo da disciplina Gestão da Educação Básica, 2018

DIMENSÕES	QUESTÕES
Breve histórico da escola	Quais são as características gerais da comunidade e sua influência na composição da clientela escolar? Quais características do bairro ou setor quanto à urbanização? Qual o nível socioeconômico das famílias?
Estrutura física e material	Qual o tipo de construção e aspectos físicos da escola? (Quantidade de: salas de aula, condições ambientais (iluminação, ventilação, etc.); salas de administração; laboratórios; bibliotecas; salas de projeção; cozinha/cantina; refeitório; auditório; instalações sanitárias; bebedouros; lavatórios; áreas livres; espaços de lazer e recreação; entre outros).
Aspectos pessoais e organizacionais	Qual o número total de alunos e de alunos por série? De professores? De especialistas – número de coordenadores pedagógicos, supervisores? De diretor e vice-diretor? Qual é o número de funcionários da secretaria; de inspetores de alunos; serventes; merendeiras; porteiros; vigias; entre outros? Apresentar o organograma da escola. São feitas reuniões com os pais? Com que frequência (mensal, semestral, anual)? Que tipo de reuniões – com todos os pais, por classe, etc.?
Planejamento escolar	Há o Plano da escola ou o Projeto pedagógico-curricular (PPC ou PPP)? Quando e como é feito? Existe um documento escrito? Há definição explícita de objetivos e metas para o ano letivo e explicação de atividades administrativas, financeiras e pedagógico-didáticas? O Plano ou Projeto é utilizado para a elaboração de Planos de ensino? Que outros usos se faz do Plano ou Projeto ao longo do ano letivo?
Tipo de gestão	Qual é o tipo de gestão existente na escola (colegiada, democrática, autoritária, centralizada, participativa)? Há a democratização das informações?
Avaliação	E feita a avaliação da execução do Plano ou Projeto da escola? Como se faz essa avaliação? Que procedimentos são utilizados? Quem realiza a avaliação? Os professores são orientados para a elaboração de instrumentos de avaliação? Há momentos previstos na rotina organizativa de discussão entre os professores dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos?

Fonte: adaptado de Libâneo (2015).

Após o levantamento das informações, cada grupo deveria redigir um relatório e elaborar a apresentação do trabalho na forma de um seminário que ocorreu durante as últimas aulas da disciplina no semestre. Os grupos apresentaram os resultados e socializaram

as informações obtidas sobre as diferentes realidades escolares a partir de suas respectivas pesquisas.

O trabalho foi dividido em quatro etapas, sempre orientado pela professora da disciplina. No final, os grupos entregaram o relatório e a apresentação salvos em um CD, bem como fotos das escolas. A realização do trabalho e a retirada das fotografias foram previamente autorizadas pelos diretores dos estabelecimentos escolares.

Como cuidados éticos, não serão divulgados os nomes das escolas pesquisadas e elas serão identificadas como Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4.

Resultados e Discussão

Os quatro grupos realizaram o trabalho de campo em escolas estaduais, sendo que duas ofertavam somente o Ensino Médio, uma ofertava o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e uma ofertava somente o Ensino Fundamental. Três escolas estão situadas na região central da cidade e uma em um bairro próximo à região central da cidade com muita atividade comercial e de serviços. Em relação ao perfil dos estudantes, os grupos verificaram que as escolas atendem a um público heterogêneo, com predomínio de estudantes oriundos de famílias de baixa renda e pais ou responsáveis com pouca escolaridade.

As escolas apresentavam estruturas - física e material -

adequadas ao seu funcionamento. Em relação à estrutura física, todas têm salas de aula com boa iluminação e ventilação; salas administrativas onde funcionam a Direção, a Coordenação Pedagógica ou Supervisão e a Secretaria; banheiros para os funcionários e para os alunos; bebedouros; biblioteca; cantina e refeitório; laboratórios de informática e de ciências. Um dos grupos relatou que o terreno de uma das escolas pesquisadas era pequeno e, consequentemente, tinha pouco espaço para a recreação dos alunos.

Os aspectos pessoais averiguados pelos grupos de três escolas estão apresentados na Tabela 1. Infelizmente os gestores da Escola 2 não forneceram estas informações em forma de números.

Os especialistas são os coordenadores pedagógicos ou supervisores; entre os técnicos administrativos, foram considerados os técnicos em educação que auxiliam na secretaria, na biblioteca e nos laboratórios. Serventes, merendeiras, vigias, porteiros, entre outros, foram categorizados como auxiliares de serviços gerais.

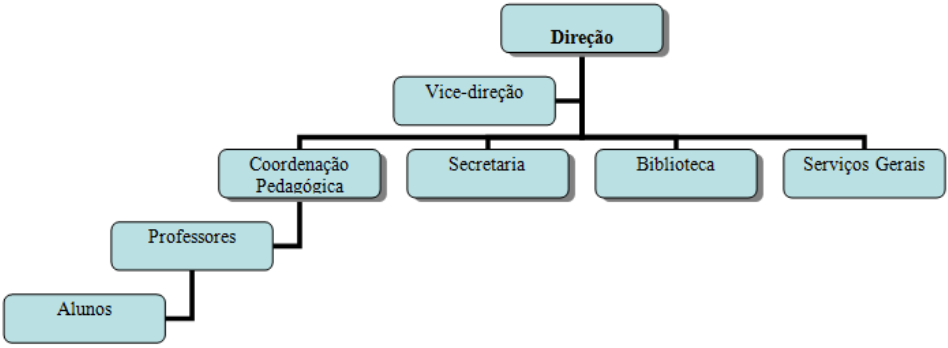
Tabela 1 – Aspectos pessoais das escolas pesquisadas no trabalho de campo, 2018

Aspectos pessoais	Números		
	Escola 1	Escola 3	Escola 4
Alunos	381	410	967
Turmas	11*	11**	28***
Professores	17	49	58
Especialistas	1	3	5
Técnicos administrativos	1	3	9
Bibliotecários	1	1	3
Auxiliares de serviços gerais	6	5	28
Diretor	1	1	1
Vice-diretor	1	1	3

Fonte: dados dos trabalhos de campo dos grupos, 2018.
Legenda: *Ensino Fundamental e Ensino Médio; **Ensino Fundamental; ***Ensino Médio.

No que tange aos aspectos organizacionais, a Escola 1 não possuía um organograma, mas dispunha de um Regimento Interno que especificava os cargos e suas competências. As outras três escolas basicamente apresentavam esta configuração (Figura 2).

Figura 2 – Organograma das escolas pesquisadas, 2018



Fonte: elaborado pela autora do relato com base nos dados dos trabalhos de campo.

Os componentes dos grupos relataram que os pais são convidados em duas das escolas para participarem de reuniões bimestrais, nas quais são apresentados os resultados dos alunos e o rendimento das turmas.

O planejamento escolar de todas as escolas é previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) que tem sua elaboração a partir de reuniões da direção com a coordenação pedagógica e os professores, sendo também utilizado para a elaboração dos planos de ensino das disciplinas, a definição de objetivos e metas para o ano letivo e a organização do calendário escolar.

Um dos grupos relatou que teve dificuldade para ter acesso ao PPP e concluíram após a experiência que nem todos os profissionais da escola pesquisada por eles não conhecem este documento.

Todos os grupos afirmaram que as escolas possuem gestão democrática, colegiada e participativa, bem como realizam reuniões nas quais as informações são transmitidas a todos de forma transparente. A diretora da Escola 4 relatou que antes da tomada de decisão, a comunidade escolar é consultada e que, também, realiza pesquisas de opinião sobre as questões pendentes do estabelecimento escolar.

Quando os grupos questionaram aos gestores das escolas se o PPP era avaliado e sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, no geral eles responderam que a avaliação da

execução do PPP é realizada anualmente através de reuniões com a direção, a coordenação pedagógica e o corpo docente, nas quais são analisados os métodos adotados, o alcance dos objetivos e das metas propostos e são estabelecidas ações de melhorias e de adequação à realidade escolar de cada instituição.

O grupo que pesquisou a Escola 2 relatou que, de acordo com o PPP desta instituição, o planejamento envolve a seleção de conteúdos específicos às aprendizagens. A proposta de avaliação da escola é resultado de uma ação reflexiva e transformadora de seus educadores. E são adotadas práticas que levam a uma proposta de ensino com sucesso. A avaliação nem sempre é vinculada à nota, podendo ser realizadas atividades que mostram o conhecimento dos alunos de outras formas. Consideram-se, no processo, aspectos quantitativos e qualitativos que incluem a observação do professor quanto à assiduidade, o desempenho, as atitudes e o interesse do aluno. Por fim, a 'prova' tem o objetivo de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e orientar o processo de aquisição de conhecimento do aluno.

Solicitou-se aos grupos que, na conclusão dos trabalhos, apontassem as principais descobertas, a contribuição da realização da atividade para o enriquecimento acadêmico e outras propostas de pesquisa a partir das informações obtidas. Pelos relatos dos componentes dos grupos verificou-se que: a maior parte das atividades e ações realizadas na escola está previstas no PPP e no

Regimento Escolar, de acordo com os gestores das instituições pesquisadas; as ações antes de serem implementadas, são discutidas em reuniões da Direção com a Coordenação Pedagógica e o corpo docente, nas quais todos ficam sabendo das decisões tomadas; a Coordenação Pedagógica é responsável pelo planejamento, implementação e acompanhamento das atividades propostas; o trabalho proporcionou uma nova visão sobre a organização e a gestão escolar; e uma gestão democrática e transparente garante a satisfação dos alunos e o bom trabalho dos professores.

Os grupos também sugeriram outras pesquisas para observar como ocorre a gestão democrática no dia a dia, bem como se existe a efetiva participação dos pais e dos próprios alunos na organização da escola através do colegiado. O trabalho de campo foi uma atividade prática que possibilitou aos alunos verificar como funciona uma escola, seu possível ambiente de atuação profissional futuro.

Sabe-se que a escola é uma "instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade [...]" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 415) e no seu interior fica claro como as diretrizes e políticas dos sistemas de ensino que atendem às características mais abrangentes da sociedade influenciam e podem controlar a formação de subjetividades de professores e alunos.

Neste sentido, há a necessidade, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 416) de "[...] os futuros professores reconhecerem e compreenderem as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo [...]", constatarem que a escola tem autonomia relativa ao âmbito social e a compatibilização e, às vezes, as tensões entre as decisões tomadas no âmbito das escolas e as decisões do sistema de ensino. Desta forma, o estudante de licenciatura ao ir às instituições escolares, pesquisarem e vivenciarem como elas funcionam por meio de pesquisas e estágios, ele tem a oportunidade de conhecer este cenário e também delinear quais conteúdos e conhecimentos serão imprescindíveis para se tornar um professor atualizado e participativo.

De acordo com Libâneo (2015), para ser participativo no processo de tomada de decisões, o professor precisa conhecer a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, e os mecanismos de elaboração e divulgação; desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com os colegas da equipe. E uma das formas de desde a graduação de exercitar estas habilidades é na execução de trabalhos em grupo e atividades práticas que promovam a curiosidade, a experimentação e o novo olhar sobre questões reais, sempre conjugando a teoria e a prática.

Com isso, espera-se que os estudantes possam compreender

que a escola deve assegurar condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para que os professores tenham um bom desempenho nas salas de aula, o que resulta na qualidade do processo ensino aprendizagem dos alunos. Para tanto, é importante e interessante que a instituição escolar tenha uma gestão participativa que visa o seu bom funcionamento, o alcance das metas e dos objetivos previstos em seu PPP e outros documentos, bem como a aprendizagem dos alunos e atribua papéis diferenciados para pedagogos, docentes, funcionários e estudantes.

Considerações Finais

De uma forma geral, os componentes dos grupos relataram alguns problemas encontrados nas escolas pesquisadas, mas ressaltaram a boa receptividade dos gestores e a importância da realização da atividade de campo, o que possibilitou a eles conhecerem uma instituição escolar da Educação Básica em seus vários aspectos.

Ao socializarem suas descobertas no seminário final da disciplina Gestão da Educação Básica, ficou claro que a experiência da atividade de campo foi válida e enriquecedora para todos, mesmo que em alguns momentos os componentes não estivessem completamente empenhados em realizar a pesquisa ou que encontrassem algumas resistências no campo por parte dos responsáveis das escolas em relatarem as informações

fundamentais à realização da pesquisa.

A ideia da proposta desta estratégia de ensino surgiu como uma forma de possibilitar a estes estudantes do terceiro período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas o conhecimento prático do funcionamento de um estabelecimento escolar, uma vez que os conteúdos da referida disciplina enfocam a escola como o local responsável por traduzir as diretrizes mais amplas da sociedade e do sistema educacional em ações pedagógico-didáticas que buscam promover a efetiva aprendizagem dos alunos na sala de aula. Também foi uma forma de os alunos conhecerem escolas diferentes e começarem a refletir sobre os estágios curriculares obrigatórios que começam a ser realizados no quinto período do curso.

A realização da atividade de campo mostrou como no cotidiano as teorias e as políticas educacionais estão presentes e conduzem todas as atividades, ações e o processo de tomada de decisões dos gestores das escolas. É claro que o ideal é que a gestão escolar seja democrática e transparente em seus processos, o que nem sempre acontece, mas, no caso desta experiência, todos os quatro grupos relataram que os gestores das escolas pesquisadas afirmaram terem este tipo de gestão em seus estabelecimentos.

A partir desta experiência de estratégia de ensino, outras serão elaboradas e propostas para outras turmas com o intuito de sempre agregar conhecimentos positivos e aliar a teoria e a prática

nas atividades.

Por fim, salienta-se também que os grupos sugeriram que outras pesquisas fossem realizadas para observar como funciona uma gestão democrática na prática, verificar se realmente o colegiado atua de forma efetiva com a participação dos pais ou responsáveis e dos próprios estudantes das escolas.

Referências

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MATEMÁTICA E SEU ENSINO COMO OBJETOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS HISTÓRIAS DA MATEMÁTICA E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

Renata Gerhardt Gomes Roza
Alcina Maria Testa Braz da Silva

O Fenômeno Social

A matemática como disciplina escolar

Para se pesquisar o campo da matemática e seu ensino e como esses conhecimentos se firmam no contexto escolar, entendemos como fenômeno social a criação das disciplinas escolares. Chervel (1990, p. 177) inicia sua discussão sobre o termo disciplina, confrontando com um problema pouco usual: "Aplicada ao ensino, a noção de "disciplina", independentemente de toda consideração evolutiva, não foi, nas ciências do homem, e em particular nas ciências da educação", objeto de uma reflexão aprofundada".

Chervel (1990) continua sua discussão na estruturação dessas disciplinas que é "em qualquer campo que se encontre um modo de disciplinar o espírito" (p.180) dando-lhe métodos e regras para abordagens dos mais diferentes assuntos. Entretanto o autor também ressalta que "Uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes

finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina [...]" (p.180).

Entendendo que a Educação e as disciplinas escolares em sua história passam por diversos contextos e interesses, sejam estes governamentais, sociais ou religiosos, a escola muita das vezes assume o papel de instrução ou repressor, as disciplinas, por sua vez são os componentes curriculares que colaboram por desempenhar esse papel. Cabe aqui ressaltar, que a matemática é uma disciplina que reforça esse papel de transferir modelos, métodos e técnicas, inclusive, até hoje utilizada como disciplina de opressão, repressão e que recebe um destaque demasiado em detrimento de outras.

Analisando esse dispositivo chamado sistema escolar é fácil encontrarmos a relevância que se dá à matemática detrimento de outras disciplinas, nas Escolas de Educação Básica sejam estas de rede privada ou pública, encontramos a maior carga horária atribuída a esta disciplina sendo esta, comparada apenas à disciplina de Língua Portuguesa (língua oficial brasileira). Encontramos nos principais instrumentos de avaliações da Educação Nacionais o maior número de questões com conteúdos relacionados às disciplinas de português e matemática ou algumas provas somente privilegiando essas disciplinas em detrimentos das outras, como no caso da prova Brasil. No Exame Nacional do Ensino médio um destaque é dados às questões relacionadas aos

conteúdos de linguagens e Matemática tendo um bloco específico para as mesmas, enquanto os conteúdos relacionados as demais disciplinas compõem um mesmo bloco de questões com a mesma quantidade das relacionadas à matemática. Cabanas (2017) afirma que "Os exames extraescolares de massa condicionam e determinam a representação social de matemática" (p.127).

Contexto sociocultural

Entendendo que para que um fenômeno se constitua como representação social precisa ter uma relevância social, ou seja, ser importante para um grupo social, que aos poucos se apropria do fenômeno e dos termos que os envolve e nessas interações se familiariza com o objeto, na perspectiva de Naiff e Naiff (2008), que "é no universo sociocultural que estão e são continuamente produzidas as Representações Sociais. Se quisermos compreender por que uma pessoa se comporta de um jeito e não de outro devemos ver as relações sociais embutidas em seu cotidiano" (p. 403). Destacamos a importância de compreender como as disciplinas escolares se constituem como relevantes ou participantes de um determinado grupo social.

Analisando dados estatísticos, de acordo com dados da Pnad

2011, divulgados pelo IBGE, o brasileiro com mais de 15 anos estudou em média durante 7,7 anos. Se considerada a população acima dos 10 anos de idade, o tempo médio de estudo é de 7,3 anos. Os melhores resultados estão entre as pessoas entre 20 e 24 anos (9,8 anos de estudo) e aqueles entre 25 e 29 anos (9,7 anos). E os piores, entre a população com mais de 60 anos (4,4 anos) e de 10 a 14 anos (4,2 anos). É possível encontrarmos, mesmos nos piores resultados, que a população brasileira passou no mínimo 4,2 anos na escola, o que nos leva a entender que este grupo já teve contato com a disciplina escolar matemática em algum momento de sua vida, e nessa interação social, construiu representações sobre a mesma, Moscovici (2012).

Em um rápida análise documental é possível encontrarmos a criação das disciplinas escolares delimitada por Valente (1999) entre o período de 1730 a 1930 denominando este como a "etapa de constituição da matemática escolar tradicional ou matemática escolar clássica" e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 no ano de 1996 que define em seu artigo 6º que "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade". Tais dados nos apontam que a sociedade está imbuída num contexto de interação social com as disciplinas escolares, e na maioria das vezes por um longo período de suas vidas, tendo em vista que a escolarização básica prevista na LDB é de 9 anos no

Ensino Fundamental e 3 anos no Ensino médio. Tal fato situa as disciplinas escolares como relevantes e atuantes em nossa sociedade.

A Matemática e seu Ensino como Objeto de Pesquisa

Sá (1998) afirma que os objetos de pesquisa que se originam em um fenômeno de representação social "são tipicamente uma elaboração do universo reificado da ciência" (p.22). Entretanto nessa perspectiva de Sá, "a construção do Objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa" (p.23).

Diante do fenômeno social apresentado e entendendo sua relevância social é possível perceber que muitos objetos de pesquisas se constituem nessas interfaces, e se faz necessária a definição de um objeto para o estudo de tais representações pois de acordo com Jodelet (2001) "Não há representação sem objeto" (p.22), e Sá (1998) parafraseando Jodelet afirma que "uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto" (p.32).

História da Matemática

Compreender como se forma a História da Matemática nos traz diferentes olhares para a formação de Representações Sociais

sobre a mesma. Desconstruindo a ideia de uma matemática construída apenas por um povo específico, o que pode contribuir para o rompimento de conceitos pré-definidos socialmente que nos distanciam destes conteúdos, como o fato de acreditar que toda a Matemática que conhecemos foi apenas construída por Europeus e grandes Mestres.

MOURA e GUERRA, (2016) destacam através da História Cultural das Ciências, atores na produção científica que permitem dialogar com interpretações trazidas pelos estudos pós-coloniais, quando os mesmos questionam o eurocentrismo e a tese de uma Europa "autogerada e ascética". Ressaltando que a história traz à tona atores não antes citados. Entendendo que esse rompimento, que a primeiro momento assusta, é uma das grandes riquezas ao ensino do conhecimento científico. A história não contada pode trazer ao aluno a aproximação retirada por longos anos, que o faz acreditar que a matemática foi construída por um povo que não lhe pertence, por mentes brilhantes que se distanciam das suas. Afinal, JODELET, (2001, p.22) ressalta a importância da pertença social dos indivíduos como um fenômeno cognitivo.

Apropriar-se dessa história é essencialmente importante, traz significação ao conhecimento, apresenta o caráter prático e cultural dessa ciência, como por exemplo compreender que esses conhecimentos foram construídos historicamente de acordo com a necessidade de um povo, interligado com sua cultura e formas de

sobrevivência. Compreender fatos históricos traz clareza à ideia do endeusamento dado à Matemática ao longo da história "entender um enunciado matemático é descobrir, de algum modo, uma verdade concebida divinamente" (TASIC,2001, p.10); E nos auxiliam na identificação das Representações Sociais que surgem em torno desta. CABANAS (2017) traça um panorama histórico entre a lógica e a retórica posicionando os argumentos baseados na razão argumentativa do cálculo como base para quaisquer discussão inclusive condensando a verdade, afirmando que "é nessa dinâmica de influência que historicamente os cálculos persuadem, calam qualquer contra-argumento" (p.28).

"Esta posição, centrada na precisão, tem a sua origem nos resultados algébricos disponíveis no século XVII que, associados à geometria analítica de Descartes, foi um ponto de partida para a criação do Cálculo e que se caracterizava pelo distanciamento do intuitivo e do material. " (CABANAS, 2017, p.28). Neste breve panorama histórico e na perspectiva de Cabanas encontramos no rigor matemático algumas razões de seu destaque que é possível se perceber até aos dias de hoje, o fato de trazer a perfeição e uma "verdade concebida divinamente" como enuncia Tasic (2001) dá à matemática um status que chega ao sistema escolar e permite a criação das mais variadas Representações Sociais acerca da mesma e uma resistência por parte daqueles que não se sintam divinamente capazes de compreendê-la.

Sendo a disciplina de matemática uma disciplina que tem na história marcas que podem ser vistas como positivadas e negativadas e que até hoje é facilmente perceptível o destaque a mesma atribuído tanto no meio acadêmico como no meio social, Representações Sociais são criadas sobre a mesma, e entendendo que estas determinam o nosso comportamento em relação ao objeto é de fundamental importância identificar as representações que se formam acerca da matemática e seu ensino e compreender como as mesmas influenciam os modos de agir dos grupos sociais que as constituem. Moscovici (2012) vai dizer que "A Representação Social é preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer" (p.46).

O Grupo Social em que se Constitui o Objeto de Pesquisa

Constituído o objeto de pesquisa o mesmo precisa ser relevante em um grupo social, inicialmente buscaremos compreender o que é um grupo social, Rodrigues (2015) afirma que "estamos tão habituados a pertencer a grupos que, muitas das vezes, não nos damos conta de sua importância sobre nós, de sua influência sobre nossas atitudes e comportamentos" (p.504) e no estudo das Representações Sociais Jodelet (2001) traz o sentido de pertença social ressaltando que essa sensação de pertença do

indivíduo ao grupo permite ao indivíduo identificação na sociedade facilitando seu reconhecimento.

Rodrigues (2015) afirma que alguns componentes são indissociáveis para que haja a existência do homem são estes: “Ter uma vida em comum com outras pessoas, interagir com outros grupos, participar de atividades coletivas, compartilhar objetivos, enfim, pertencer a grupos, identificar-se com grupos, influenciar e ser influenciado por eles” (p.504) nesse sentido o autor conclui que por isso mesmo, “constituem os alicerces da construção de sua identidade pessoal e social” (p.504). As palavras de Rodrigues nos levam a refletir a importância do sentido de pertença destacado por Jodelet, sentir parte de um grupo e interagir com o outro constitui a forma organizacional e o estilo da vida do ser humano, são nessas interações que se definem a identidade individual e coletiva, normas e condutas, estilos de vida profissionais e pessoais e ainda nos posiciona no mundo social, nessas interações modificamos comportamentos e somos modificados.

MOSCOVICI (2012) afirma que “as Representações Sociais são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros;” (p.47) nessa perspectiva só há Representações Sociais se houver interação, produção de comportamentos e relações com o ambiente que vão modificando uns aos outros, neste ponto Moscovici se assemelha com as

palavras de Rodrigues quando afirma que é nos grupos sociais que indivíduos influenciam e são influenciados. Logo, para que se construam as Representações Sociais é necessário que se pertença a um grupo social.

A importância dos grupos sociais na manutenção das Representações Sociais é apresentada por Sá (1998) ao fazer uma explanação da sistematização da teoria das representações sociais de Jodelet, o autor acentua suas contribuições nos suportes de veiculação das representações sociais na vida cotidiana, sendo estes "os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam" (p.73). Sá destaca que tais suportes contribuem "para a sua manutenção enquanto se transformam e para a sua transformação enquanto se mantêm" (p.74).

A partir de tais conceituações de grupos sociais entendemos, em consonância com Gilly (2001) que as Representações Sociais no campo da Educação oferecem "um novo caminho para a explicação dos mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados" (p.321). Que a escola é um ambiente onde diferentes grupos sociais se formam e os mesmos se interagem e nessas interações surgem as Representações Sociais. Para esta pesquisa definiremos dois grupos sociais que se constituem no ambiente escolar são eles Professores e Alunos, que por vezes podem ser

vistos como grupos diferentes, mas que no ambiente da sala de aula interagem e no processo de ensino e aprendizagem formam um único grupo social. Para esse trabalho analisaremos um único grupo social formado pelos alunos.

Foram aplicados aos alunos um Termo Indutor que consta da evocação de 5 palavras por ordem de prioridade acerca da matemática e seu ensino e um questionário com questões abertas. Partindo da matriz moscoviciana, apoiando nas características cognitivo-estruturais das representações, com atenção às propostas de Abric (1998). Permitindo a atenção para o saber gerado "através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar comportamentos em situações concretas" (SÁ, 1998, p.68). Analisaremos as repostas dos alunos com os quadrantes de Vergê à luz da Teoria do Núcleo Central (ABRIC 1998).

Figura 1 - Quadrantes de vergê - Evocações da Palavra Matemática



Encontramos, na análise dos quadrantes, a questão dual na representação da Matemática localizada no 2º quadrante: Legal e chata. É possível perceber que para o grupo o cálculo e as operações constituem o núcleo central das Representações Sociais, o que reafirma Representações da Matemática já observadas em pesquisas anteriores (CABANAS, 2017). A expressão dor de cabeça aparece na zona proximal, periférica mesmo quadrante onde aparece o termo gosto, é possível perceber como a matemática se relaciona com a emoção dos que interagem com a mesma.

Jovletovitch (2008) já afirmou a importância de se considerar o afeto e sentimento na formação das Representações Sociais e por fim é possível perceber que os números se no 3º quadrante com alta frequência o que reafirma a tendência da objetividade da matemática e a relação com a verdade e fé nos números destacada por Gould (2014).

Considerações Finais

Diante da análise acima apresentada e na perspectiva de Sá (1998) de que o objeto de representação social "se encontra implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação e a da exposição aos meios de comunicação de massa" (p.50), podemos considerar que a Matemática e seu Ensino são objetos que se constituem como objetos de Representação social neste grupo social investigado e que surge no fenômeno social da criação das disciplinas escolares.

A relevância que a matemática e seu ensino tem nesse grupo social são aspectos que nos permitem afirmar a constituição destes como objeto de pesquisa que constitui Representações Sociais do mesmo, pois sendo a matemática historicamente firmada no cotidiano deste grupo, é permitido a interação com seus conceitos, formação de concepções, relações de afetividade, construção de conceitos e pré-conceitos, o que a constitui como um objeto de representação social.

Referências Bibliograficas

ABRIC, J. C. **A abordagem estrutural das representações sociais.** In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, C. P. (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

CABANAS, M. I. C.; MAZZOTTI, T. B. **A redução da matemática escolar a fazer contas: uma representação da matemática?.**2017

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & educação**, v. 2, n. 1, p. 177-229, 1990.

BRASIL: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.º 9394/96. Brasília, 1996.

GILLY, M. **As representações sociais no campo da educação. IN: Jodelet, D. (Org). As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. (páginas 320 a 341)

GOULD, S.J. **A falsa medida do homem/ Stephen Jay Gould**; tradução de Valter Lellis Siqueira. – 3ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

JODELET, D. **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001 (páginas 10 a 44.

MOSCOVICI, S..**A Psicanálise, sua imagem e seu público**; tradução de Sonia Fuhrmann. – Petrópolis: Vozes, 2012.

JOVCHELOVTCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008. (páginas 33 a 77)

MOURA, C.; GUERRA, **A. História Cultural da Ciência: um caminho possível para a discussão sobre as práticas científicas no ensino de ciências?** Revista Brasileira de pesquisa em Ensino de Ciências, v. 16, n.3, 2016

NAIFF, L. A. M. NAIFF, D. G. M. **Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais**.

Psicologia & Sociedade. Belo horizonte, v. 20, n.3. p. 402-407. 2008.

RODRIGUES, A; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social** - 32. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2015

SÁ, C. P.. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. EdUERJ, 1998.

TASIĆ, V. **Una lectura matemática del pensamiento postmoderno**. Ediciones Colihue SRL, 2001.

VALENTE, W. R. **Uma história da matemática escolar no Brasil**, (1730-1930). São Paulo: Annablume: FAPESP, 1999.

DIVERSIDADE E DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO



CONTRIBUIÇÕES DA LIBRAS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: ANÁLISE DE ARTIGOS NACIONAIS

Ana Claudia Tenor

1. Introdução

A educação de surdos é um tema polêmico desde seus primórdios. As comunidades surdas do Brasil, aliadas a pesquisadores atentos às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas, passaram a debater a importância de se ofertar uma educação em uma perspectiva bilíngue para esses indivíduos.

A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras, como sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, sendo de natureza viso-motora e possuindo estrutura gramatical própria. Com a finalidade de garantir o direito das crianças surdas à aquisição da língua de sinais, o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) regulamenta a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e reforça a necessidade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de magistério, educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e demais licenciaturas, da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, da formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa.

Outro documento oficial que influencia as diretrizes políticas da educação e inclusão diz respeito à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, contemplando, ainda, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno ao da escolarização regular. No entanto, esse documento tem recebido severas críticas por não aprofundar as ações relativas às especificidades de seu alunado-alvo. Tratando-se de alunos surdos, uma das discussões diz respeito ao fato de não contemplar as condições linguísticas e culturais desses alunos.

Diante dessas questões, o objetivo desta pesquisa foi analisar as produções científicas nacionais a respeito da educação inclusiva do aluno surdo e o ensino de Libras.

2. Metodologia

Esse trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós- Graduação em Educação Especial e Inclusiva, intitulado “Contribuições da Libras para inclusão do aluno surdo”, elaborado por Tenor (2018). A metodologia adotada foi a revisão de literatura. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de artigos científicos, disponíveis nas bases de dados do Portal Periódico Capes, Scientific Eletronic Library Online

(SCIELO), Literatura Latino Americana e Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), plataforma de pesquisa EBSCO host e no Google Scholar sobre o assunto de interesse publicado no período de 2003 a 2017.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em Setembro de 2018 e os descritores utilizados foram: educação inclusiva e língua brasileira de sinais. Na primeira etapa foram identificados os periódicos nas bases de dados consultadas, autoria, título do artigo e ano de publicação. Os critérios de inclusão dos artigos foram: artigos completos publicados em periódicos nacionais; artigos que abordassem a temática do estudo, dentro da área educação inclusiva de surdo e Libras publicados nos últimos 14 anos. Foram selecionados neste estudo 30 artigos nacionais.

Na segunda etapa foi realizada a leitura dos resumos dos artigos, a metodologia adotada e as conclusões dos estudos. Após a análise das pesquisas encontradas estas foram categorizadas em seis eixos temáticos conforme o assunto abordado: 1) Políticas públicas de inclusão de alunos surdos; 2) Inclusão do aluno surdo com a presença de intérprete de língua de sinais; 3) Trajetória educacional dos surdos e os movimentos surdos; 4) Formação de professores em Libras e para atuar com aluno surdo; 5) Concepção clínica e socioantropológica da surdez; 6) O ensino da língua de sinais para alunos surdos.

3. Resultados e Discussões

A seguir serão apresentadas as análises e discussões dos 30 artigos encontrados e categorizados em seis eixos temáticos

No eixo temático 1”Políticas públicas de inclusão de alunos surdos” foram encontrados 8 artigos.

No contexto de inclusão de surdos em escolas regulares, Quadros (2003) pontuou que o primeiro entrave diz respeito à questão da linguagem. A autora questionou como a escola vai garantir a aquisição da linguagem por meio da língua de sinais brasileira e salientou que é necessário pensar em quem serão os interlocutores das crianças surdas na escola comum, como garantir o acesso aos conhecimentos escolares por meio da Libras, a alfabetização na língua escrita e o ensino de português com estratégias baseadas em segunda língua.

Ao discorrer sobre a inclusão dos alunos surdos no ensino regular, os estudos advertiram que os mesmos não podem ser incluídos com alunos ouvintes nas salas regulares da maneira como vem ocorrendo na maioria das escolas públicas (FELIPE, 2006; FERNANDES; MOREIRA, 2009). Tenor et al. (2009) acrescentaram que a operacionalização de um projeto que assegure uma educação de qualidade aos alunos surdos no contexto educacional inclusivo ainda encontra obstáculos, faltam recursos humanos e materiais, principalmente quando se trata da inclusão

pela língua de sinais, que requer um grande investimento na formação de professores.

Outro aspecto discutido na literatura é que existe uma diferença significativa entre o que menciona a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005), no que diz respeito ao sentido da educação bilíngue para surdos (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; LODI, 2013).

Streiechen et al. (2017) acrescentaram que a política do MEC preconiza que os alunos surdos estudem junto com alunos ouvintes, porém as barreiras comunicativas encontradas por toda a comunidade escolar impede que o processo de ensino/aprendizagem, de fato, ocorra. Dessa forma Fernandes e Moreira (2014) consideraram que as classes e escolas bilíngues para surdos são necessárias para uma educação verdadeiramente inclusiva, revolucionária, no sentido de superar o mero respeito às diferenças, especulado pela igualdade de tratamento jurídico como bem tutelado pelo Estado, em direção à real emancipação social dos estudantes e trabalhadores surdos brasileiros.

No eixo 2 “O contexto da inclusão de surdo com a presença do intérprete de língua de sinais” foi encontrado 5 artigos que discorrem sobre a inserção deste profissional em sala de aula.

Os estudos de Lacerda (2006; 2007) alertaram que a simples presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma

inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de providências para que esses alunos sejam atendidos adequadamente, tais como: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos a serem adotados, conhecimentos sobre a surdez e a língua de sinais, entre outros.

Dorziat e Araújo (2012) observaram a ausência de um planejamento prévio entre o professor e o Tradutor- Intérprete de Língua de Sinais (TILS), e a responsabilização apenas do TILS por eventuais progressos ou fracassos dos surdos. Face ao exposto, o estudo constatou a necessidade de inserir as políticas inclusivas em um projeto maior da escola, que envolva todos os profissionais, desde a gestão, a coordenação pedagógica, os professores e a equipe técnica multidisciplinar.

Oliveira (2012) observou por meio de entrevistas que as famílias dos alunos surdos reconhecem a importância do trabalho do intérprete de libras, no entanto destacam a necessidade de o governo investir mais em cursos na área da surdez e libras tanto para os professores quanto aos funcionários da escola e também para os alunos ouvintes e para os familiares dos surdos. Junior Zancanaro e Zancanaro (2016) acrescentaram ainda que poderia ser proposto às escolas que possuem salas de aula inclusivas com alunos surdos, a implementação da Libras como disciplina curricular, da mesma forma que se tem a língua inglesa por exemplo, ampliando as possibilidades de comunicação e interação

da pessoa surda, evitando prejuízos no processo de aquisição da linguagem.

No eixo 3 “Trajetória educacional dos surdos e os movimentos surdos” foi identificado 7 artigos.

A história educacional dos surdos no Brasil vem sendo debatida por pesquisadores da área. Piconi (2014) chamou a atenção para as questões linguísticas e culturais sobre o reconhecimento do surdo em contextos brasileiros. Essas questões estão no centro das iniciativas que visam expandir a participação de surdos e seu reconhecimento no contexto social.

De fato, a educação desses sujeitos sofreu um embasamento teórico muito forte ligado a um diagnóstico errado, declarando ser o surdo uma pessoa deficiente para a sociedade (BELTRAMI; MOURA, 2015).

Dessa forma, por muitos anos, os surdos não conseguiam alcançar suas metas e seus objetivos devido ao preconceito e a marginalização existente na sociedade, em relação à Língua de Sinais e à construção da Identidade e Cultura Surda Brasileira (MONTEIRO, 2006).

É notório que apesar da luta constante da Comunidade Surda pelo respeito e aceitação como grupo cultural distinto, ainda há uma dificuldade muito grande de desenvolvimento da inclusão dos surdos com base no respeito a suas diferenças (AGNES, et al., 2016).

Nesse contexto, Ribeiro e Silva (2017) apontaram que as experiências dos surdos na escola têm sido caracterizadas por uma variedade de estratégias de ensino, marcada por fracasso e evasão escolar.

Face ao exposto, para que as políticas e práticas pedagógicas atendam às necessidades e anseios da comunidade surda, as mesmas precisam ser construídas pautadas por olhares sobre os surdos, constituindo outros modos de fazer essa educação, de ser professor de surdos e de ser surdo nas suas múltiplas possibilidades identitárias (THOMAS; KLEIN, 2010).

Como se percebe as questões linguísticas e culturais tem sido o foco das discussões. Nessa perspectiva, Campello e Rezende (2014) constataram a importância de lutarmos por uma Política Nacional de Educação Bilíngue condizente para a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda, garantida pela Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece a importância da Língua de Sinais e da Cultura Surda para as Pessoas Surdas.

A seguir no eixo 4" Formação de professores em Libras e para atuar com aluno surdo" será apresentado 3 estudos.

As pesquisas têm apontado a importância do domínio da Língua de Sinais por professores da educação básica como um dos fatores que contribuem para a inclusão educacional das pessoas com surdez (MISSENO; CARVALHO, 2005). Nessa perspectiva,

Gonçalves e Festa (2013) acrescentaram que as escolas além de inclusivas e garantir os recursos necessários ao aluno surdo, precisam também de professores capacitados e compromissados com a educação de todos.

Ao analisar os cursos de formação de professores dos anos iniciais, Conceição e Martins (2016) constataram que esses mantêm a lógica da educação inclusiva. As representações da surdez enquanto deficiência e da língua de sinais como instrumento influenciam as políticas formativas, tais como: carga-horária mínima para a disciplina de Libras e nenhum direcionamento para a alfabetização de crianças surdas. Tal perspectiva na opinião das autoras fomenta a proposta de educação de surdos baseada pelo atendimento educacional especializado (AEE) e não pela lógica de salas bilíngues, Libras/ Língua Portuguesa.

No eixo 5 "Concepção clínica e socioantropológica da surdez" foi identificado 4 artigos.

A literatura apontou que as representações e os discursos no contexto da surdez baseados em modelos conceituais opostos (modelo clínico versus modelo socioantropológico) consiste em uma forma reducionista de se olhar o surdo e a surdez (GESSER, 2008).

Carvalho e Martins (2016) acrescentaram que na visão antropológica da surdez, há uma constante luta dos movimentos surdos pela desvinculação da pessoa surda dos discursos da

deficiência. Para as autoras esse processo não considera a surdez como uma condição de ineficiência corporal, mas como uma diferença linguística do surdo.

Nunes et al. (2015) analisaram as duas propostas educacionais (clínico- terapêutica e socioantropológica) e discutiram a educação inclusiva e a escola bilíngue. Os autores concluíram que as políticas públicas que valorizem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tanto nos espaços escolares como nos demais espaços sociais seriam um caminho para que o aluno surdo não tivesse acesso a Libras apenas na escola.

Nessa perspectiva Martins (2016) considerou que os surdos são marcados por uma experiência visual distinta da do ouvinte, e têm a necessidade de constituírem-se por meio de uma língua visual- gestual, a língua brasileira de sinais. A autora apontou que isso tem marcado a petição de uma educação bilíngue no Brasil: língua brasileira de sinais (Libras) e língua portuguesa.

A seguir no eixo 6 “O ensino da língua de sinais para alunos surdos” serão apresentados 3 artigos.

A literatura destacou que para tornar possível a inclusão entre surdos e ouvinte, é necessário conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Barbosa (2011) destacou que a escola como espaço de democratização e de busca de conhecimento deveria dar importância ao ensino de Libras para os demais alunos e profissionais da comunidade escolar. Para o autor é preciso um

trabalho conjunto para que todos tenham acesso à comunicação, principalmente os alunos surdos, que são a minoria. Dessa forma, é necessário discutir, nos espaços escolares, a importância de aprender a língua de sinais, tanto pelos alunos, quanto pelos professores e demais profissionais, para que a inclusão dos alunos surdos efetive-se integralmente.

No contexto educacional inclusivo, Barboza et al. (2015) consideraram que o educador com domínio da língua de sinais absorve a cultura surda, começa a ter uma comunicação eficaz para realizar uma verdadeira avaliação a respeito das capacidades/habilidades desses alunos, trazendo-os para perto do seu convívio e de seus colegas de classe. Na opinião dos autores o professor bilíngue possui maior acesso aos alunos surdos, compreende com maior facilidade sua cultura e seu mundo, responde as suas dúvidas e detém a confiança de seus alunos, podendo exercer então, de modo pleno, suas propostas pedagógicas.

Ao discutir o processo de aquisição da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais pelo aluno surdo e sua relação no ambiente escolar, Macedo e Matsumoto (2015) consideraram que apenas inserção da Libras não é suficiente. Os autores consideraram que a Língua de Sinais deverá passar a ser compreendida no currículo e no programa escolar, apontando para o atendimento das diferenças das línguas, reconhecendo-as de fato. Nesse sentido, a Libras

estabelece-se como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua.

4. Considerações Finais

As pesquisas evidenciaram que houve avanços nas políticas públicas educacionais, no sentido do reconhecimento dos direitos linguísticos dos surdos, mas ainda existem entraves no contexto de inclusão de surdos para garantir a aquisição da linguagem por meio da língua brasileira de sinais.

Os estudos destacaram a importância do ensino da língua de sinais para alunos surdos e apontaram a necessidade de a escola oferecer o ensino de Libras aos alunos e demais pessoas da comunidade escolar para que haja uma comunicação entre surdos e ouvintes no convívio escolar. Além disso, consideraram necessária a presença de profissionais surdos no contexto escolar para que os alunos surdos tenham mais fluência de sua língua e contato com a cultura surda.

Seria interessante em estudos futuros investigar como está ocorrendo a inclusão de alunos surdos e o ensino de língua de sinais em outros países, pesquisando artigos da literatura internacional.

Referências

AGNES, J.S. et al. Um estudo sobre a educação do sujeito surdo na rede estadual de educação de Foz do Iguaçu- Paraná. **HOLOS,** ano

32, v. 8, p. 338- 354,2016.

BARBOSA, L.R.S. A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social de surdos no sistema educacional. **Revista Pholyphonia,** v. 22, jan/jun, p. 174- 187, 2011.

BARBOZA, C.F.S. et al. A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva. **Revista Espaço**, p. 192-218, 2015.

BELTRAMI, C.M.; MOURA, M.C. A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos. **Revista Eletrônica de Biologia**, v. 8, n. 1, p. 146-161, 2015.

BRASIL. Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planato.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10.436.htm>. Acesso em: 04 set. 2018.

_____. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>.Acesso em: 04 set. 2018

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

CAMPELLO, A.R.; REZENDE, P.L.F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n. 2, p. 71-92, 2014.

CARVALHO, A.F.; MARTINS, V.R.O. Anunciação e insurreição da diferença surda: contra- ações na biopolítica da educação bilíngue. **Childhood & Philosophy**, v, 12, n. 24, mai.-ago,, p. 391-

415, 2016.

CONCEIÇÃO, B.S.; MARTINS, V.R.O. Educação bilíngue de surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais. **Educação, Cultura & Comunicação**, v. 8, n. 2, p. 1-26, 2016.

DORZIATT, A.; ARAÚJO, J.R. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, Jul.-Set., 2012.

FELIPE, T.A. Políticas públicas para a inserção da LIBRAS na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 25, jan.-jun., p. 34-47, 2006.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L.C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, mai.-ago, 2009.

FERNADES, S.; MOREIRA, L.C. Política de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista,** n. 2, p.51-69, 2014.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica de paradigmas. **Trabalho Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, p.223-239, jan.-jun., 2008.

GONÇALVES, H.B.; FESTA, P.S.V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaios Pedagógicos**, p. 1-13, 2013.

JUNIOR ZANCANARO, L.A.; ZANCANARO, T.M.L. A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no ensino fundamental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p.83-94, jan.-abr., 2016.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, Mai-Ago., 2006.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, Mai-Ago.,2007.

_____. ; ALBRES; DRAGO. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos no município de São Paulo**. Educação, Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p. 65-80, jan.-mar., 2013.

LODI, A.C. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.1, p.49-63,jan.-mar., 2013.

MACEDO, A.R.R.; MATSUMOTO, A.S. Aquisição da língua de sinais: a língua portuguesa escrita por crianças. **Revista SOLETRAS**, n. 30, p. 206- 220, jul.-dez.,2015.

MARTINS, V.R.O. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul.-set., 2016.

MISSENO, E.; CARVALHO, R.M.A. Curso de Língua Brasileirade Sinais- LIBRAS on- line: relato de experiências. **Colabor@- Revista Digital da CVA- Ricesu,** v.3, n. 9, P. 1-6, 2005.

MONTEIRO, M.S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 295-305,2006.

NUNES, S.S. et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.537-545, set.-dez., 2015.

OLIVEIRA, F.B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012.

PICONI, L.B. Teaching Languages to Deaf Students in Brazil at

the Intersection of Discourses. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 881-904, 2014.

QUADROS, R.M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

RIBEIRO, C.B.; SILVA, D.N.H. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural**. Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-8, 2017.

STREIECHEN, E.M. et al. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva**. Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n.1, p.91-101, Jan.-Mar., 2017.

TENOR, A.C., et al. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. **Revista Distúrbios da Comunicação**, v. 21, n. 1, p. 7-14, abr, 2009.

_____. **Contribuições da Libras para a inclusão do aluno surdo**. 2018. 18 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva – Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade do Norte do Paraná, 2018.

THOMA, A.S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 107-131, mai.-ago, 2010.

LINGUAGEM, IDENTIDADE E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Camila Ribeiro Lisboa
Kassandra da Silva Muniz

Introdução

A escolarização dos surdos tem passado por mudanças ao longo dos anos. O cotidiano da escola, inclusive o das crianças surdas, é atravessado por questões sociais, políticas, ideológicas. Os primeiros registros de uma educação de surdos são da Idade Média: para manutenção da herança, o surdo passava por um processo de oralização, objetivando a leitura de uma carta em público. Um importante marco foi a criação da primeira escola para surdos na França com o Abade L'Epée, que priorizou a língua de sinais [1].

No Brasil[2], assim como em outros países, a educação de

[1] "Em 1775, L'Epée fundou a primeira escola para ensino de surdos, que chegou a ter 60 alunos ricos e pobres indistintamente. Em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si [...]. Essa escola foi de natureza privada e gratuita até 1791, quando foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris [...]" (ROCHA, 2008, p. 18).

[2] "De maneira mais sistemática, a educação de surdos se iniciou no Brasil no século XIX, com a fundação da primeira escola para surdos, em 1º de janeiro de 1856 foi fundado o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), com o auxílio do professor surdo francês Edward Huet, que apresentou à Dom Pedro II, em 1855, um relatório explicitando a sua experiência e a sua intenção de fundar a

surdos foi perpassada por diferentes métodos de ensino, o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (QUADROS, 1997; MOURA, 2000).

Na Itália, em 1880, aconteceu o Congresso de Milão, que priorizou a língua oral em detrimento da língua de sinais na escolarização de surdos. Por quase um século o Oralismo, como ficou conhecida essa filosofia de ensino, imperou. Diante dos fracassos do Oralismo, uma nova abordagem passou a ser utilizada, a saber, a Comunicação Total.

Na Comunicação Total, diferentes formas de comunicação são utilizadas para educar o surdo, entre as quais podemos citar gestos, mímicas, fala oral, e inclusive, a língua de sinais. Apesar de a língua de sinais retornar para o ambiente educacional, ela atua como coadjuvante num processo que tem na oralização o protagonismo dessa história, configurando um caráter clínico nas escolas de/para/com surdos.

Somente após o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais é que surge uma nova filosofia educacional para os alunos surdos, o Bilinguismo. Esse reconhecimento foi possível a partir das pesquisas linguísticas das línguas de sinais, na década de 1960 nos Estados Unidos com William Stokoe[3], e em 1980 no

escola. O trabalho de Huet se baseava na metodologia de Abade L´Epée". (LISBOA, 2016, p. 16).

[3] "Com as publicações *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, em 1960, de Willian C. Stokoe, e *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, em 1965, de

Brasil com Lucinda Ferreira-Brito[4]. No Bilinguismo, a língua de sinais assume, de fato, o seu protagonismo na escolarização. A Libras, no caso do Brasil, é a língua de instrução na escola ou classe bilíngue, e o português é ensinado como segunda língua (L2) na modalidade escrita. Com o Bilinguismo, a Libras e a Língua Portuguesa (na modalidade escrita) têm o mesmo *status*, não havendo, portanto, uma desvalorização de uma em detrimento de outra.

A Legislação e o Ensino de Português para Surdos

A predominância do ensino inclusivo dificulta a criação e/ou a manutenção de escolas ou classes bilíngues, indo de encontro ao estabelecido no Decreto nº 5.626/2005, no Plano Nacional de Educação (PNE- Lei nº 13.005/2014), no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), entre outros. De uma maneira geral, o aluno surdo frequenta uma escola regular, com a presença do intérprete, aprendendo o português como primeira língua (L1) junto com os alunos ouvintes.

Em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida, nacionalmente, como meio legal de comunicação e de expressão da comunidade surda brasileira, através da Lei nº 10.436. Essa Lei, sem dúvidas, representou – e

Willian C. Stokoe, Dorothy Casterline e Carl Croneberg, a Língua de Sinais Americana – *American Sign Language* (ASL) – passou a ser reconhecida, com o mesmo *status* linguístico que as línguas orais recebiam" (LISBOA, 2016, p. 18).

[4] Por uma gramática de línguas de sinais, 1995.

ainda representa – um marco para a comunidade surda brasileira. Em parágrafo único, a Lei estabelece que "a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (BRASIL, 2002).

Para regulamentar a Lei nº 10.436/02, assim como o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000[5], em 22 de dezembro de 2005, foi aprovado o Decreto nº 5.626, o qual causou um grande impacto na história da comunidade surda brasileira. Especificamente, em seu Capítulo IV, o Decreto regulamenta o ensino de português como segunda língua, na modalidade escrita, para os alunos surdos, o que é garantido também nas Leis nº 13.005/2014 e nº 13.146/2015.

A comunidade surda brasileira tem a garantia legal do ensino de Português como segunda língua na modalidade escrita, mas como efetivamente ele se dará?

Um Breve Levantamento

De acordo com Almeida; Santos; Lacerda (2015), a Libras deverá ser a língua de instrução, sendo importante para a construção do conhecimento. Os autores enfatizam:

> frente às necessidades sociais, é indispensável que o

[5] "Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação" (BRASIL, 2000).

> surdo aprenda a língua majoritária, na modalidade escrita, da sociedade na qual está inserido. Porém, essa aprendizagem só ocorrerá efetivamente por meio de uma língua de sinais e das trocas dialógicas entre seus usuários. (ALMEIDA; SANTOS; LACERDA, 2015, p. 52)

Assim como Almeida; Santos; Lacerda (2015), Finau (2014), Silva (2014) e Streiechen; Krause-Lemke (2014) ratificam tal importância.

Sendo assim, caso a Libras, L1 do aluno surdo, seja a língua de instrução, estará garantido o aprendizado do português. Será? Utilizar a língua de sinais durante o processo de ensino e aprendizagem é suficiente? Se a questão primordial fosse essa, os alunos ouvintes seriam expertises no português. Diante do exposto, precisamos (re)pensar, *re*fletir, questionar, (re)formular o ensino de língua para o aluno surdo. Para isso, faz-se urgente e necessário pesquisas entorno dessa temática.

O ensino de Português para surdos no contexto do ensino superior carece de pesquisas. Em um breve levantamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[6] foram localizadas pesquisas realizadas, principalmente, na educação básica e algumas poucas no ensino

[6] A Capes, vinculada ao Mec, é responsável pela expansão e pela consolidação dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. Dentre as suas atividades, destacamos a divulgação da produção científica, a qual vem sendo realizada desde os anos 2000. O Portal de Periódicos Capes/Mec é uma biblioteca virtual que agrupa um número significativo de bases referenciais, sendo, portanto, uma importante fonte de pesquisa.

superior. Na educação básica há uma predominância de pesquisas em escolas inclusivas e em escolas bilíngues, ainda que em número menor. A maioria dos trabalhos encontrados se detém na análise da escrita do aluno surdo e também na análise documental, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) por exemplo. No ensino superior, os trabalhos se concentram na discussão de trajetória escolar do aluno surdo, e de acesso e permanência.

Fundamentação Teórica

A Linguística, como um novo campo do saber, atrai uma gama de pesquisadores interessados nos estudos da linguagem e da língua. No entanto, a forma como eram, e são realizadas as pesquisas linguísticas, baseadas principalmente na neutralidade do pesquisador e na desconsideração do leigo, acabou por criar um abismo entre este e aquele. Romper com esse paradigma pode ser considerada uma visão pós-moderna da linguagem quando o cientista (social) considera em suas pesquisas questões, como por exemplo, o social, a política, a história, contribuindo assim com a sociedade (RAJAGOPALAN, 2007; 2008).

A pesquisa em desenvolvimento se insere na Linguística Aplicada (LA), sendo, portanto, interdisciplinar[7]. Isso porque aborda questões como, por exemplo, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, letramento, práticas de ensino, política

[7] "[...] o interdisciplinar envolve interesse e respeito pela voz do outro [...]" (CELANI, 1998, p. 117).

linguística, análise de material didático, gêneros textuais, Libras e bilinguismo. Para além da LA, nos detemos numa perspectiva Crítica (LAC), ou seja, cunhada na responsabilidade social e política. Na LAC "a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política" (RAJAGALOPAN, 2007, p. 16), e isso é categórico nesse projeto que detém na relação entre linguagem, identidade e ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos compostos por aspectos linguísticos, estruturais, sócio-comunicativos, funcionais, de forma, de suporte e de ambiente inerente em situações comunicativas (MARCUSCHI, 2008).

Em relação as identidades surdas, nos fundamentamos em Carlos Skliar (1997) acerca do modelo sócio-antropológico da surdez, para ele

> os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constituiu o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que integram cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente (SKLIAR, 2013, p. 133-134).

Surdos em Movimento

O movimento social dos surdos vem se ampliando e se fortalecendo nas lutas, bem como nas conquistas da comunidade surda brasileira[8]. Nos anos de 1990, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um novo olhar sobre a surdez deu início, o que aconteceu, segundo Perlin (1998), com a chegada de um professor visitante na, o argentino Carlos Bernardo Skliar. Conforme a autora, a presença do professor "possibilitou uma orientação para um adentramento no programa dos estudos culturais da surdez". (PERLIN, 1998, p.11).

Para Rodrigues (2011, p. 30), "considerar a surdez através desse novo olhar implica respeitar e reconhecer o surdo em sua diferença e especificidade linguística e cultural". Assim, no final da década de 1990, o movimento surdo iniciou um processo de transição, que foi do movimento comunitário (tendo no ouvinte uma assessoria externa) ao movimento acadêmico (tendo no próprio surdo uma assessoria interna). Com o acesso dos surdos a níveis mais elevados de escolaridade, o movimento se fortaleceu na busca por direitos[9], por exemplo, pelo reconhecimento da Libras,

[8] O movimento social cresceu no Brasil entre as décadas de 1970 e de 1980 (contexto político militar), decrescendo por volta de 1990. Em seguida, uma nova forma de organização surgiu: os Fóruns (diagnostica-se o problema e se estabelece metas para solucioná-lo). O movimento social ganhou força ainda na década de 1990, novamente no contexto político (*impeachment*). Em seguida, os movimentos foram impulsionados pelos reflexos das políticas neoliberais (movimentos sociais pela habitação, pela saúde, entre outros) (GOHN, 2011).

[9] "Como exemplo dessas reivindicações, foi publicada no dia 08 de junho de 2012, uma carta aberta, escrita pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros,

conquistado em 2002, conforme já mencionado, e por uma educação bilíngue, esta última, a reivindicação atual da comunidade surda brasileira.

A comunidade surda gaúcha realizou, no final da década de 1990, uma grande mobilização com relação à busca pelo reconhecimento da Língua de Sinais. Academicamente, algumas ações começaram a ser realizadas, entre elas o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Dias antes desse congresso, os surdos se organizaram para dialogarem sobre temáticas inerentes à comunidade. Diferentemente de como o foi no Congresso de Milão, nesse pré-congresso somente os surdos opinaram. Como apontam Thoma e Klein (2010, p. 111), "pretendeu-se, assim, garantir a autonomia do debate a partir de uma perspectiva surda, o que, segundo os organizadores do evento, era necessário para marcar uma posição política".

O pré-congresso mencionado acima deu origem ao documento "A educação que nós, surdos, queremos", o qual se tornou referência para a formulação de políticas públicas educacionais. Nesse documento, os conferencistas surdos sistematizaram algumas temáticas, entre elas: escola de surdos; identidade surda; artes surdas; culturas surdas; pesquisador surdo; e

que atuam nas áreas da Educação e da Linguística. A carta é destinada ao então Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante. Nesta carta, objetiva-se esclarecer o que é Educação de Surdos, mas, principalmente, fazer um apelo ao direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua". (CALDAS, 2012, p. 17). A carta aberta pode ser lida em Caldas (2012).

universitários surdos.

Quanto à Pós-Graduação *stricto sensu*, a inserção dos surdos, se configurou, também, como uma forma de militância e de resistência. Isso porque,

> o que se coloca como preponderante na emergência dessas pesquisas na atualidade não é a sua consistência teórico-metodológica e/ ou "cientificidade", mas os saberes que produz, ou seja, a construção de um novo paradigma da surdez, a qual se fundamenta no rejuvenescimento de um antigo discurso, que nas mãos de "personagens dantes mudas" passa a ser protagonizado e legitimado nos meandros do próprio "ser surdo", que se torna autor. (RODRIGUES, 2011, p. 31).

Apesar do crescimento e do fortalecimento do movimento surdo na década de 1990, não podemos nos esquecer de que, no Brasil, desde a década de 1950[10], as associações de surdos já se organizavam. De acordo com Rangel (2004, p. 42), "a política surda começa a ficar visível com a criação de associações e sociedades que congregam pessoas surdas com o propósito da identificação lingüística e cultural".

Metodologia

Para analisar a relação entre linguagem, identidade e ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos realizaremos uma

[10] Associação de Surdos de São Paulo (ASSP) (1954); Associação dos Surdos do Rio de Janeiro (ASURJ) (1955); Associação dos Surdos de Minas Gerais (1956).

pesquisa qualitativa de caráter etnográfico linguístico[11] dessa maneira lançamos mão de um "[...] um olhar intencionalmente focado para as dinâmicas de produção, receção, negociação e circulação de material semiótico (verbal, não verbal e multimodal) [...]." (KEATING, 2015, p. 8).

Intencionando alcançar os objetivos, utilizaremos uma metodologia multiseriada nos valendo de múltiplos instrumentos. Isso porque, para lidar com identidades complexas a serem investigadas, apenas a entrevista não abarcaria o que poderia ser visto. Outro instrumento valioso para esta pesquisa é a observação participante, com ela as interações, não exclusivamente no momento da aula, mas também antes e depois, serão exploradas. Utilizaremos, ainda, análise de documentos formais, como o PPC, para que possamos compreender como é proposto o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos no contexto do ensino superior.

A fim de conhecer a trajetória educacional dos alunos, utilizaremos características da Biografização, principalmente pelo seu caráter performativo "[...] ou seja, ao narrar a sua identidade a pessoa encontra formas de dar continuidade e coesão à experiência de um mundo fragmentado,

[11] "[...] o ângulo de análise da etnografia linguística permite identificar a colaboração, participação e atenção partilhada das pessoas em eventos concretos [...]; mais ainda, estes momentos permitem identificar repetições, recombinações, reconhecimentos ou silenciamentos de alguns fragmentos em prol de outros, sustentado, muitas vezes propiciado, pelo uso de múltiplos suportes [...]" (KEATING, 2015, p. 13).

descontinuado, e em dinâmica transformação." (KEATING, 2015, p.13). Nas rodas de conversas, parte da Biografização, a trajetória de vida[12] é relata e podemos ainda analisar as ocorrências discursivas nas quais buscaremos compreender que visões de LP esses sujeitos têm e o que eles esperam das aulas de Português.

Temos, também, o diário de campo, sendo as anotações objetos de análise. Com uma metodologia multiseriada "o contexto de pesquisa é, assim, objeto de estudo, análise, e reflexividade por si só" (KEATING, 2015, p. 10).

A partir dos pontos aqui apresentados, é de extrema importância que sejam realizadas pesquisas abordando o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como L2 em sua modalidade escrita no ensino superior. Pretendemos, com o desenvolvimento dessa pesquisa, contribuir para o crescimento e fortalecimento dessa área de estudos.

Referências

ALMEIDA, D. L. de; SANTOS, G. F. D. dos; LACERDA, C. B. F. de. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n.3, p. 30-57, Set./Dez. 2015. Disponível em:

<
https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6033/pdf_38>. Acesso em: 02 mai. 2018.

[12] A trajetória de vida "[...] traz para primeiro plano o cruzamento de dinâmicas de movimento e mobilidade de objetos, pessoas, bens e capitais simbólicos [...]" (p.8).

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 15 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 03 out. 2018.

CALDAS, K. M. **Movimentos surdos na atualidade:** militância, resistência e educação bilíngue. 2012. 64f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FINAU, R. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria

aspectual como um exemplo do processo. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n.4, p. 935-955, 2014.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 47, maio-ago 2011. Disponível em:

< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

KEATING, M. C. Desxenofobando: dinâmicas materiais e movimentos dos sentidos nas oficinas biográficas. 2015. In: **Rostos, Vozes e Silêncios**: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal. Org. Lechner. E.

MOURA, M. C. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: Revinter, 2000. p. 45-81.

LISBOA, C. R. **A comunidade surda brasileira e o tradutor e intérprete de Libras-Português (Tilsp)**: uma análise bibliográfica e documental. 2016. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Colégio de Aplicação João XXIII – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUADROS. R. M. **Bilingüismo**. In: QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. P. 21-43 (capítulo1).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. *In*: Revista Línguas e Letras. Dossiê: refletindo sobre pesquisas em linguística. vol. 8. nº 14. 1º sem. 2007. p. 13-20.

RANGEL, G. M. M. **História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ROCHA, S. **O Ines e a educação de surdos no Brasil**. Vol. 01, 2ª edição (dez/2008) – Rio de janeiro: Ines, 2008.

RODRIGUES, C. H. **Da margem ao centro:** preparando um novo campo de debate e reflexão. Revista da Feneis. Dez.-Fev. 2011. p. 30-34.

SILVA, G. M. da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n.4, p. 905-933, 2014.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados como proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n.4, p. 957-985, 2014.

THOMA, A. da S.; KLEIN, M. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil**. Cadernos de Educação. Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, n. 36. Mai./ago. 2010. P. 107-131.

LÍNGUA DE SINAIS E IMPLANTE COCLEAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Ana Claudia Tenor

1. Introdução

A educação de surdos e a concepção de surdez é um tema que vem sendo debatido ao longo dos anos entre os pesquisadores. Skliar (1997) apontou duas visões existentes, a clínico-terapêutica e a socioantropológica. A primeira considera a surdez como uma doença que necessita ser tratada e curada, a segunda advoga que a surdez deve ser vista como uma diferença a ser respeitada. Nesta concepção, o surdo é visto como pertencente a uma comunidade minoritária, que compartilha a mesma língua, a língua de sinais, além de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.

Diante das divergências entre as concepções adotadas por profissionais da área da surdez e as orientações que são oferecidas para as famílias, percebe-se que isso pode gerar incertezas quanto aos métodos de ensino a ser ofertado para crianças surdas. Com o advento da tecnologia assistiva, como o implante coclear, intensificaram-se as dúvidas e discussões.

Os avanços da tecnologia em relação à percepção do som para pessoas surdas têm sido objeto de muita polêmica. Os implantes cocleares são dispositivos eletrônicos biomédicos de alta tecnologia, desenvolvidos para realizar a função das células

ciliadas da cóclea que estão danificadas ou ausentes, e proporcionar a estimulação elétrica das fibras do nervo auditivo remanescentes. É importante ressaltar que tal procedimento, apesar de prover a sensação da audição à criança surda com a qualidade necessária para a percepção dos sons da fala, não deve ser visto como um processo de cura da surdez (COSTA; BEVILACQUA; AMANTINI, 2005; KELMAN, 2010; COSTA; KELMAN; GOÉS, 2015).

Os estudos apontaram que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, que por desconhecerem a surdez e as suas consequências para o desenvolvimento da linguagem, tendem a se posicionar contra o ensino de Libras e a optar pelo ensino da língua oral (GOLDFELD, 2001; MOURA; LODI; HARRISON, 2005; NEGRELLI; MARCON, 2006).

A literatura evidenciou que um grupo de pesquisadores têm analisado os benefícios do implante coclear quanto ao desenvolvimento linguístico e acadêmico da criança surda implantada e advogam o ensino da língua de sinais, além da reabilitação auditiva e oral (KELMAN, 2015; NASCIMENTO; LIMA, 2015; VALADAO et al., 2012).

Como se percebe a discussão sobre o tema implante coclear e o ensino de língua de sinais precisa ser aprofundada entre os pais e os profissionais da área da surdez.

O objetivo deste estudo é analisar o que as pesquisas apontam

a respeito do ensino de língua de sinais para o aluno surdo com implante coclear.

2. Metodologia

Este estudo é um recorte do trabalho de conclusão do curso de Pós- Graduação em Libras e Educação para surdos, intitulado "O aluno surdo com implante coclear: aspectos linguísticos e educacionais" elaborado por Tenor (2017).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e algumas perguntas orientaram a revisão: o que a literatura apresenta a respeito do ensino de língua de sinais para criança surda usuária de implante coclear? Qual a opinião das famílias ouvintes a respeito do ensino de língua de sinais para os filhos surdos? Foram objetos de análise a produção bibliográfica de documentos legais, artigos científicos disponíveis em bancos de dados eletrônicos, livros, e teses publicadas no período de 1997 a 2017. A opção pelos últimos 20 anos ocorreu porque representa um período amplo e atual para a análise da produção científica acerca da temática pesquisada.

As fontes de dados para as buscas foram constituídas pelas bases Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), Literatura Latino Americana e Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Google Scholar. As buscas foram realizadas on-line, no mês de janeiro de 2017 e os descritores utilizados foram: língua de sinais e implante coclear, surdez e família.

O levantamento bibliográfico incorporou ao estudo artigos que abordavam em seu resumo, temas ligados à educação de criança surda, implante coclear e o posicionamento das famílias frente ao ensino de Libras.

Na primeira etapa foram identificados 25 trabalhos, a autoria, título, ano de publicação. Foram selecionados 14 artigos científicos, 6 capítulos de livros, um livro, uma tese, uma dissertação e dois documentos legais que abordavam a temática de estudo publicada nos últimos 20 anos.

Na segunda etapa foi realizada a leitura do material encontrado e os mesmos foram categorizados em seis eixos temáticos conforme o assunto abordado: 1) O ensino de Língua de Sinais para criança surda com implante coclear; 2) Educação bilíngue de surdos; 3) Surdez e família; 4) Reflexões a respeito das filosofias educacionais para surdos; 5) Implante coclear: aspectos tecnológicos, desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem; 6) Documentos oficiais que norteiam a educação de surdos.

3. Resultados e Discussão

A seguir serão apresentadas as análises e discussões dos trabalhos encontrados e categorizados em seis eixos temáticos

Identificou-se no eixo 1 sete artigos científicos que abordaram a temática “O ensino de Língua de Sinais para crianças

surdas com implante coclear".

A literatura evidenciou que apesar do aumento na população implantada, não se pode esquecer a importância da aquisição da língua de sinais para criança surda como fator espontâneo e rápido na formação de processos cognitivos (KELMAN, 2010).

Nesse sentido, Svartholm (2014) alertou que às vezes nos deparamos com objeções ao uso de língua de sinais, o qual é visto como sendo negativo para crianças com implante coclear, alegando-se que o bilinguismo não seria o ideal para o desenvolvimento linguístico destas crianças, supondo que habilidades de sinalizar "destroem" a fala e o interesse pela fala na criança. No entanto, um grupo de pesquisadores considera que as crianças usuárias desse dispositivo, e inseridas em um ambiente bilíngue podem se beneficiar, apresentando resultados acadêmicos melhores (MELO et al., 2012; VALADAO et al., 2012; KELMAN, 2015; COSTA; KELMAN; GÓES, 2015; QUADROS, 2016).

No eixo 2 -"Educação bilíngue de surdos" foi identificado três trabalhos.

Streiechen et al. (2017) evidenciaram que a escola bilíngue, atualmente, tem sido o principal motivo dos movimentos e das lutas do povo surdo. Essa escola constitui-se no espaço onde a cultura linguística do surdo será respeitada e a base das estratégias metodológicas será a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Nesta perspectiva Tartucci (2015) considerou que ao valorizar e tornar acessível o uso da língua materna, essa vivência possibilitará ao sujeito surdo a construção de uma auto- imagem positiva, e ao mesmo tempo, que se desenvolva cognitiva e linguisticamente, o que trará repercussões importantes em sua formação como pessoa.

Svartholm (2011) considerou ainda que medidas adicionais devem ser tomadas para garantir o desenvolvimento da primeira língua na criança, tais como, prover formação da língua de sinais à família, possibilitar que a criança surda conheça outras crianças surdas, bem como adultos surdos e ouvintes que utilizam a língua de sinais na educação pré- escolar e, mais tarde, na escola.

No eixo temático 3- "Surdez e família" foram encontrados cinco artigos científicos.

Um dos aspectos debatidos na literatura é que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, que desconhecem a surdez e suas consequências para o desenvolvimento de linguagem. A literatura evidenciou que há um grande preconceito por parte de pais de surdos com a língua de sinais pelo fato dela não ser oral (KELMAN, 2011). Tenor e Deliberato (2016) conduziram entrevistas com pais de crianças surdas e constataram que em virtude da falta de informações e esclarecimentos a respeito das especificidades linguísticas da criança surda, os pais demonstraram desconhecimento a respeito da Língua de Sinais e se posicionaram

contra o ensino de Libras. Negrelli e Marcon (2006) acrescentaram que a falta de conhecimento da Libras causa dificuldades no relacionamento familiar, gerando uma série de condições prejudiciais ao desenvolvimento da criança surda, como o isolamento, a agressividade, o desentendimento, o distanciamento e um progresso intelectual prejudicado.

No que diz respeito à cirurgia de implante coclear os estudos evidenciaram que a maioria dos pais busca a cura da surdez por meio do implante coclear e o desenvolvimento da fala ao filho surdo, atribuindo então à comunicação oral o aspecto mais importante para o desenvolvimento (TENOR; DELIBERATO, 2016; YAMANAKA et al., 2010).

No entanto, Nascimento e Lima (2015) destacaram que atualmente a Educação Bilíngue é enunciada também por um grupo de profissionais da área médica e fonoaudiológica, que a defende como estratégia concomitante ao Implante Coclear. A necessidade de expor a criança surda à Língua de Sinais, além da reabilitação auditiva e oral é verificada no discurso de alguns profissionais. Nessa perspectiva, a autora acredita que o ambiente educacional bilíngue favorece a comunicação e o desenvolvimento integral das crianças surdas e constata que as crianças surdas implantadas, são uma realidade cada vez mais presente no ambiente escolar.

No eixo 4- “Reflexões a respeito das filosofias educacionais para surdos” foram identificados quatro trabalhos.

Moura, Lodi e Harrison (2005) debateram sobre a história da educação do surdo e suas consequências perpassando a idade média, moderna, contemporânea até os dias atuais. As autoras acreditam que ainda existe dificuldades de aceitação do bilinguismo e talvez isso se deva a própria dificuldade das pessoas de poderem aceitar o surdo como diferente, não- deficiente, com uma língua, uma cultura e pertencente a uma comunidade própria.

Conforme pontuou Skliar (1997) a incapacidade e a anormalidade foram os estigmas relacionados ao sujeito surdo. O autor destacou duas visões existentes na área da surdez: a visão socioantropológica e a visão clínico- terapêutica. Ao discorrer sobre os profissionais que advogam a visão clínico- terapêutica, Claudio, Guarinello e Schelp (2016) destacaram que os mesmos não aceitam a língua de sinais, percebendo-a como um empecilho para o desenvolvimento da fala oralizada. Segundo esta perspectiva, os sujeitos surdos são posicionados em desvantagem em relação aos ouvintes, observando-se uma busca pela normalização, por meio do uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou o Implante Coclear, para que assim o surdo possa ouvir e integrar-se a sociedade ouvinte.

Nesse sentido, Goldfeld (2001) considerou que conhecer a história, bem como as filosofias educacionais para surdos (método oral, comunicação total, bilinguismo) é o primeiro passo para iniciar um estudo mais aprofundado que tem como objetivo

relacionar a exposição ao meio social, à linguagem e a qualidade de interações interpessoais ao desenvolvimento cognitivo da criança surda.

No eixo 5- "Implante coclear: aspectos tecnológicos, desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem" foram encontrados quatro trabalhos.

Os avanços da tecnologia em relação à percepção do som para pessoas surdas têm sido discutido por alguns estudiosos da área. Os implantes cocleares são dispositivos eletrônicos biomédicos de alta tecnologia, desenvolvidos para realizar a função das células ciliadas da cóclea que estão danificadas ou ausentes, e proporcionar a estimulação elétrica das fibras do nervo auditivo remanescentes (COSTA; BEVILACQUA; AMANTINI, 2005).

Com a ajuda desse dispositivo eletrônico algumas crianças podem interpretar sons suficientemente para lidar com a comunicação na língua falada. Contudo para outras, ele não funciona tão bem, pois depende de diversos fatores, tais como: a capacidade de memória auditiva, adequada estimulação no ambiente familiar, intervenção fonoaudiológica precoce, entre outros (BEVILACQUA; FORMIGONI, 2005; RESEGUE- COPPI, 2008).

No caso de crianças surdas implantadas que não desenvolvem uma linguagem, seja oral ou por sinais, Bellotti (2014) pontuou que a falta de suporte linguístico, acarreta dificuldades para a aquisição

da escrita. Neste sentido, apenas o implante coclear e a exposição à linguagem oral não garantem a aquisição da escrita, pois a linguagem oral não depende apenas da audição, mas também das interações sociais estabelecidas com seus pares.

No eixo 6- "Documentos oficiais que norteiam a educação de surdos" identificou-se dois documentos legais.

No que diz respeito a legislação que ampara a educação de surdos no Brasil, destaca-se a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, conhecida como "Lei Libras" que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais- Libras, como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002). Posteriormente, em 22 de dezembro de 2005, a Lei nº 10. 436 é regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005). Esse decreto demonstra um marco significativo das conquistas dos movimentos surdos, pois ele assegura ao surdo o direito de ser escolarizado e avaliado por meio da Libras.

4. Considerações Finais

A educação de surdos traz desafios com resultados nem sempre satisfatórios, do ponto de vista acadêmico. Um dos problemas evidenciados é que a maioria das crianças surdas têm pais ouvintes e, portanto o acesso à língua de sinais ocorre tardiamente e como consequência, passam por um período de privação linguística, o que acarreta dificuldades nas relações

dialógicas, interacionais e no processo de desenvolvimento.

Tratando-se de alunos surdos com implante coclear a situação torna-se ainda mais complexa, pois essa tecnologia não garante o desenvolvimento da língua oral e os estudos apontam que os pais tendem a se posicionar contra o ensino de Libras ao filho surdo implantado, por acreditarem que pode interferir de forma negativa no desenvolvimento auditivo e de linguagem.

A ideia de que o implante coclear e o ensino de Libras são incompatíveis vem perdendo força e os estudos aqui analisados apontaram que o uso do implante coclear associado ao ensino de língua de sinais pode ser benéfico à criança surda, uma vez que a mesma pode aprender a LS como primeira língua e a língua oficial do seu país como segunda língua.

Os pais adotam suas concepções de surdez conforme as informações e atitudes dos profissionais da área, que influenciam a tomada de decisões da família e o futuro da criança. Sendo assim, é importante que esses profissionais ampliem sua visão sobre a surdez e esclareçam as famílias e professores sobre a importância de se ofertar uma educação bilíngue a essas crianças desde a educação infantil, de forma a garantir o uso competente de uma língua, possibilitando o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, evitando assim prejuízos em suas vidas.

Referências

BELLOTTI, A.C. **Implante Coclear: um estudo da escrita na**

escola. Araraquara, 2014. 123 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2014.

BEVILACQUA, M.C.; FORMIGONI, G.M.P. O desenvolvimento das habilidades auditivas. In: _____; MORET, A.L.M. (Org.). **Deficiência auditiva**: conversando com familiares e profissionais da saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 179-201.

BRASIL. Decreto- Lei nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dez 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em:<htpp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5625.htm>. Acesso em: 04 jan.2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis?2002?L10.436.htm>. Acesso em 04 jan.2017.

CLAUDIO, D.P.; GUARINELLO, A.C.; SCHELP, P.P. Tramas dialógicas nos discursos sobre os surdos e a surdez. In: ROCHA, L.R.M.; OLIVEIRA, J.P.; REIS, M.R. (Org.). **Surdez, educação bilíngue e libras**: perspectivas atuais. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-47.

COSTA, O.A.; BEVILACQUA, M.C.; AMANTINI, R.C.B. Considerações sobre o implante coclear em crianças. In: BEVILACQUA, M.C.; MORTARI, A.L. (Org.). **Deficiência auditiva**: conversando com familiares e profissionais da saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 123-138.

COSTA, J.P.; KELMAN, C.A.; GÓES, A.R. S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 325-338, 2015.

GOLDFELD, M. Análise crítica das filosofias educacionais para

surdos. In: _____. (Org.). **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 85-112.

KELMAN, C.A. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas**. Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 33-49, 2010.

_____. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, D.F., v, 17, n. 3, p. 349-365, 2011.

_____. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem. **Ensino Em Re- Vista,** v. 22, n. 1, p. 13- 24, 2015.

MELO, T.M. et al. Audição e linguagem em crianças deficientes auditivas implantadas inseridas em ambiente bilíngue: um estudo de casos. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 17, n. 4, p. 476-481, 2012.

MOURA, M.C.; LODI, A.C.; HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O.C. (Org). **Tratado de Fonoaudiologia.** 2. ed. São Paulo: Tecmed, v. 1, 2005, p. 341- 364.

NASCIMENTO, L.C.R.; LIMA, C.C.S. Libras e implante coclear: contradição ou complementariedade? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 142-172, 2015.

NEGRELLI, M.E.D.; MARCON, S.S. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado *e* Saúde.** Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006.

QUADROS, R.M. et al. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Rev. bras. Lingusitc. Apl**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p.1-24, 2016.

RESEGUE-COPPI, M. M. **Desenvolvendo as habilidades auditivas em crianças usuárias de implante coclear: estratégias terapêuticas**. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2008.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio- histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagem sócio- antropológicas em educação especial. Porto Alegre: mediação, 1997.

STREIECHEN, E.M. et al. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Maringá**, v. 39, n. 1, p. 91-101, 2017.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de Surdos- e então? **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, Educação Especial, n. 2, p.35-50, 2014.

_____.; MOURA, M.C. O bilinguismo sob o ponto de vista de Kristina Svartholm- Suécia. In: MOURA, M.C.; CAMPOS, S.R.; VERGAMINI, S.A.A. (Org.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011, p. 147-155.

TARTUCCI, D. A Educação Bilíngue e o Acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, n. 44, p. 47-66, 2015.

TENOR, A.C.; DELIBERATO, D. Comunicação da criança surda na perspectiva da família e professores. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 2, p. 79-94, 2016.

_____. **O aluno surdo com implante coclear: aspectos linguísticos e educacionais** 2017. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso de (Pós Graduação em Libras e Educação Para Surdos) – Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade Norte do Paraná, Botucatu, 2017.

VALADAO, M.N. et al. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 89-100, 2012.

YAMANAKA, D.A.R. et al. Implante coclear em crianças: a visão dos pais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 465-473, 2010.

ORIENTAÇÃO E MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Graziele Alves Ferreira

Introdução

A educação é um direito social, garantido constitucionalmente como dever do Estado e da família, que deve ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, esta deve ser orientada pelo desenvolvimento de ações pedagógicas que primem pela igualdade, equidade e reconhecimento das diversidades, se orientando por políticas e legislações que privilegiem uma educação inclusiva (Brasil, 1988).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação especial é "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação", sendo, esse, seu público-alvo.

Numa perspectiva inclusiva, ao reconhecer as diferenças, e buscar o papel da escola na superação da lógica da exclusão, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular. Assim, seu objetivo consiste em realizar atendimento

educacional especializado, por meio de recursos e serviços, ampliando as oportunidades de escolarização das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Como Analista Educacional responsável pela Educação Especial na SRE Nova Era, integrando a Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (Equipe SAI), a partir da observação na condução de ações voltadas a alunos com necessidades educacionais especiais realizadas nas escolas estaduais, e constatando dificuldades como: falta de interação entre professores regentes de aula/turma e professores especializados que atuam nas salas de recursos multifuncionais e como apoio a esses alunos, nas salas de aulas regulares; inadequação no desenvolvimento de atividades e avaliações; além da elaboração incompleta de importantes instrumentos norteadores para as ações pedagógicas – como o Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) –, ou mesmo a não elaboração desses instrumentos; tornou-se clara a necessidade de propor ações que possam corrigir estas carências, auxiliando a escola a realizar a flexibilização adequada de currículos, atividades e avaliações.

Assim, este trabalho pretende identificar o papel do Analista Educacional, da Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais, no suporte à elaboração dos instrumentos norteadores para

as ações pedagógicas voltadas à aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial matriculados em turmas regulares de ensino e nas salas de recursos implantadas nessas escolas; e também indicar de que forma esse suporte pode contribuir para a oferta de melhores condições de aprendizagem nas escolas estaduais mineiras.

Fundamentação Teórica

A busca por uma escola, que reconheça as diferenças dos alunos em seu processo educativo por meio de práticas pedagógicas que vão para além da sala de aula, e que possam levar a uma reflexão acerca do que é incluir em classe regular alunos com deficiências ou outras condições que demandem ações mais específicas, nos leva a pensar a necessidade de um sistema de suporte que permita a concretização da educação especial numa perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, conforme é apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), os sistemas educacionais, a organização das escolas e classes de ensino precisam ser repensados, estrutural e culturalmente, a fim de que todos os estudantes possam ser atendidos em suas especificidades. Ainda segundo a PNEEPEI,

> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos

> sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (MEC, 2008, p. 1)

Diante disso, compreender a educação especial nessa perspectiva é o primeiro passo para fazer da sala de aula comum, um espaço para todos, sem exceções. As legislações atuais e vigentes não deixam dúvidas quanto aos avanços de uma educação especial organizada, inicialmente, como substitutiva ao ensino comum e, atualmente, considerada complementar, através do atendimento educacional especializado.

No entanto, faz-se ainda necessário consolidar ações na escola que permitam uma reestruturação que atenda às demandas do público-alvo da educação especial, de forma que a escola se adapte às necessidades educacionais desses alunos e não o contrário. De acordo com Glat e Blanco (2007),

> A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas

> avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT e BLANCO, 2007, p.20)

Nesse sentido, o papel do gestor escolar torna-se ainda mais essencial na tarefa de proporcionar condições para que a educação especial seja inclusiva, começando por fomentar discussões e estudo acerca da educação especial nas capacitações de professores. Uma revisão no PPP da escola é algo extremamente urgente, considerando que este é o documento que organiza e define procedimentos escolares. Conhecer o aluno; entender suas especificidades; promover articulação com a família e com as redes de apoio; direcionar recursos (sempre que possível); priorizar o atendimento educacional especializado como parte complementar, como parte da escola; ouvir: família, alunos e seus colegas, professores (especializados ou não); buscar os órgãos representativos sempre que necessário; todas essas, são ações que o gestor escolar precisa priorizar e realizar.

Em Minas Gerais, a atuação dos órgãos representativos se faz através das Superintendências Regionais de Ensino, por meio da Equipe SAI, que é a responsável pela orientação e monitoramento das escolas. Essa atuação é essencial no suporte ao gestor escolar. De acordo com Ropoli et. al. (2010), "um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo de diversas instâncias

burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas numa rede de ensino". Dessa forma, tudo aquilo que se encontra instituído para a concretização das ações da educação especial, precisa ser orientado pela Equipe SAI às escolas.

Considerando que este é um trabalho que se encontra em processo de elaboração, visto que faz parte da minha pesquisa de dissertação, até o momento, foi possível perceber que apenas a orientação não tem sido suficiente. É preciso que o monitoramento e, através dele, o suporte nas diversas ações, todas elas necessárias à organização e oferta de uma educação inclusiva, aconteçam. Dentre essas ações, o principal objeto desse trabalho é o suporte na elaboração dos documentos norteadores da educação especial: PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Educando – e o PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Elaborado em consonância com o Projeto Político-pedagógico da escola, o PDI deve ser discutido coletivamente, mediante o envolvimento de todos. E, embora o PAEE seja elaborado apenas pelo professor de sala de recursos, é necessária uma interlocução com o PDI e, consequentemente, com os profissionais da escola, a fim de que ele atenda às especificidades do aluno e contribua com seu desenvolvimento global – escolar e em atividades de vida diária.

De acordo com a Cartilha do PDI (Minas Gerais, 2018),

elaborado pela Diretoria de Educação Especial, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais,

> Os professores devem ter ciência de que é impossível se estabelecer, a priori, a extensão e a profundidade dos conteúdos que serão aprendidos pelos estudantes. Toda e qualquer adaptação predeterminada correrá o risco de não atender às necessidades que esses estudantes apresentam de fato.
> (...) É importante conhecer o estudante e identificar, principalmente, suas potencialidades para que o trabalho pedagógico possibilite seu pleno desenvolvimento, a partir daquilo que ele/ela é capaz. Nesse processo é necessário definir prioridades para facilitar o trajeto entre o que ele sabe e o que ele precisa saber. No entanto, somente o(a) estudante pode regular a construção do seu conhecimento. (MINAS GERAIS, 2018, p. 8)

Nesse momento, torna-se extremamente importante a reflexão coletiva, envolvendo todos os responsáveis pelo processo de escolarização do aluno público-alvo da educação especial, no processo de construção do PDI. Esse instrumento deve conter, além do histórico médico e familiar, e do percurso escolar, a proposta curricular adaptada às necessidades do aluno. Assim, apropriar-se de mais conhecimentos sobre a adaptação curricular é um exercício a ser realizado por todos que estarão envolvidos nesse processo.

Considerada como um importante passo no caminho para a Educação Inclusiva, a adaptação curricular é um grande desafio para a maioria dos professores e especialistas da educação básica. Mesmo quando ofertado na formação inicial desses professores,

esse conhecimento é abordado de maneira ainda muito precária e sem uma contextualização ideal, já que, como veremos, é necessário conhecer o aluno com deficiência, seu histórico clínico e percurso pedagógico, além de suas necessidades educacionais especiais para realizar essa adaptação. A adaptação curricular está prevista na LDBEN, em seu Art. 59, Inciso I:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão a seus educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
>
> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (...) (BRASIL, 1996, p. 40)

De acordo com Oliveira e Machado (2007), as adaptações curriculares "são "ajustes" realizados no currículo para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo". E continua:

> Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento. (OLIVEIRA e MACHADO, 2007, p. 40)

Ao se realizar a adaptação do currículo, pretende-se

promover a inclusão do aluno com deficiência oferecendo conteúdos e atividades relacionados ao que foi planejado para toda a turma, em que o aluno encontra-se matriculado, porém com adaptações que atendam à especificidade desse aluno, considerando-se sua deficiência. Desta forma, esse aluno não é excluído das atividades que estão sendo ministradas na turma e a alteração permitirá avaliar o aluno de acordo com seu desempenho, não sendo "necessário" atribuir-lhe, por exemplo, uma nota média apenas por sua participação. São ofertadas atividades que utilizem recursos diversificados (visuais, concretos, etc.), objetivando que esse aluno construa os significados dentro do conteúdo e seja capaz de executá-las satisfatoriamente. Além disso, sempre que necessário, essa adaptação deve ser revista, exigindo-se mais ou menos, de acordo com a resposta que o aluno com deficiência apresenta aos estímulos oferecidos.

Promover a adaptação curricular para os alunos com deficiência está diretamente ligado à acessibilidade, que não está restrita apenas a aspectos físicos, mas também de comunicação, pois se trata de um elemento fundamental na eliminação de barreiras para a aprendizagem de uma pessoa inserida em um espaço que, conforme Fernandes, Antunes e Glat (2007) apresentam, tem sido "construído e constituído sob a perspectiva do aluno "normal" (...)". E continuam:

> As dificuldades são tantas, que muitos acabam

> abandonando a escola. Mais grave ainda é que essas barreiras frequentemente se tornam uma "justificativa" da escola para a sua não-inclusão, com alegação de que "não está preparada para receber esses alunos", o que se configura como uma forma explícita de exclusão. (FERNANDES, ANTUNES E GLAT, 2007, p. 61)

Por isso, conhecer as necessidades educacionais especiais que o aluno com deficiência apresenta, se apropriar das legislações e orientações pertinentes ao atendimento educacional especializado e discutir as possibilidades que a escola tem para oferecer, podem transformar essa realidade. Para tanto, ações de estudo, capacitação, orientação e acompanhamento devem ser oferecidas pela Equipe SAI, como forma de suporte às demandas da escola.

Outra importante ação a ser promovida na escola, é a interação entre os diversos profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno público-alvo da educação especial, pois isso facilitará a identificação das "barreiras para a aprendizagem e para o desenvolvimento global do aluno". A interação entre professores regentes e professores especializados (professores de apoio, professores da sala de recursos, intérpretes de Libras) é essencial para o desenvolvimento das propostas elaboradas no PDI e para que o PAEE apresente as potencialidades e as dificuldades do aluno com deficiência a serem trabalhadas na sala de recursos.

De acordo com Ropoli et. al. (2010), é preciso haver envolvimento entre todos os professores, os comuns e os especializados, para que os objetivos sejam alcançados em um

trabalho interdisciplinar e colaborativo.

> Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e, ao professor do AEE, cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (ROPOLI et al., 2010, p. 19)

Considerando que o trabalho a ser realizado na Sala de Recursos também deve impactar diretamente no desenvolvimento do aluno em seu cotidiano e na vida escolar, a interação entre o profissional que atua no AEE e os demais profissionais que atuam no processo de escolarização do aluno é fundamental para o alinhamento das ações em ambos os espaços de aprendizagem.

Por isso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que é elaborado pelo professor que atua na Sala de Recursos Multifuncional, deve ser desenvolvido a partir do referencial da Educação Inclusiva e baseado no PDI do estudante, proporcionando uma interação entre esses dois instrumentos, que se retroalimentam e devem ser planejados considerando-se as especificidades do aluno a que se destinam. Assim, ele não deve ser um instrumento "genérico", como tem sido observado, nem descontextualizado.

Como o principal objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com o Anexo III da Cartilha de

orientações para elaboração do PDI (2018) “é possibilitar ao/à estudante com deficiências a superação das dificuldades de aprendizagem, oferecendo-lhe condições de desenvolver seu potencial e, consequentemente, seu desempenho”, o PAEE deve considerar as especificidades dos alunos com deficiências e promover a equidade com atendimento diferenciado e específico, de acordo com o PDI.

Além disso, o PAEE tem ainda como objetivo, orientar a escola regular sobre recursos pedagógicos, de tecnologia assistiva e de comunicação alternativa para o desenvolvimento do aluno com autonomia e segurança. Daí a necessidade do acompanhamento pela escola de origem do aluno e a interação com escola que oferece o AEE e entre seus respectivos profissionais. Novamente, a Equipe SAI tem o papel de orientar e acompanhar sua elaboração e aplicação, juntamente com o Especialista da escola, objetivando dar o suporte necessário aos profissionais que atuam nas Salas de Recursos.

Metodologia

Sendo, este, um trabalho investigativo, faz-se necessário estipular métodos para que a pesquisa adquira dados mais consistentes e empíricos, a fim de que a análise das informações proporcione um panorama que possa nos encaminhar a uma proposta de ação esclarecedora e exequível. De acordo com Gatti

(2018),

> Educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão deste agir e de seu potencial de transformação. (GATTI, 2018, p. 4)

Assim, sendo campo de intervenção intencional, no intuito de analisar como estão sendo elaborados os documentos orientadores – PDI e PAEE – pelas escolas jurisdicionadas à SRE Nova Era, será utilizado um instrumento que identifique não apenas se as estruturas propostas para esses documentos estão condizentes com o que orienta a Cartilha do PDI (Minas Gerais, 2018), mas também se as informações contribuem para a promoção da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, considerando-se suas especificidades, configurando-se em uma pesquisa documental.

Além disso, serão realizadas entrevistas coletivas em duas escolas estaduais, com participação do Especialista da Educação Básica (coordenador pedagógico), Professores Regentes e Professores Especializados (de Apoio e da Sala de Recursos), visando à identificação de interação entre os profissionais das escolas; conhecimento acerca das questões que envolvem a

educação inclusiva e suas atribuições; e identificação de pontos de melhoria que devem orientar para um melhor monitoramento e participação da Equipe SAI como suporte das ações na escola.

Espera-se que após o trabalho em campo, muitas questões possam ser respondidas e possam direcionar os caminhos na busca pela melhoria da educação dos alunos público-alvo da educação especial matriculados em escolas regulares de ensino, tornando-a mais inclusiva por meio da elaboração coletiva de documentos que têm como objetivo nortear o trabalho numa perspectiva inclusiva.

Análise dos Resultados

Como se trata de um trabalho ainda em construção, os resultados apresentados aqui refletem apenas parcialmente as realidades encontradas e ainda não apontam os direcionamentos necessários.

Foi possível constatar que a escola é um ambiente dinâmico, em constante evolução, e necessita do trabalho coletivo para que se alcance êxito nas ações a que se propõe. O processo de ensino e de aprendizagem demanda tomada de decisões, mudanças de posturas e acompanhamento sistemático para que as ações não se restrinjam a meros registros de intenções.

Ao analisar a elaboração dos documentos orientadores, juntamente com a Equipe Gestora e Pedagógica das escolas, a Equipe SAI visa proporcionar não apenas o olhar sobre aquilo que

foi instituído pelas legislações, orientações e documentos legais vigentes. O exercício acaba sendo de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre as possibilidades criadas a partir do reconhecimento de uma diversidade em meio às igualdades. De acordo com Santos (2010),

> Embora a escola não seja independente de seu sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com autonomia como parte desse sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade. Entretanto, mesmo outorgada por lei, a autonomia escolar é construída aos poucos e cotidianamente. Do ponto de vista cultural e educacional, encontram-se poucas experiências de construção da autonomia e do cultivo de hábitos democráticos. (SANTOS, 2010, p. 13)

Assim, percebe-se que, embora ainda seja necessário avançar, reconhecer que o trabalho precisa ser coletivo e colaborativo, tem sido um grande diferencial na forma como a escola passa a ver aquilo que é instituído em relação ao que é possível, considerando-se sua autonomia e o suporte que recebe da Equipe SAI para melhorar o fazer pedagógico.

Considerações Finais

Nesse trabalho pretendeu-se demonstrar que, embora a escola encontre as orientações nos documentos e dispositivos legais, o suporte dos órgãos reguladores de ensino para a efetivação de uma

prática educacional inclusiva é algo que necessita ser ampliado e sistematizado, não perdendo de vista, aqui, a autonomia da escola.

Nesse sentido, as Superintendências Regionais de Ensino, por meio dos Analistas da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão, têm papel relevante nesse suporte às escolas estaduais, e outras instituições que dela necessitem, a fim de oportunizar condições de ensino e aprendizagem aos alunos público-alvo da educação especial numa perspectiva inclusiva.

A garantia do acesso vem promovendo o acolhimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares de ensino. Mas será a participação com qualidade que garantirá a permanência e a conclusão, também asseguradas a esse público. A importância de rever a organização pedagógica e administrativa das escolas para que se tornem espaços inclusivos, deve ser priorizado por cada um e por todos que se comprometem com a educação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. **SECADI**, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. GLAT, Rosana. **Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GATTI, Bernardete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Fundação Carlos Chagas/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2980. Acesso em 09 fev. 2019.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE Nº 460/2013.** Disponível em: http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7269&Itemid=144. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Cartilha do PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante – Orientações para Construção**. DESP, 2018. Disonibilizado em versão PDF, através de e-mail institucional. Acesso em: 09 fev. 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. DESP, 2014. Disponível em: http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=co

m_content&view=article&id=1635:publique&catid=97:bannerama relo. Acesso em: 12 fev 2019.

OLIVEIRA, Eloiza de. MACHADO, Kátia da Silva. **Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

ROPOLI, Edilene Aparecida, et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ANÁLISE DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VIÇOSA, MG

Nivia Maria Ladeira Miranda
Bráulio Roberto Gonçalves Marinho Couto

1. Introdução

A entrada de alunos com deficiência nas escolas públicas vem sendo um dos maiores paradoxos para os professores. Se de um lado sabemos da importância de se incluir estes alunos na educação, do outro temos uma instituição ainda não preparada para receber alunos com uma grande diversidade de deficiências e especificidades próprias e consequentemente professores com pouca ou sem formação específica para atender estas crianças.

A cada ano há um número crescente de crianças e adolescentes deficientes estão se matriculando no ensino fundamental, consequentemente é notório a urgência de se preparar o espaço a organização e o pedagógico destas escolas (KASPER, 2008).

Gonzaga (2002), afirma que a diferença na prática pedagógica permeia pelo plano ideal e o vivido, onde os professores se encontram como executores destes planos vivendo num conflito de complexidades.

Neste contexto a formação do professor deve se estruturar de forma a possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional. Há

necessidade de aquisições continuadas de saberes, que venham a favorecer respostas às necessidades reais impostas pela ação educativa. Todo esse contexto leva-nos a refletir sobre o distanciamento das propostas dos cursos de formação e as intenções e ações dos professores na prática docente.

Nas escolas há transformações reais muitas vezes sofrendo resistências dos envolvidos. A mudança é algo desafiador e nem sempre compreendido. Entre a teoria e a prática há contradições que exigem a participação de todos, como a formação eficaz dos profissionais para a construção de novos saberes. Ao se fazer uma trajetória histórica da inclusão, pode-se perceber que no século XVIII as crianças com deficiência sofriam com o infanticismo ou eram excluídas do seu meio para viverem em manicômios. Já no século XIX, dá inicio a formação de centro especializados em Educação especial, cada qual com suas especialidades e somente no século XX que alunos com deficiências passam a ter a possibilidade de estudar no ensino regular e começa a ter preocupação em integra-los nas escolas.

Com o aumento de alunos nas escolas regulares, acontece a insatisfação das adaptações para estes alunos, como a segregação e estigmatismo criado neste contexto.

Outros documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien(Tailândia) e a Salamandra (Espanha) fortalecem este

pensamento e ás necessidades educativas especiais passam a ter visibilidade.

Autores com Cury(2006), Alarcão(2001) afirmam a necessidade de utilizar o espaço/tempo com o auxilio das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento da diversidade educacional.

O relator da Comissão Internacional sobre a Educação para o sécullo XXI aponta 4 pilares da educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e aprender a ser. (DELORS, 2001).

Atualmente a Lei 13.005/2014, o PNE (2014-2024) abrem caminhos para uma educação inclusiva com objetivos e metas a serem traçadas, principalmente a meta 4 que busca universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Para se adequar a esta Meta, o Decreto 7.612/2011 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência denominada Plano Viver sem limites.

A acessibilidade vem sendo garantida, como percebe-se na lei Federal 10.098/2000.

A formação docente continuada é vista como uma mola mestra para o desenvolvimento da educação, tendo como eixo a interatividade, a coerência, a responsidade e a execução.

A relação escola-família é posta como uma tarefa necessária para integração social e escolar (SALAMANCA, 2004), portanto precisamos criar espaço para tal e assim compreender as diversidades de aprendizagem (habilidades cognitivas).

O processo criativo na escolarização e educação inclusiva é propositiva equiparando as oportunidades e acessibilidades.

Com todo o exposto, o paradigma da inclusão sócio-educativa é fortalecido na perspectiva da qualidade de vida a todas as pessoas com ou sem deficiência, mas como efetivar a educação inclusiva em nossas escolas?

Atuo em uma das escolas da rede municipal da cidade de Viçosa, MG como supervisora pedagógica e na maioria dos encontros pedagógicos a temática sempre aparece como uma dos maiores desafios educacionais e foi a partir desta necessidade que se buscou identificar os alunos com deficiência nas escolas municipais de Viçosa, MG.

2. Alunos com Deficiência nas Escolas Municipais de Viçosa, MG

No Brasil a busca de indicador de comorbidades é feita utilizando o modelo assistencial formado por redes de atenção à saúde, tendo como parâmentros o fluxo dos usuários nos postos assistencialis do SUS.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, frequentemente designada pela sigla CID (em inglês: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - ICD) fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças (OMS, 2012).

De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil as comorbidades do SUS, os diagnósticos no capítulo 10 são indicados na tabela 1.

Tabela 1 – Análise conforme o capítulo de CID-10 dos diagnósticos principais dos alunos com deficiência frequentando as escolas municipais de Viçosa

Capítulo do CID 10	Total de alunos com deficiência	Percentual
Transtornos mentais e comportamentais	70	78%
Malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas	7	8%
Doenças do sistema nervoso	6	7%
Doenças do olho e anexos	4	4%
Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte	1	1%
Doenças do ouvido e da apófise mastoide	1	1%
Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo	1	1%
Total	**90**	**100%**

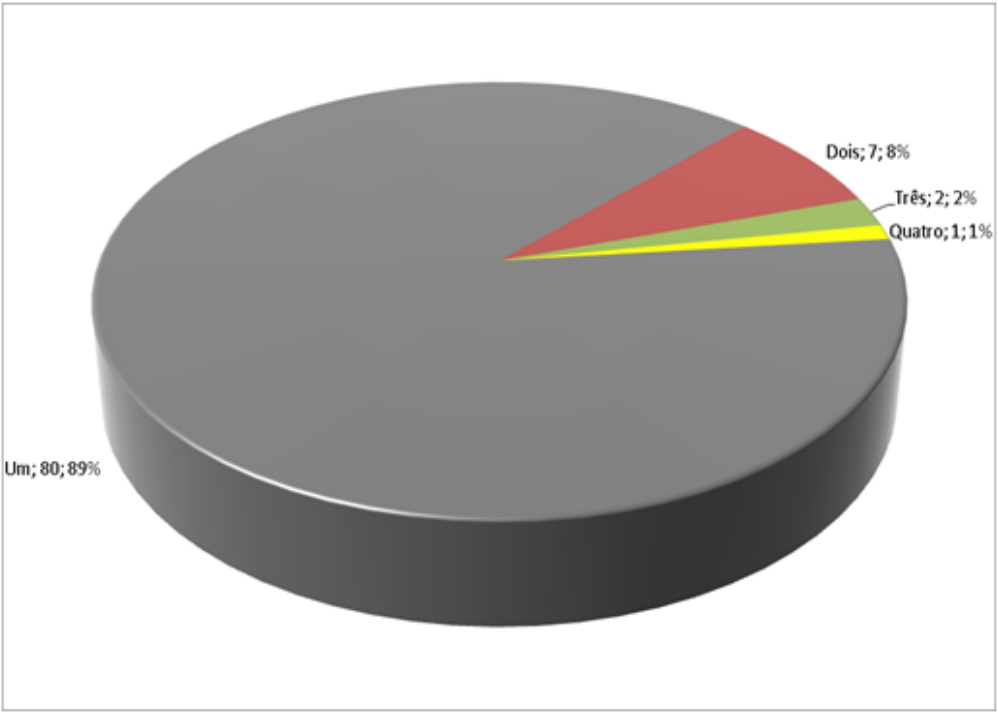
A tabela 1 evidencia os dados referentes à classificação quanto ao tipo de deficiência dos alunos inseridos no ensino regular da rede municipal de Viçosa, conforme dados coletados na Secretaria Municipal de Educação deste município.

Notou-se que 78% dos alunos possuem transtornos mentais e comportamentais e que a porcentagem de alunos com sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, doenças do ouvido e da apófise mastoide, doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo é bem baixo.

Em se tratando de número de diagnósticos dos estudantes com deficiência da rede pública da educação básica de Viçosa,

podemos perceber que dos 90 alunos a maioria absoluta tem apenas um diagnóstico, nos fazendo refletir sobre a necessidade de se aprofundar em futuras pesquisas o natureza destes diagnósticos e buscar responder as hipóteses: Há somente um diagnóstico a ser seguido ou tem um diagnóstico por falta de assistência médica? Na Figura 1 é possível verificar que 89% dos alunos tem apenas um diagnóstico.

Figura 1 – Total de diagnósticos dos alunos com deficiência frequentando as escolas municipais de Viçosa



Na Tabela 2, é possível verificar que praticamente 30% dos alunos com deficiência na rede pública do município de Viçosa apresentam como diagnóstico, baseado no CID 10 o autismo, ou seja, dos 90 alunos com deficiência, 27 são autistas e aproximadamente 25% tem retardo mental moderado, ou seja, 1/3 dos alunos tem autismo e ¼ tem retardo mental moderado.

Tabela 2 – Frequência dos diagnósticos entre os alunos com deficiência frequentando as escolas municipais de Viçosa

Diagnóstico (CID 10)	Frequência	Taxa do diagnóstico entre os alunos com deficiência
Autismo	27	30%
Retardo mental moderado	22	24%
Retardo mental leve	15	17%
Distúrbio da atividade e atenção (TDH)	6	7%
Transtorno não especificado das habilidades escolares	6	7%
Cegueira	3	3%
Paralisia cerebral	3	3%
Síndrome de Donwn	3	3%
Espinha bífida	2	2%
Hidrocefalia	2	2%
Perda audição	2	2%
Bexiga neuropática não inibida	1	1%
Cólon neurogênico	1	1%
Coxartrose	1	1%
Deformações congênitas do pé	1	1%
Dislexia	1	1%
Epilepsia	1	1%
Más formações congênitas dos membros	1	1%
Nistagmo congênito	1	1%
Outras malformações congênitas do cérebro	1	1%
Paraplegia espática	1	1%
Síndrome de Asperger	1	1%
Transtorno cognitivo leve	1	1%
Transtornos específicos misto do desenvolvimento	1	1%

Em relação a distribuição dos alunos com deficiência entre as escolas municipais de Viçosa, a tabela 3 apresenta todas as escolas da rede e pode-se verificar que duas escolas têm praticamente a metade dos alunos (46%) com deficiência frequentando as escolas municipais de Viçosa (Ministro Edmundo Lins e

C. M. de E. Dr. Januário de Andrade Fontes). Acredita-se que esta porcentagem elevada se dá devido a instalação das primeiras salas de apoio de Atendimento Especial AEE[1].

[1] Caracteriza-se como um atendimento educacional especializado que visa à complementação do atendimento educacional comum, no contraturno de escolarização, para estudantes com quadros de deficiências ou de transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino (Viçosa, 2018).

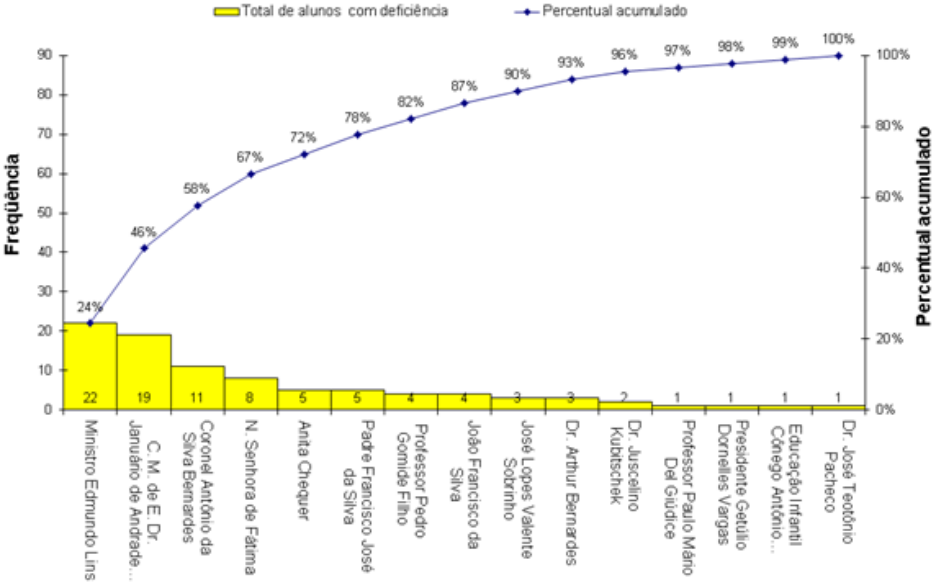
Tabela 3 – Distribuição dos alunos com deficiência entre as escolas municipais de Viçosa

Nome da Escola	Total de alunos com deficiência	Percentual
Ministro Edmundo Lins	22	24%
C. M. de E. Dr. Januário de Andrade Fontes	19	21%
Coronel Antônio da Silva Bernardes	11	12%
N. Senhora de Fátima	8	9%
Anita Chequer	5	6%
Padre Francisco José da Silva	5	6%
Professor Pedro Gomide Filho	4	4%
João Francisco da Silva	4	4%
José Lopes Valente Sobrinho	3	3%
Dr. Arthur Bernardes	3	3%
Dr. Juscelino Kubitschek	2	2%
Professor Paulo Mário Del Giúdice	1	1%
Presidente Getúlio Dornelles Vargas	1	1%
Educação Infantil Cônego Antônio Mendes	1	1%
Dr. José Teotônio Pacheco	1	1%
Total	**90**	**100%**

Na figura 2 podemos perceber que apenas quatro escolas tem a maioria absoluta dos alunos (67%) com deficiência frequentando as escolas municipais de Viçosa: Ministro Edmundo Lins, C. M. de E. Dr. Januário de Andrade Fontes, Coronel Antônio da Silva Bernardes e N. Senhora de Fátima, confirmando a hipótese levantada na tabela 2, já que as quatro escolas mencionadas possuem salas de recursos, ou seja é perceptível que as famílias destes alunos optam por matricular seus filhos em escolas que há

um espaço-organizacional próprio para atender estes alunos.

Figura 2 – Gráfico com o número de alunos com deficiência entre as escolas municipais de Viçosa



3. Considerações Finais

Os dados obtidos nessa pesquisa permitiram a realização de uma análise quantitativa e reflexiva sobre a inserção de alunos com deficiências no ensino regular no primeiro semestre de 2018 da cidade de Viçosa.

.

> Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizadas, não se esgotando na mera especificação ou categorização

> atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (LARA, 2011, p.77)

Verificou-se que a rede regular de ensino da cidade de Viçosa procura garantir a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular e que de acordo com o CID 10 há de se ter uma atenção maior aos alunos com autismos e retardo mental moderado e leve.

Outro ponto foi o número expressivo de alunos nas escolas que possuem salas de recursos, indo ao encontro da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título III, artigo 4º, inciso III, Do direito à educação e dever de educar, a educação escolar foi efetivada mediante algumas garantias de "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996).

Portanto, este trabalho vem contribuir para o mapeamento dos alunos com deficiências no município de Viçosa, viabilizando a promoção de mudanças na prática pedagógica e, principalmente, na organização da estrutura escolar.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.) Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nªº 7612, de 17 de Novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência – Plano Viver sem limite. Publicado no Diário Oficial da União de 18.11.2011. Disponível em:www.planalto.gov. br/CCIVIL_03/_Ato 2011-2014/2014/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 3set.2018.

BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26.06.2014. Disponível em: www. Planalto. Gov.br/ccivil_03/_Ato 2011-2014/2014/Lei/13005.htm. Acesso em: 3 mar. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Espanha, 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas especiais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.acesso Acesso em: 20 set.2018.

CURY, J. C. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. In: Revista Educação e Sociedade. v. 27n.96. Especial, 667-668. Campinas: CEDES – UNICAMP, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a03v2796.pdf. Acesso em: 15 set.2018.

DELORS, J. (Org). educação. Um Tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre aEducação para o Século XXI. Brasília, julho de 2010. Disponível em: http: unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

GONZAGA, L. Professores e alunos: cooperação ou competição entre subjectividades? In: Patrício. (Org.). Globalização e Diversidade – a escola cultural, uma resposta. Lisboa: Porto, 2002.

Guia de Orientação da Educação Especial da rede Municipal de ensino de Viçosa – mg, versão i, 2018. em construção.

KASPER, A. A.; Loch, m. v. p.; PEREIRA, V. L. D. V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. Educar, Curitiba, n. 31, p. 231-243, 2008. Editora UFPR.

LARA, T. S. Aprender e ensinar : diferentes olhares e práticas. Educação Inclusiva. Porto Alegre : PUCRS, 2011. 299 p.

Organização Mundial da saúde. CID10. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Versão: 1.6c. Data da versão: 30/09/1998. Disponível em: https://www.cremesp.org.br/pdfs/cid10_ultimaversaodisponivel_2012.pdf. Acesso em 25 set. 2018.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E O MULTICULTURALISMO

Cláudia Gomes de Oliveira

Introdução

O presente trabalho é fruto da dissertação apresentada como parcial de obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), sob orientação do Dr. Elson Luiz de Araújo. O referido trabalho teve como objetivo principal realizar um estudo sobre a violência no espaço escolar a partir da configuração curricular e sua possível interferência na organização dos aspectos pedagógicos, didáticos, organizacionais e técnicos administrativos.

Os objetivos de que trata a pesquisa delineada por meio deste trabalho foram elaborados a partir de uma leitura exploratória a respeito da violência escolar e do currículo que possibilitou a identificação do problema de pesquisa com o objetivo geral de realizar um estudo sobre a violência escolar, cujo norteador foi a ideia do currículo como indicador da produção e reprodução de violências.

Os objetivos específicos trataram de analisar a violência escolar a partir de suas manifestações em meio escolar; descrever processos históricos que resultaram na configuração atual do currículo escolar; descrever como a homogeneização dos processos

educativos por meio do currículo escolar contribui para a exclusão das identidades consideradas subalternas; analisar como o movimento multiculturalista se caracteriza no currículo escolar e descrever como os sujeitos do espaço escolar entendem a violência escolar, o currículo e a diversidade cultural.

Os dados foram coletados junto a uma escola de ensino fundamental – séries finais, cujos sujeitos foram os docentes e o coordenador pedagógico. Foram aplicados questionários com o intuito de explicitar as concepções que direcionam o trabalho docente e as dificuldades encontradas para o exercício da profissão.

Violência e Violência Escolar

Por meio dos meios de comunicação temos presenciado números cada vez maiores de casos de violência nos diversos âmbitos sociais, tanto pela sociedade civil, quanto por instituições que compõem o Estado. Santos (2002, p. 118) destaca que a "sociedade brasileira tem aceito a violência como prática social vigente", utilizando a mesma como uma forma aceitável de resolução de conflitos.

> Hoje estamos cada vez mais expostos a eventos marcados por extrema violência, em função do poder da mídia. A cada exposição dessa natureza descobrimos que estamos longe de um conhecimento mais profundo daquilo que julgamos um "ser humano". As pesquisas sobre o fenômeno crescem a cada dia. Temos acumulado, nos últimos anos, conhecimentos em relação à violência e seus

> desdobramentos no cotidiano. Entretanto, esse acúmulo nos revela o quanto ainda temos que caminhar para conhecer um fenômeno tão complexo e obscuro como a violência. (GONÇALVES, 2002, p. 86).

Dessa forma, explicita-se o caráter multifacetado da violência. Nesse sentido, vários pesquisadores buscam contextualizar suas pesquisas para que as especificidades do espaço em que a mesma ocorre possam direcionar formas de enfrentamento adequadas que possam minimizar os efeitos do fenômeno.

Debarbieux (2002) destaca que a violência abarca atos que vão desde aqueles passíveis de enquadramento nos códigos penais até aqueles que representam os desvios às regras estabelecidas informalmente por meio das relações sociais. Sobre isso, Oliveira (2017, p. 27) entende que "ao se buscar conceituá-la, percebe-se certa dificuldade, caso seja considerada a subjetividade de quem o pratica e de quem a recebe, do espaço histórico-cultural e da cultura".

Sposito (1998, p. 60) conceitua a violência como o " ato que implica na ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito". A pesquisadora completa ainda que podem haver implicações referentes às especificidades históricas e culturais vivenciada pelo indivíduo que podem influenciar na perspectiva sobre o conceito de

violência.

Arendt (2004) analisa a violência a partir de seu caráter instrumental, sendo utilizada sempre que há ameaça à perda de privilégios adquiridos por meio de formas específicas de poder: "Toda diminuição de poder é um convite à violência – quando pouco porque aqueles que detêm o poder e o sentem escorregar por entre as mãos, sejam eles o governo ou os governados, encontraram sempre dificuldade em resistir à tentação de substituí-lo pela violência. (ARENDT, 2004, p. 56).

Para Abramovay (2006, p.73), violência é a

> intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até violência no trânsito (disfarçado sob a denominação de 'acidentes), além das formas de agressão sexual. As violências podem ser agressão física, homicídios, estupros, ferimentos, roubos, portes de armas – aquelas armas que ferem, sangram e matam.

Numa análise parcial, avalia-se que a violência tem como facilitadores elementos advindos dos contextos social, histórico e cultural vivenciados pelo indivíduo, abrangendo inclusive as formas de poder que permeiam as relações sociais. Assim, o estudo sobre a configuração da violência na escola perpassa a compreensão de aspectos macrossociais que são fundamentais à elaboração de formas de enfrentamento.

Debarbieux (1997, Apud OLIVEIRA, 2017) demonstra que a problemática da violência escolar não é recente: os homens sempre buscaram meios de dominar a natureza humana, inclusive por meio de punições que envolviam inclusive castigos físicos com o uso de instrumentos como chicotes. Oliveira (2017) ao realizar um resgate histórico sobre a questão, a partir dos pesquisadores da temática, salienta que conforme o conhecimento a respeito das concepções de infância e juventude foi ampliado, as legislações passaram a garantir os direitos desse público.

Apesar da existência de leis que protegem os indivíduos dessa faixa etária, outras formas de violência tornaram-se observáveis no ambiente escolar:

> os castigos corporais perderam o poder, mas não significou seu fim. Há a possibilidade de ter havido um deslocamento da materialidade para a imaterialidade, isto é, não mais a dor era imediata, através da palmatória ou chicote, mas o algoz era o tempo: longos períodos de pé, no canto da sala ou sem se alimentar por conta da falta do recreio ou, então, permanecendo após o horário de aula, entre outros exemplos. Havia ainda, o castigo físico indireto, ou seja, aquele a ser aplicado em casa por uma falta cometida na escola. No espaço escolar, o professor não poderia bater na criança, mas os pais poderiam exercer esse poder, assim, uma anotação na caderneta, uma suspensão ou até um castigo na escola poderia significar muitas surras em casa (ARAGÃO e FREITAS, 2012, Apud OLIVEIRA, 2017, p. 31).

Entendendo a escola como um espaço de interações e

veiculação de conhecimentos necessários à vida em sociedade, a incidência de situações violentas configura-se como entrave à prática pedagógica. Assim, não é suficiente analisar o espaço escolar somente como local em que a violência social também se manifesta, mas também compreender que o fenômeno "demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea". (SPOSITO, 1998, p. 2).

Charlot (2002) aponta que o número cada vez maior de casos provoca uma angústia social, inclusive pela ocorrência de casos mais graves como estupros e homicídios, além das situações de desrespeito ao professor, da invasão de pessoas externas na escola e ainda a sensação de medo provocada pelo sentimento de segurança nos locais em que os atos violentos são frequentes. O autor entende que as diversas situações demandam uma classificação para que as providências a serem tomadas sejam adequadas e, portanto, efetivas no sentido de minimização dos problemas. Para isso, delimitou o fenômeno da violência escolar em três categorias, agrupando as ocorrências a partir de sua natureza: violência na escola, violência à escola e violência da escola.

A primeira, violência na escola, diz respeito aos atos ocorridos no espaço escolar, mas que ocorrem em outros âmbitos

do espaço social, como o *bullying*, o acerto de contas e os crimes mais graves, sendo que os dois últimos têm uma ampla divulgação midiática.

A segunda, a violência à escola, é representada por atitudes de vandalismo e depredação do espaço, os atos de desrespeito à equipe escolar, como agressões verbais, incivilidades, ou seja, um confronto às normas e regras escolares.

A terceira, violência da escola, é aquela representada pela subordinação à condição da escola como braço estatal, veiculadora de ideologias que atendem paradigmas nem sempre próximos às necessidades contextuais. Nessa perspectiva, nem sempre os interlocutores desse espaço, equipe escolar e docente, têm autonomia para direcionar o trabalho educativo e encontrar sentido na prática que executam.

> A partir da concepção de que a escola também é produtora de violência, por meio da violência simbólica, ela configura-se como uma variável na ocorrência de violência em meio escolar. Debarbieux (2002), em suas pesquisas, detectou a ocorrência de situações de violência mais contundentes em escolas de classes trabalhadoras. Esse indício encontra-se articulado ainda a uma situação específica de escolas marcadas pela alta rotatividade de professores, pela falta de funcionários, situações que tendem a acentuar os números da violência. (OLIVEIRA, 2017, p. 39).

Sposito (1998, p. 72) verifica que a escola encontra-se numa situação tida como paradoxal: os instrumentos utilizados

historicamente pela escola, apesar de apresentarem-se como excludentes, ainda são amplamente utilizados; nesse sentido, muitos alunos não encontram na educação formal possibilidade de ascensão social por meio da garantia de inserção e permanência no mercado de trabalho. Mesmo assim, a escola ainda é responsável pelo atendimento às " novas exigências de domínio de linguagens, informações, conhecimento, enfim de todo o campo de atividade simbólica contemporânea que pressupõe o domínio de habilidades". (SPOSITO, 1998, p. 73).

> A violência seria a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não respondem ao seu universo de necessidades. Outras modalidades de resposta, talvez as mais frequentes, se exprimem no retraimento e na indiferença; os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis à sua ação. Compreender as práticas de agressão e superá-las demandam esforços de entendimento sobre os caminhos que permitirão a ação socializadora da escola, ampliando com novas atribuições as consolidadas representações do mundo adulto em torno da ascensão social. (SPOSITO, 1998, p. 73).

Nessa investigação a respeito da configuração da escola, com enfoque nos elementos que favorecem a ocorrência de violência em meio escolar, o currículo apresenta-se como fator primordial, pois é ele o norteador da prática pedagógica e sua pretensa neutralidade pode explicitar indícios da sugerida produção e reprodução de violências.

Currículo Escolar

O currículo escolar, de acordo com Moreira e Silva (2011, p. 34) é concebido como "forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade". Dessa forma, entende-se que o mesmo torna-se um espaço de disputa onde grupos sociais hegemônicos, a partir de relações assimétricas de poder, podem consolidar suas visões de mundo e continuem obtendo privilégios dessa divisão social. A pretensa neutralidade do currículo acaba reproduzindo e perpetuando uma cultura hegemônica. Apple (2011, p. 71) entende que:

> o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões que organizam e desorganizam um povo.

De acordo com Sacristán (2013), em sua acepção inicial o currículo diz respeito à seleção de conteúdos a serem organizados para regulamentar os procedimentos didáticos a serem utilizados pelo professor para favorecer o aprendizado do aluno. O autor alerta que, a partir da massificação ao acesso à escola, houve a necessidade da adequação dos conteúdos tradicionais a um público heterogêneo. Assim, os conteúdos passaram a ser agrupados para atender especificidades do alunado como, por exemplo, a faixa

etária, as classes e o grau de ensino, com vistas a uma progressiva complexidade dos conteúdos abordados. Sacristán (2013, p. 18), entende que "ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas".

Santomé (2013, p. 226) propõe repensar a seleção cultural promovida na organização curricular, indicando o caráter homogeneizador e a "imposição de um cânone cultural que poucas pessoas costumam questionar, entre outras razões, porque nem mesmo esse tipo de debate é estimulado pelas autoridades educacionais".

Mesmo com a legislação educacional brasileira indicando a necessidade da inserção da temática da diversidade cultural no trabalho desenvolvido pelas escolas, nota-se que muitas vezes outros elementos que também são determinantes para que essa inserção promova o atendimento a essa diversidade do alunado, como a revisão dos conteúdos obrigatórios, das metodologias e recursos didáticos, bem como a formação do professor, são desconsiderados.

> Convém estarmos cientes de que no sistema educativo atual são muitos os alunos que não se sentem reconhecidos, entre outros motivos porque os grupos sociais, culturais, linguísticos e étnicos aos quais pertencem não existem nos conteúdos culturais trabalhados nas escolas e muito menos nos materiais didáticos com os quais realizam suas tarefas escolares. Também é comum que – ainda que alguma vez apareçam alguns dados sobre eles-, não se sintam reconhecidos, porque os dados se baseiam

> em informações distorcidas ou, o que costumas ser mais frequente, utilizam notícias, desenhos e fotos que o ridicularizam ou desvalorizam. (SANTOMÉ, 2013, p. 226).

O autor também aponta que os materiais fornecidos para serem utilizados como recursos didáticos estão arraigados de formas de preconceito e discriminação, muitas vezes veladas, que acabam contribuindo para a exclusão social e a desigualdade.

O Contexto Escolar

Na investigação sobre a temática da violência escolar, na perspectiva do currículo como produtor e reprodutor de violências, uma escola de ensino fundamental – séries finais foi utilizada como lócus de pesquisa, no intuito de compreender como a mesma se organiza para minimizar os atos de violência. A pesquisa possui o caráter qualitativo, entendendo que a configuração escolar perpassa a análise das concepções que regem o trabalho educativo, por meio da coleta de dados fornecidos pelos atores do espaço escolar.

A escola se localiza na periferia do município de Araçatuba e, após análise dos dados obtidos por meio de aplicação de questionário aos professores e coordenador pedagógico e também a análise da documentação escolar – projeto político pedagógico e regimento escolar – verificou-se que a ênfase nas ações é o atendimento aos conteúdos a serem aferidos por meio de avaliações externas da Secretaria de Estado da Educação. Assim, os

conhecimentos voltados à dimensão humana e sua interação nos processos sociais, inclusive nos econômicos, deixam de ter um papel significativo na ação pedagógica.

A análise dos dados também demonstrou que as referências ao universo cultural juvenil não são valorizadas: foi aferido por meio dos questionários que não há valorização desses elementos, sendo tratados inclusive com desdém. Explicita-se a visão tradicional de ensino que prima pela veiculação de conhecimentos universais, em detrimento dos contextuais.

Os professores entendem que a efetivação do currículo se dá por meio do trabalho com o livro didático e apostilas oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação; a discussão sobre a temática da diversidade cultural também não é valorizada, mesmo estando presente em documentos referenciais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e legislação complementar.

Sobre a ocorrência de atos de violência escolar, os entrevistados narram que participam do Sistema de Proteção Escolar e por meio da atuação do professor mediador, é que são articuladas ações junto a instituições parceiras, como Ministério Público, Secretaria de Saúde, CRAS e CREAS para que medidas cabíveis sejam tomadas para a minimização dos atos tidos como violentos. O professor mediador não participa do desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino e os docentes não participam

das ações promovidas pelo professor mediador, cabendo ao primeiro comunicar as ocorrências à equipe gestora para conhecimento do mediador.

No ambiente escolar, são promovidos encontros com familiares para palestras com psicólogos para que os conflitos ocorridos possam ser debatidos; o professor mediador também aplica técnicas específicas de relaxamento, com enfoque nos alunos que apresentam comportamentos que destoam dos princípios de respeito à dignidade humana. A equipe narra a diminuição das ocorrências dos atos de violência, que antes da implantação do projeto, eram assustadores. Os professores alegam desconhecer conceitos teóricos sobre a violência escolar, não indicando ações no âmbito de sua atuação que possam minimizar os efeitos dessa, demonstrando a falta de possibilidade de reflexão a respeito do trabalho que realiza, com relação ao contexto em que atuam.

Considerações Finais

Por meio da dissertação que respalda o presente artigo, podemos concluir que a ocorrência de casos de violência no meio social e no escolar não pode ser vista como natural; trata-se de ser compreendida como uma temática complexa que demanda uma análise contextual minuciosa para que se encontrem formas de minimização da questão.

Nessa busca por variáveis que favorecem a ocorrência da

violência no meio escolar, observamos que o currículo é um fator a ser considerado, visto que como veiculador do legado cultural às futuras gerações, delineia identidades e subjetividades. Porém, observa-se por meio da pesquisa bibliográfica e contextual que a escola não promove experiências que visam fortalecer a interação como meio de respeitar as diferenças culturais, a partir de debates sobre o tema, no intuito de promover a igualdade social.

Cabe destacar que o desvelamento de processos sutis de violência escolar, e especial da violência da escola, permite a conscientização de que todos os interlocutores do espaço escolar são suscetíveis aos efeitos do fenômeno. Dessa forma, o intuito do trabalho é a ampliação do debate vigente, para que a culpabilização de tais atos não se restrinja ao aluno ou a condutas dos docentes, mas também abranja a análise do currículo desenvolvido, das relações entre os interlocutores e das concepções que regem o trabalho educativo.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília, UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006.

_____. (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.** Brasília: RITLA. SEEDF, 2009.

_____. **A Violência que não é silenciosa**. Disponível em:

www.miriamabramovay.com. Acesso em 21/08/2015.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz Tadeu**. Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **Da Violência.** 2004. Disponível em: http://pavio.net/download/textos/ARENDT%2C%20Hannah.%20Da%20Viol%C3%AAncia.pdf. Acesso em abril/ 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias, 8**, jul/dez 2002, p. 432-443.

DEBARBIEUX, Eric. "Violência nas Escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine (Orgs.). **Violências nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. Narrativas da violência em meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade. **Pro-Posições**, vol. 13, n.3 (39), set-dez, 2002.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz Tadeu**. Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Claudia Gomes de. **Violência escolar: reflexões sobre o currículo e o multiculturalismo.** Dissertação de mestrado**.** Paranaíba, MS: UEMS, 2017. 127f.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola, uma questão social global**. 2002. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109035918/5dossantos.pdf. Acesso em maio/2016.

SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**. n. 104. 1998.

REPENSANDO AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ÉTICA E HONESTIDADE A PARTIR DE UM EXPERIMENTO SOCIAL: CAMINHOS POSSÍVEIS NO CENÁRIO ESCOLAR

Renata Gerhardt Gomes Roza
Alcina Maria Testa Braz da Silva

Introdução

Com bases nos dados de um experimento social realizado em uma escola pública Estadual e à luz da Psicologia Social e da Teoria das Representações Sociais (TRS), segundo a perspectiva proposta por de Moscovici (2015, 2012), identificamos as Representações Sociais (RS) que podem se formar quando um grupo de estudantes são expostos a um teste de honestidade. Resultando em uma discussão política sobre a formação da sociedade brasileira, princípios e valores, concepção de certo e errado e mudanças de atitudes dos cidadãos para a formação de uma sociedade menos corrupta.

Aroldo Rodrigues (2015) afirma que "todos os seres humanos vivemos em constante processo de dependência e interdependência em relação aos nossos semelhantes". E nessa interação se forma a sociedade, nossas relações e comportamentos muitas das vezes se definem na interação social, onde também se formam as RS. Analisar suas representações a partir de um experimento do qual o

indivíduo fez parte permitiu uma discussão coerente e um processo de reflexão sobre nossa atuação na sociedade. Traçando um caminho para percepção de que não se constroem políticos corruptos, mas que os mesmos são frutos de uma sociedade onde atos corruptos fazem parte do cotidiano.

Testes de honestidade visam avaliar a ética e integridade de uma pessoa ou grupo social, onde pessoas são expostas às situações cotidianas que lhe exigem uma postura honesta. Neste artigo analisaremos o seguinte teste: *drops* de balas foram colocados em um baleiro no corredor da escola e os alunos tinham autonomia para pegar suas próprias balas e realizar o pagamento sem a presença de uma pessoa para conferir o pagamento e a quantidade de balas compradas. Com a colaboração da Psicologia Social, (Rodrigues et. al., 2015), analisaremos tal experimento social.

> Na medida em que se põe em xeque a legitimidade de certas normas e valores que regulam os processos de interação social, em que se questiona a justiça na distribuição de recursos valiosos e escassos entre várias camadas e grupos sociais da sociedade e em que se discute a validade se manter inalteradas certas instituições sociais, balizadoras dos comportamentos socialmente desejados, pode-se afirmar que o sistema social não mais está cumprindo sua função na satisfação das metas sociais. (RODRIGUES et al., 1999, p. 290)

Do ponto de vista da TRS analisaremos os resultados, entendendo a representação como um processo fundamental na

vida humana e que subjaz o desenvolvimento da mente, do Eu, da sociedade e da cultura como definido por Jovchelovatch (2008), e como Jodelet define:

> [...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Este estudo das RS se justifica nesta pesquisa por analisar as relações do sujeito com o meio e o social com o objeto. Entendendo que estes relacionamentos se constituem, definem e interpretam a coletivamente nossa realidade humana. Para dar sentido à esta análise é necessária a associação de um objeto, que "pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tão real quanto imaginário ou mítico, mas um objeto é sempre requerido" (JODELET, 1993, p.5). Para este estudo o objeto de pesquisa definido será a honestidade.

Levantamos a hipótese que resquícios dessa cultura impregnada em nossa história, geraram representações sociais que ainda estão presentes em nossa sociedade, influenciando nossas

atitudes em diferentes esferas, desde o contexto do dia a dia do brasileiro até as decisões judiciais e políticas.

Metodologia de Pesquisa

Foi realizado em uma escola pública de Educação básica um experimento social, conhecido como teste de honestidade, com o objetivo de analisar as representações que se formam quando os alunos são expostos à esse teste , em situações semelhantes ao cotidiano. O teste foi realizado da seguinte forma: um baleiro foi colocado no corredor da escola com *drops* de balas, ao lado do baleiro uma placa com o preço dos *drops* e abaixo um pote com a placa: deposite seu dinheiro aqui.

Nessa dinâmica os alunos tinham autonomia para comprar seus próprios *drops* de balas e depositarem o dinheiro no pote, o teste foi repetido por quatro semanas, a reposição de *drops* acontecia periodicamente de acordo com que as balas acabavam. Os alunos não foram informados que era um teste, na concepção dos alunos, era apenas uma cantina *self service* no corredor da escola. Apenas os professores foram informados que se tratava de um experimento social. A cada semana antes da reposição eram contados e registrados os *drops* vendidos e a relação com o valor arrecadado. Dados estes que serão relatados e analisado no presente artigo.

A ideia empolgou os alunos, a maioria gostou muito,

inclusive porque nessa escola não existe cantina para os alunos, alguns alunos não acreditavam que daria certo e expressaram frases como: “Não acredito que a escola está confiando tanto assim”, “Nossa o diretor vai levar prejuízo”, “Será que tem alguma câmera filmando? ”, enquanto outros alunos torceram para que fosse sucesso: “Tomara que dê certo, porque aqui na escola não tem nada para a gente comprar”, “A escola está confiando em nós”, “Nossa gostei muito dessa ideia, agora a gente nem precisa sair da escola para comprar bala”. Com estas falas percebemos que realmente os alunos, na sua maioria, não desconfiaram estar participando da realização de um teste.

Após as quatro semanas, o baleiro foi retirado do corredor, ainda sem informar aos alunos sobre o teste, percebemos nesses dias alunos comentando no corredor sobre o “sumiço” do baleiro, ainda sem informações claras, construíam suas hipóteses: “A escola deve ter levado muito prejuízo, por isso que não colocou mais”, “ O baleiro deve ter saído porque não tem mais dinheiro para comprar os *drops*”. Na semana seguinte, os alunos foram informados que se tratava de um teste, e que gostaríamos de saber como cada um participou do teste, eles responderam um questionário com as seguintes perguntas: “Você consumiu balas no baleiro da escola?”; “Você pagou pelas balas?”; “Se sim, por que pagou? Se não, porque não pagou?.” O questionário foi anônimo e os alunos depositaram suas respostas em uma urna para garantir que fosse

mantido o anonimato dos mesmos.

Para análise dos dados obtidos nessa pesquisa, utilizaremos aqui uma das técnicas de análise de conteúdo, a *análise categorial temática* (Bardin, 1977). Que é realizada por meio de uma pré análise baseada em uma leitura flutuante do material. Para avaliação dos dados utilizaremos como critérios o índice e referência o *tema*, e o *indicador* escolhido será a frequência deste tema. Em busca da identificação dos núcleos de sentido de uma comunicação, a análise temática se faz adequada ao estudo das RS, pois a "presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido" (Bardin, 1977, p.105). O critério de identificação das categorias se pautou na representatividade do tema em relação aos objetivos propostos, cuja compreensão é importante quando o que se busca é identificar os elementos do campo das RS de um grupo.

Para análise destes resultados e buscando compreender as relações entre os mesmos, será utilizado o *software* ATLAS T.I. que de acordo com Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) este foi desenvolvido pela *Scientific Software Development*, com vistas a construir teorias, possibilitando aos pesquisadores a realização de auditoria para comprovação da validade e confiabilidade dos resultados, emitindo dois relatórios que compõem o histórico do processo de análise e de codificação, que de acordo com Mendonça (2011, p.16679) "é um processo que consiste em escolher as

categorias centrais, principais, e sistematicamente relacioná-las umas com as outras.” Assim como a descrição e comentários dos elementos da teoria.

A Realidade Escolar onde o Teste foi Realizado

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Estadual de Educação Básica, localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, em um bairro periférico da cidade de Barra Mansa, funciona nos turnos Matutino com uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental e duas turmas de 1º Ano do Ensino Médio e Noturno com turmas na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O público alvo dessa escola são alunos de classe baixa, na faixa etária de 14 a 25 anos, turmas com 25 alunos em média. Apresentam uma taxa de 40% de alunos com distorção idade-série. A Realidade Social vivenciada por esses alunos é de alto índice de violência e marginalização. Com o intuito de preservar a identidade dos alunos e tendo em vista que tal informação não acarretará prejuízos à compreensão dos dados resolvemos não informar o nome da Unidade Escolar.

Não queremos, pois, julgar o fato pela realidade social na qual os alunos se encontram, e sim pela perspectiva de valores e princípios que se formam diante do experimento em que foram expostos. Para não incorrermos no erro, destacado pelo Psicologia Social como utilização das heurísticas, o risco de, tentarmos

conhecer o ambiente social e lançarmos mão de atalhos, ou seja, métodos rápidos de chegar a conclusões, como definido por Rodrigues et.al (2015, p. 83). Inclusive pelo fato que não podemos estereotipar um nível social por atitudes julgadas como certas ou erradas, pois, os atuais acontecimentos na política brasileira nos levam a percepção que tais atitudes ocorrem nas diferentes esferas da sociedade.

Por hipótese, supomos que os estudantes desta Escola se manifestarão, de maneira geral, de acordo com o senso comum, e já que possuíam a liberdade de "pegar" as balas, consumiriam sem pagar pelas mesmas. Na busca de respostas à essa hipótese, articularemos entre a análise categorial temática e a Teoria das Representações Sociais:

> Os processos de objetivação e ancoragem são articuladores da dinâmica representacional inserindo o objeto em uma rede de significações criada pela ação representativa dos sujeitos. A mediação da comunicação é fundamental para a geração e difusão das representações sociais. Deste modo a escolha de uma metodologia de análise não poderia ignorar este fato, nem deixar de contemplar a necessidade de se conhecer essas significações. A análise categorial temática, uma das técnicas de análise de conteúdo, em articulação com a teoria das representações sociais preenchem os requisitos necessários para essa escolha. (BRAZ DA SILVA, 1998, p. 75)

Os Dados da Pesquisa na Escola

Participaram desta pesquisa 241 alunos da Educação básica

sendo 84 do turno matutino e 157 do noturno. Ao longo das quatro semanas foram depositados no baleiro um total de 348 *drops*, desses, apenas 193 foram pagos, apresentando um prejuízo final de 155 *drops*, o que em valor monetário acarreta um prejuízo de R$ 155,00 (cento e cinquenta e cinco reais). Em três, das 4 semanas o número de *drops* não pagos foi menor que o número de *drops* pagos. Apenas na segunda semana esse número excedeu em 14 o número de *drops* pagos.

No turno matutino, ao responderem à pergunta sobre o consumo de *drops* no baleiro e o pagamento das mesmas, é possível perceber que 70% dos alunos afirmam ter consumido, no entanto, 93% dos alunos que consumiram afirmam ter pago pelos mesmos e apenas 7% dos alunos que consumiram, confirmam que não pagaram. Em termos numéricos essa porcentagem corresponde a 6 alunos. Algo semelhante é percebido nas respostas do turno noturno, os dados apresentam que 35% dos alunos afirmam ter consumido os *drops* do baleiro, no entanto, apenas 7% dos alunos que consumiram confirmam não ter pago por esse *drops*, em termos numéricos essa porcentagem corresponde a 3 alunos.

Os gráficos com dos dados acima citados foram apresentados aos alunos por meio de slides, os alunos estavam reunidos no auditório da escola, as apresentações foram separadas por turno. A conversa iniciou com apresentação de dois vídeos que tratavam

sobre testes de honestidade feitos no Brasil. O primeiro vídeo[1] apresenta um teste de honestidade realizado com pessoas em uma praça, por um programa de televisão, um teste que apresentava resultados semelhantes ao realizado na escola, após a exibição do primeiro vídeo, foi aberta uma discussão no plenário, onde alunos falaram da corrupção do povo brasileiro, da corrupção política e do absurdo que vivemos no Brasil.

O segundo vídeo[2], relatava um teste de honestidade realizado em uma escola pública no Brasil, apresentado em um programa de televisão, mas com resultados satisfatórios, nesse momento os alunos foram questionados se percebiam alguma semelhança com o que ocorreu na própria escola, foi então que alguns alunos perceberam que participaram de um teste de honestidade, e a conversa continuou, com a seguinte pergunta: Falamos até agora sobre a corrupção do povo brasileiro, como se nós não fizéssemos parte desse povo, falamos da desonestidade na política do Brasil, mas e quando nós somos colocados diante de situações onde é necessário testar a nossa honestidade, como reagimos?

Os alunos ficaram por alguns minutos em silêncio, refletindo sobre o questionamento. Os dados do projeto realizado na própria escola foram então, apresentados e quando constataram que a desonestidade do "povo brasileiro" também estava presente na

[1] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=AldKhvxmav. Acessado em 13 de novembro de 2017.
[2] Disponível em https://globoplay.globo.com/v/6158282/. Acessado em 13 de Novembro de 2017.

escola, alguns se mostraram envergonhados, outros se mostraram perplexos, mas a maioria achou esperado, aliás, a "Escola foi muito boba de ter confiado tanto assim".

Encontramos na frase "A escola foi muito boba de ter confiado tanto assim" mais uma representação social que permeia a cultura brasileira. Encontramos nesse discurso a representação do senso comum que o brasileiro já é desonesto por natureza, categorizada neste artigo como: malandragem. Analítico à afirmação de Jodelet (2001, p.22) "Que as Representações Sociais podem ser definidas pelo ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta ao objeto", sendo este objeto a honestidade, a representação social que o sujeito faz da honestidade implicará em suas ações em relação à mesma. Estes resultados nos permitem encontrar uma classe de representações sociais da honestidade, em torno do senso comum, que denominamos aqui como a "cultura do brasileiro esperto". A posição hegemônica dos alunos que responderam pagar pela bala nos apresenta, que mesmo que não tenham pago, eles consideram que é correto pagar.

Discussão dos Resultados

É possível identificarmos nessa chamada "cultura do brasileiro esperto" a representação social que se forma, a qual codificamos como malandragem. Esta se forma nas interações sociais, embora esta representação se encontra no senso comum,

Alves Mazzotti (1994) vai dizer que “estas interações sociais vão criando ‘universos consensuais’ nos quais as representações adquirem *status* de *teorias do senso comum* na medida em que “novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte deste universo não mais como simples opiniões”.

As relações que o sujeito estabelece com a honestidade e as RS que constrói em torno da mesma resultam em sua forma de agir sobre o mundo. Tendo em vista que as representações se formam na experiência, no contexto no qual o sujeito está inserido. Se estamos inseridos em uma cultura onde o esperto é o desonesto ou o corrupto, tal representação acarretará atitudes correspondentes à mesma, Jodelet (2001, p.28) vai dizer que “[...] qualificar esse saber prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais.”

Sob um outro olhar, é importante a observação que 55% dos *drops* foram pagos, apresenta-se aqui uma vertente diferente para a discussão, o que nos alerta para a não generalização da sociedade, condenando toda a população brasileira como se fosse corrupta. Esse índice expressivo de *drops* pagos apresentam as atitudes esperadas da sociedade, que mesmo não sendo vigiados e tendo a autonomia de pegar os *drops*, pagaram pelos mesmos. O que nega a

hipótese apresentada.

Em uma reportagem do jornal O GLOBO[3] do dia 03 de dezembro de 2017, encontramos dados satisfatórios em situações reais de honestidade, analisando o índice de pagamento no VLT do Rio, com uma taxa de evasão que não chega a 10%. Dados estes que contribuem com a análise do teste acima citado, pois embora esta realidade seja uma porcentagem muito mais próxima do esperado, ainda temos a maioria dos brasileiros "indo na contramão de todas as expectativas de que o vandalismo e a esperteza prevaleceriam", como afirma Rafael Galdo, autor dessa reportagem.

Analisando os dados desta reportagem, a antropóloga Alba Zaluar, afirma não se surpreender, pois acredita que a maioria da população não se encontra no senso comum de levar vantagem em tudo. Em suas palavras, Alba Zaluar diz que "A população está muito indignada. Vejo orgulho das pessoas de se diferenciarem daqueles que estão roubando o país, de falarem que trabalham e vivem honestamente, sem enganar ninguém. Até porque a confiança é a base de todos os movimentos da sociedade. "

Este olhar nos leva a uma nova representação que se forma em torno da honestidade, a confiança. Analisando a fala de Alba Zaluar percebemos que a antropóloga relaciona o surgimento desta

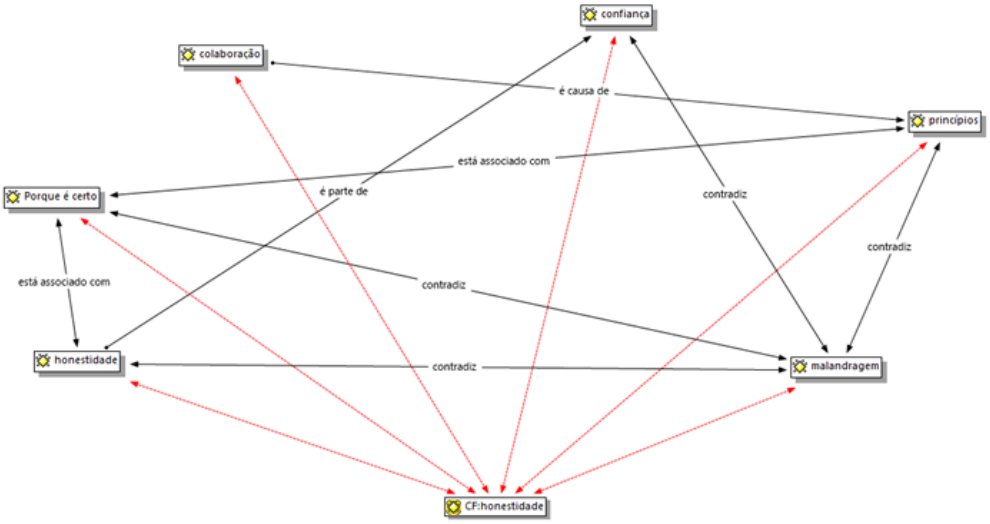
[3] Disponível em https://oglobo.globo.com/rio/dados-mostram-que-honestidade-ainda-esta-em-alta-entre-os-cariocas-22143672. Acessado em 06 de Dezembro de 2017.

representação à indignação da população brasileira com o atual cenário político no país e a busca de se diferenciarem destes. Sob a abordagem de BRAZ DA SILVA (1998, p.44), de que "o potencial que esse conceito possui por comunicar valores e conhecimentos conduz a orientação de condutas de acordo com os significados que lhe são implementados pelos diversos grupos sociais que o elaboram." Podemos enunciar aqui que a representação social da confiança surge em torno da indignação da representação social já identificada neste artigo como a malandragem.

Embora, se tenha uma expressiva porcentagem de *drops* pagos, é necessário nesse momento discutir os motivos apresentados pelos alunos no questionário, sobre o porquê pagaram pelos *drops*. Analisando 100% dos questionários respondidos pelos alunos após a realização do teste, no item 3: "Se sim, por que pagou?, Se não, porque não pagou? ", obtivemos respostas como: "porque honestidade é tudo", "Assim o Brasil não vai pra frente", "esses são meus princípios" e "porque é certo". Uma análise mais fina desses dados foi realizada com auxílio do software ATLAS T.I (MUHR, 1991), uma ferramenta analítica, que permite estabelecer uma rede semântica em torno do objeto de investigação.

Algumas justificativas em relação ao porquê do pagamento merecem uma especial atenção e geram discussões. Ainda que eu realize o pagamento, o que me motivou a realizar tal pagamento, em uma questão onde a resposta esperada seria porque é correto,

encontramos respostas como: “poderia ser um teste”, “achei que tinha câmera”, “porque estava com dinheiro”, “para não precisar ir em outro lugar”. Respostas estas que nos levam a uma discussão ética. Fazemos as coisas certas porque são certas, ou porque posso ser prejudicado caso não o faça?



Os resultados dessa pesquisa, não podem ser analisados apenas de forma grupal ou da ação do indivíduo no grupo. Pois, apontam para um modo de ser do brasileiro, vistos como consequência de nossa história cultural, entretanto muitas características são encontradas na individualidade do cidadão. Embora entendendo que as RS são produzidas nas interações sociais e nas conversações podendo assim afetar a maneira como interpretamos e avaliamos o entorno social e físico e que o

indivíduo lê a realidade por meio de suas representações que são socialmente construídas.

Roberto da Matta vai dizer que existem duas interpretações simultâneas, que podem ser consideradas igualmente válidas, dentro da realidade brasileira: onde por um lado encontramos o mundo como algo manipulável, o "jeitinho", o "galho quebrado", a malandragem; e de outro, o mundo do "caxias", mundo este percebido como algo "racional". Ressaltando a simpatia com que o malandro é encarado no Brasil, Roberto da Matta aponta que a ele é atribuída

> Uma capacidade sutil, audaciosa e, acima de tudo, inteligente de manipular todas as leis, regulamentos, fórmulas, portarias, regras e código em seu próprio benefício. Não é, pois, por mero acaso que a figura do malandro seja tão admirada e idealizada no Brasil. Estando a um passo da marginalidade e a outro da estrutura, o malandro é o paradigma do tipo brasileiro do homem que é capaz de "vencer sem fazer força". É o tipo que permanece "na sombra e na água fresca", enquanto seus patrícios correm para cumprir e aplacar seus superiores diante de um novo decreto. (DA MATTA, 1973, p. 154)

Encontramos na fala de Da Matta, representações que se formam em prol da honestidade do povo brasileiro ao longo de sua história e que permeiam nossas atitudes, destacamos aqui a malandragem como uma representação que se contradiz à honestidade e presente na fala e nas atitudes observadas neste teste. É nessa malandragem que se apoia uma grande massa do povo

brasileiro inclusive nossos representantes políticos, por este motivo, em uma análise de resultados onde a honestidade do brasileiro é colocada à prova, atitudes como obtidas nos resultados deste teste manifestam que tais representações ainda estão presentes, apresentando o cidadão que prefere levar vantagem, como afirma Da Matta, "permanecer na sombra e água fresca", ainda que julgue como incorretas tais atitudes. O índice que nos aponta à representação que mesmo os que pegaram a bala sem pagar, julgam tal atitude como incorreta, são os resultados do questionário, onde os alunos, mesmo sem serem identificados, responderam que pagaram pela bala.

Descontruir representações Sociais, não é uma tarefa simples, entendendo que a escola pode favorecer este espaço, pois, segundo Moscovici (2015) são sempre o resultado da interação e da comunicação. Tal fator torna imprescindível essa discussão no âmbito escolar, pois além de ser um espaço de interação e comunicação, a mesma tem como um de seus componentes curriculares, a formação do cidadão, previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, "A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho" (BRASIL, 1999, p.65).

Nesta perspectiva a escola torna-se uma das responsáveis em

colaborar para a transformação da representação social que se forma com essa "cultura do brasileiro esperto" impregnada no Brasil, a malandragem. Que há muito já não deveria ser o respaldo para corrupção, desonestidade e atitudes não esperadas de uma sociedade. É importante ressaltar aqui, que a Escola colabora, mas não pode ser considerada independente de seus vínculos com outros sistemas gerais, como afirma Gilly que a transformação e desconstrução de representações estão ligadas à fatores, como as relações sociais, culturais e ideológicas, que as permeiam:

> Para que as representações sociais se transformassem profundamente, por meio de reorganizações em torno de outros elementos e esquemas centrais, presentes nas representações atuais, porém dominados, seria necessário provavelmente que as mudanças sociais forçassem mudanças funcionais mais radicais da instituição e das práticas profissionais. [...] Isso significa dizer que os sistemas de representações sociais relativos à escola não podem ser considerados independente de seus vínculos com outros sistemas gerais de representações sociais dos quais dependem. (GILLY, 2001, p. 337)

A relevância desta discussão no âmbito escolar é facilmente percebida na análise da experiência realizada na escola em Patos de Minas[4], um experimento social semelhante ao descrito nesse artigo, que apresenta resultados satisfatórios, rompendo com o senso

[4] Disponível em https://www.patoshoje.com.br/noticia/apos-reportagem-no-patos-hoje-projeto-de-escola-patense-sera-mostrado-em-rede-nacinal-34693.html. Acessada em 29 de Novembro de 2017.

comum que a honestidade não pode ser encontrada nas relações onde se deposita a confiança no sujeito. Ou que a malandragem é a principal representação da população brasileira quando o assunto é honestidade.

Fazer parte desse experimento social permitiu aos alunos a aproximação com tal realidade, despertando nós mesmos a percepção que combater a corrupção da política brasileira vai além de prender políticos corruptos, mas, sim, romper com uma cultura. Entendemos aqui, que é reconstruir as representações Sociais que se formaram ao longo da história do povo brasileiro e aculturada pelos mesmos. Jovchelovtch (2008, p. 38) nos leva a compreender que para modificar as representações, precisamos das próprias representações, ou de reconstruí-las: "é a função simbólica das representações – o fato de que a representação usa símbolos para significar, para dar sentido ao real e ao mesmo tempo para estabelece-lo – que permite o abandono da ideia do conhecimento." Nessa perspectiva é a função simbólica que desestabiliza a velha ideia de representação como cópia do mundo exterior.

Considerações Finais

Resultados como apresentados neste artigo, devem ser tomados como um sinal de alerta, questões sobre o comportamento ético precisam permear a sala de aula e o contexto da população brasileira, para que a malandragem do povo brasileiro, tão

admirada como destaca DA MATTA (1973), não defina o caráter do cidadão brasileiro. Monte (2009, p.02), afirma que "o destaque da relevância e aplicabilidade da ética na vida cotidiana, não pode deixar de ser relacionado à educação".

Se o ambiente escolar permitir tais discussões é possível que alunos reflitam sobre seus valores morais e éticos, reconstruam suas representações, e cheguem a esfera da análise política sob uma outra ótica. Reconstruir representações não é uma tarefa fácil, mas entendendo a escola como um espaço de comunicação e interação e na concepção de Moscovici (2015) que as representações se formam na interação e na comunicação, a escola se torna o espaço ideal para ressignificar, desconstruir e reconstruir representações sociais nestas relações éticas que permeiam a honestidade do povo brasileiro. Colaborando para a transformação coletiva por meio da aquisição do conhecimento.

O filósofo Mario Sérgio Cortella, em uma entrevista[5] concedida ao Aprovado em 2012, define ética como caráter e moral como aplicação da mesma. Ressalta ainda que esses valores quando ausentes, também são percebidos. Exemplos negativos em que a falta de ética predomina devem ser tomados como sinal de alerta. Ressalto aqui os resultados do teste realizado na escola em Patos de Minas, citado neste artigo, um caso de sucesso do teste de

[5] Essa entrevista está disponível em http://gshow.globo.com/Rede-Bahia/Aprovado/noticia/2015/04/filosofo-chama-atencao-para-diferenca-entre-etica-e-moral.html. Acessada em 30 de Novembro de 2017.

honestidade, que nos apresenta o outro lado da realidade brasileira, meios onde a apuração e tratamento do caso, levaram a reconstrução das representações sociais tendo como consequência mudanças de atitudes morais. Destacando aqui, os 55% dos *drops* pagos, que nos aponta, para a realidade que, embora presente a malandragem do brasileiro em nossa cultura, já encontramos uma significativa porcentagem com condutas que superam as expectativas.

O que encontramos muita das vezes é uma população desacreditada, os episódios de corrupção política e o senso comum pautado na representação que todo brasileiro deve ser malandro, levam a um descrédito de toda a população. Na reportagem sobre casos de honestidade no VLT do Rio de Janeiro do Jornal O GLOBO (2017), encontramos este exemplo na fala do repórter: "Em 2015, quando foi anunciado que o próprio passageiro do VLT teria a responsabilidade de fazer o pagamento ao entrar no veículo, a notícia foi tratada, praticamente, como piada. " Mas o que nos leva a esperança de que a educação pode contribuir com a civilidade e um futuro melhor são os dados apresentados por essa mesma reportagem: "Mas passados dois anos, o fato é que 90% dos passageiros se comportam como manda o figurino, pagando religiosamente a tarifa."

Discussões desse nível no âmbito escolar pode proporcionar ao aluno uma análise sob diversos olhares: perceber-se na

sociedade como indivíduo e cidadão, analisar outros atores que influenciam ou são influenciados por suas atitudes, a discussão sobre ética, moral e política exerce nessa atividade o esperado pela escola. Vivenciar a controvérsia de visões e opiniões e refletir sobre as mesmas, descontruir as representações que se formam no senso comum, é essencial no contexto escolar, pois como afirma Cortella (2012) em sua entrevista ao Aprovado:

> falar do político e não se atentar para as próprias atitudes é um equívoco. Não pedir a nota fiscal, respeitar as regras de trânsito somente quando há radar e não registrar a empregada doméstica são exemplos de corrupção. Cobrar honestidade dos políticos é fundamental para o exercício da democracia, não esquecendo de cobrar de si mesmo atitudes corretas. (CORTELLA, 2012)

Por fim, entendemos que para modificar as representações, precisamos reconstruí-las e ressignificá-las, tendo em vista, na perspectiva de Moscovici (2005, 2012) que sensibilizamos o mundo social em um processo de construção mútua de representação social.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; FAUSTO NETO, A. M. Q. Do trabalho à rua: uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e de rua. Fausto Neto AMQ, organizador. Tecendo Saberes. Rio de Janeiro: Diadorim/UFRJ/CFCH, 1994.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Paris: Presses universitaires de France, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRAZ DA SILVA, A. M. T. Representações sociais: uma contraproposta para o estudo das concepções alternativas em ensino de Física. 1998. Tese de Doutorado. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DA MATTA, Roberto. O carnaval como rito de passagem. Ensaios de antropologia estrutural, p. 19-66, 1973.

GILLY, Michael. As representações sociais no campo da educação. IN: Jodelet, D. (Org). As representações Sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. (páginas 320 a 341)

JODELET, D. Representations socials: un domaine en expansion. In JODELET, D. (Ed.): Les representations sociales. Paris: P.U.F., p.31-61, 1989. (Trad. Mazzotti, T.B. Representações Sociais: um domínio em expansão. Publicação interna/ UFRJ – Faculdade de Educação, p. 1-22, 1993).

JODELET, D. As representações Sociais. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001 (páginas 10 a 44)

JOVCHELOVTCH, S. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008. (páginas 33 a 77)

MENDONÇA, J. R. et al. O Atlas. ti para a análise de fotos na pesquisa qualitativa: uma discussão ilustrada sobre métodos visuais na educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2011.

MONTE, Naira Baccarelli et al. Ética, estigma e discriminação de grupos vulneráveis no processo educacional. Revista Digital, Buenos Aires, ano, v. 14, 2009.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: investigações em psicologia social. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUHR, T. ATLAS/ti: a prototype for the support of text interpretation. Qualitative Sociology, v. 14, n.4, p. 349-371, 1991.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. Psicologia Social - 32. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2015.

Sites

CORTELLA, M. S. Filósofo chama a atenção para a diferença entre ética e moral. Disponível em <http://gshow.globo.com/Rede-Bahia/Aprovado/noticia/2015/04/filosofo-chama-atencao-para-diferenca-entre-etica-e-moral.html>. Acessada em 30 de Novembro de 2017.

GLOBOPLAY. Escola de Minas ensina ética na prática. Disponível em <https://globoplay.globo.com/v/6158282/>. Acessado em 13 de Novembro de 2017.

O GLOBO. Dados mostram que honestidade ainda está em alta entre os cariocas. Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/dados-mostram-que-honestidade-ainda-esta-em-alta-entre-os-cariocas-22143672>. Acessado em 06 de Dezembro de 2017.

ROCHA, F. Após reportagem no Patos Hoje, projeto de escola patense será mostrado em rede nacional. disponível em <https://www.patoshoje.com.br/noticia/apos-reportagem-no-patos-hoje-projeto-de-escola-patense-sera-mostrado-em-rede-nacinal-34693.html>. Acessada em 29 de Novembro de 2017.

YOUTUBE. CQC testa honestidade de brasileiros com celular perdido. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AldKhvxmavA>. Acessado em 13 de novembro de 2017.

AS CONTRIBUIÇÕES DA DIVERSIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana de Medeiros Marcolano Thebas
Érika Almeida Furtado

De maneira geral, o ensino da língua/linguagem nas escolas é pautado na variedade culta da língua, por isso as aulas de Língua Portuguesa priorizam o ensino da norma-padrão. Conforme estabelecida pela Academia de Letras a ortografia oficial, deve obedecer a uma maneira única de escrever, que é imposta por decreto governamental, Lei 6.583. Nessa perspectiva, apesar da padronização da língua causar uma impressão de ser mais rica, mais complexa, mais versátil que todas as demais variedades da língua faladas pelas pessoas do país, ela nada tem de melhor que essas variedades, ela só tem mais variedades que as outras. (BAGNO, 2006, p. 22)

Desse modo a padronização difunde-se a ideologia de homogeneidade linguística ou, enfatizando de outra forma, o mito da língua única. Porém, de acordo com Navarro (2007), evidencia que docentes e discentes precisam estar cientes de que há maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa, as quais servem a propósitos comunicativos diferentes e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade, ou seja, falamos e/ou escrevemos de maneira diversa, atendendo a propósitos interacionais também diversos, os

quais dependem do contexto enunciativo que sujeito se encontra.

Nesse sentido, objetivamos apresentar a variedade linguística da comunidade quilombola Monte Alegre por meio de vocábulos antigos, bem como sua versão atual e definições. Desse modo a pertinência deste estudo consiste na valorização da variedade linguística, destacando os vocábulos desconhecidos por muitos, os quais constituem como modalidades da língua, intrínsecas ao processo ensino-aprendizagem, cujo os usos encontram-se em estreita ligação com a questão de inclusão social.

De acordo com Ventura (2016), a comunidade quilombola Monte Alegre surgiu com o ajuntamento de negros abolidos de quatro fazendas, dentre elas as Fazendas São João da Mata, Santa Rosa, Barra do Mutum e Monte Alegre. A referida comunidade está localizada na zona rural do município de Cachoeiro de Itapemirim- ES.

Trata-se de um estudo de cunho documental, que traz como aporte teórico-metodológico as contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem (1993) e Gnerre (1998), que analisa às relações de poder da linguagem e a cultura.

Continuando nessa perspectiva, o autor afirma que

> a linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações em grandes setores da população", enfatizando que "a linguagem é o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder e para se adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens, está ligada, em primeiro

> lugar, à competência nos códigos linguísticos. (GNERRE, 1994, p. 21).

Bakhtin (1993, p. 227) ainda esclarece que "[...] a linguagem é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a organização sócio-política da sociedade que a tem gerado".

Continuando nessa perspectiva, o autor afirma que "a linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações em grandes setores da população", enfatizando que "a linguagem é o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder e para se adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens, está ligada, em primeiro lugar, à competência nos códigos linguísticos" (GNERRE, 1994, p. 21).

Nesse sentido, Suassuna (1995, p. 109) destaca que "as relações sociais e de poder não são transparentes e simples", pois no domínio da realidade linguística essas relações são muitas vezes camufladas ou ocultadas.

Diante do exposto, Ventura (2016), apresenta um quadro de vocábulos, os quais considera-se produtos da atividade humana, que já foram e ainda são utilizados pelos moradores mais antigos da comunidade. Cabe destacar que, junto aos termos, têm-se a versão atualizada e definição.

Quadro 01

VOCÁBULO ANTIGO	VERSÃO ATUAL	DEFINIÇÃO
Acesso	Desmaio	O ato de desmaio
Amolação	Importunação, incômodo	Fazer algo que incomode ao próximo
Banzé	Tonteira	Sensação
Birosca	Bar ou botequim	Pequeno comércio de alimentos e alimentos
Bisbilhotar	Olhar algo sem permissão	Mexer em algo alheio sem permissão
Bruaca	Bolsa de carga usada pelos tropeiros	Mulher de atitude impensada
Cacumbú	Enxada pequena ou velha	Enxada utilizada no cultivo cerais
Cacunda	Costa	Parte do corpo onde s crianças carregavam seus irmãos menores
Catimbumbum	Sem tradução	Bicho semelhante a um lobisomem, que raptava crianças
Cuá, meu Deus!	O que é isto meu Deus?	Reclamação de algo que deu errado
Enxovalhada	Amarrotada	Roupa velha
Enfarruscado	Fechado	Expressão referente ao tempo ameaçando forte chuva
Escarafunchado	Bagunçado	Expressão referente a algo desarrumado
Estripulia	Sem tradução	Farra, bagunça
Faniquito	Assanhamento repentino	Atitude de pessoa sem comportamento
Fuá ou furdunço	Briga	Confronto Verbal ou físico
Indaca	Sem tradução	Farra, coisa boba, bagunça
Lacuaca	Sujeira	Deixar sujo aquilo que estava limpo
Matutar	Pensar	Pensar durante muito tempo
Mundéu	Armadilha de caça	Armadilha artesanal para pegar tatu
Pajear	Vigiar	Ato de vigiar alguém
Pispiar	Principiar, iniciar	Ato de vigiar alguém
Pindaíba	Arvore nativa da Mata Atlântica, de madeira muito frágil	Tábua muito frágil. Uma pessoa na pindaíba, estava quase "quebrando"
Porta-milá	Pouco me importa	Declaração de alguém que não se importava com a situação de seu próximo
Quebra- mulata	Portão artesanal	Ao passar nesse tipo de portão, algumas mulheres pareciam requebrar
Rabudo (1)	Armadilha de pesca	Armadilha feita de bambú
Rabudo (2)	Indivíduo malvado	Definição aplicada à pessoa que cometia maldades, principalmente contra crianças
Tarimba	Cama artesanal	Cama feita de tábuas e construída sobre quatro forquilhas de madeira
Tendepá	Confusão, briga, bagunça	Confusão criada por um mais indivíduos
Tiapá	Problema seu	Expressão dirigida a uma pessoa que se envolveu em algum problema
Traia	Pessoa indesejada	Pessoa sem valor
Tipiti	Prensa artesanal	Prensa artesanal que separa as partes sólida e líquida da mandioca moída

Fonte: Ventura, Leonardo. Simplesmente Monte Alegre. 2016.

Ao analisarmos o quadro apresentado, constatamos que muitos dos vocábulos acima não são conhecidos, o que contribui para que, em muitos casos, ocorra o preconceito linguístico e a discriminação, tanto no contexto escolar quanto na sociedade. Frente à problemática instaurada, a escola, como um instituição de ensino, assume um importante papel, o de trabalhar essas questões que perpassam o contexto escolar. Para tal intento, a escola visa proporcionar aos seus estudantes a pluralidade dos saberes, com o propósito de oferecer uma educação de qualidade a todos, busca assim, minimizar as situações de desconforto e constrangimento causados pelo preconceito e discriminação.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental valorizar e respeitar o conhecimento do outro, assim não só a Língua Portuguesa, mas a forma de comunicação entre os indivíduos socialmente organizados. Segundo Bagno (2001, p.36), "menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou a variedade da língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo enquanto ser humano". É fato que algumas pessoas encaram a diferença linguística como erro, quando na verdade lhes faltam conhecimento sobre a dinamicidade e variação da Língua Portuguesa.

Gnerre (1998, p. 6) diz que "uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais". Sendo assim, aqueles que pertencem às classes econômicas mais elevadas

teriam um vocabulário mais rico do que aquele menos favorecidos, porém estes não devem ser menosprezados por causa de sua oralidade. Para Mantoan (2004, p.62),

> Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

Dessa forma, a escola deve trabalhar em prol do desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, independente das disciplinas que são ministradas. Neves (2003, p. 85) diz como se deve dar o uso da gramática em sala de aula:

> [...] o tratamento da gramática num espaço escolar há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos, o que se opera nesse jogo entre restrições e escolhas que equilibra o sistema. Para responder a essa necessidade de equilíbrio, a língua é dinâmica e variável, é um sistema adaptável, sempre em acomodação, de tal modo que só na sua face sociocultural se poderá admitir a existência de moldes e modelos. Assim, a gramática de uma língua não pode ser oferecida como camisa-de-força, primeiro mapeada para, depois, ser recheada de exemplos, aqueles que venham a calhar para a doutrina assentada.

Considerando que a língua é dinâmica e variável, é preciso respeitar os diferentes moldes e os modelos existentes na sociedade de maneira que se fortaleçam o vínculos entre os diferentes tipos de

sujeitos.

Ao encontro do explicitado, podemos depreender que, suscitar mudanças em contexto escolar não é uma tarefa simples, exige persistência daqueles que nela estão inseridos. Nesse sentido, a escola necessita propor a valorização das diferentes culturas, de modo que fortaleça a luta contra o preconceito e as desigualdades. Vale destacar que é fundamental também o respeito a individualidade, haja vista o propósito de proporcionar a todos condições iguais de aprendizagem.

Ao professor, cabe mediar o conhecimento, promover a interação e corroborar para a formação do indivíduo, que deve compreender que na escola é um lugar em que se aprende e exerce a cidadania. Como resultado, a pesquisa aponta a necessidade de defender a luta pelo direito de igualdade, assim como a valorização da cultura, dos saberes e da variação linguística. Portanto, é preciso repensar o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo em vista as contribuições da diversidade.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva.** São Paulo. Editora Cortez, 2003.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália:** novela sociolinguística. 15 ed. São Paulo. Contexto. 2006.

_____. **Dramática da Língua Portuguesa:** tradição gramatical, mídia & exclusão social. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo:

Martins Fontes, 2003.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NAVARRO, Ana Maria Mattos. **Contribuição da sociolinguística para o tratamento didático da variação linguística na escola.** Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/611-4.pdf >. Acesso em: 12 de julho de 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2005.

SUASSUNA, Lívia. Ensino da Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papirus,1995.

VENTURA, L. M. **Simplesmente Monte Alegre.** Cachoeiro de Itapemirim. Editora Cachoeiro Cult, 2016.

PRODUÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: METODOLOGIA E PRÁTICA EM BUSCA DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

Cristina Hill Fávero

1. Introdução

A Produção Linguística, assim como a acessibilidade e a Educação de surdos, são temas de pesquisa recentes, impulsionadas no mundo e no Brasil por estudos acadêmicos desenvolvidos a partir da década de 90. A integração desses três temas, que tendem para um melhor desenvolvimento das pessoas com deficiências, em nosso estudo, provocou um desafio metodológico de verificar se os procedimentos observados, conseguem atingir a todas as crianças participes do processo educacional de escola inclusiva. Para tanto, os estudos de Sassaki (2009), mais particularmente os conceitos de acessibilidades se constituíram como aporte teórico para análise das aulas observadas.

A consciência de que a linguagem verbal não é a única modalidade de comunicação utilizada como facilitadora do processo educacional e que a metodologia que usa só o verbal como procedimento de aprendizagem é inadequado para que a educação de surdos se efetive com qualidade, diminui consideravelmente a ocorrência de situações de exclusão dos alunos surdos nos diversos ambientes educacionais. Para esses

alunos, são imprescindíveis dispositivos – letramento visual e tecnologias assistivas – unidos a língua materna (Libras) que permitem uma comunicação significativa e mais funcional no contexto escolar.

As acessibilidades têm sido caracterizadas como uma área da educação que visa derrubar, temporária ou permanentemente, as barreiras que impedem o acesso arquitetônico, comunicacional, atitudinal, instrumental, metodológico e programático, aos diversos ambientes (Sassaki). Na educação de surdos, diferentes meios de comunicação, derivados do uso da linguagem visual e expressões faciais e/ou corporais, além de uso de tecnologias assistivas, podem ser empregados de forma complementar ao aprendizado da Libras, ajudando no desenvolvimento do educando.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[1] (LDB/1996), institui que cabe às escolas da rede pública oferecer educação a todos os indivíduos em idade escolar das comunidades de seu entorno. Com o processo inclusivo ocorrido nos últimos anos, houve um interesse crescente pela área com o estudo de temas como: ambientes acessíveis (Mazzarino, Falkenbach e Rissi, 2011), planejamento do ambiente escolar (Correa e Manzini, 2012) e modificação do ambiente escolar (Melo e Martins, 2007). De forma abrangente, os autores a priori citados, debatem sobre a necessidades de mudanças sistemáticas nos ambientes sociais e

[1]Lei n° 9.394 – estabelece as diretrizes e base da educação nacional.

educacionais nos quais os deficientes estão inseridos.

Assim, seguindo a política nacional o município de Juiz de Fora iniciou o processo inclusivo nas suas escolas no ano de 1998, passando a receber matrículas e incluir alunos com deficiências nas salas de aula do ensino regular. Considerando a proposta de inclusão das crianças com deficiências no sistema regular de ensino (Omote,2004; Stainback e Stainback, 1999), é necessário que medidas avaliativas e estratégias de intervenção eficazes na promoção das habilidades defasadas sejam adotadas pelas escolas. Desse modo, concordamos com a concepção mais contemporânea de que somente matricula não promove inclusão (Fávero e Costa, 2014), não é suficiente para transpor as diferenças individuais no que tange ao pensamento, percepção, aprendizagem, solução de problemas e interação social (Lidz, 1991).

2. Política Pública de Educação de Surdos do Município de Juiz de Fora

Observando as propostas de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino municipal, pode-se chegar à conclusão que as políticas adotadas são pontuais e os surdos continuam submetidos ao processo educacional ouvinte, a partir do momento que encontram-se inseridos dentro da proposta inclusiva do município, que mantem a hegemonia do ensino do português e descaracteriza o aprendizado da Libras, enquanto Língua, ao

disponibilizar o ensino da mesma como projeto e não inserida na grade curricular e ao ministrar aulas somente para turmas que tem surdos inclusos. Isto pode ser verificado avaliando as políticas de contratação dos profissionais denominados Articuladores de Libras.

Outro grave empecilho a implementação de uma política linguística é a falta de dados relacionados aos surdos matriculados na rede municipal de ensino. Após busca por dados relacionados a matrículas de alunos surdos constatou-se a não existência de nenhum órgão municipal que possua estes números para controle de posturas a serem adotadas. A Secretaria de Educação (SE) apenas direciona os profissionais de acordo com os pedidos das escolas, caso estas não solicitem profissionais específicos, os alunos surdos ficam sem atendimento necessário para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade, eficiência e eficácia.

Também foram analisadas as políticas de contratação e atuação do intérprete de língua de sinais no ambiente escolar, estas apontam uma série de problemas de interferência na relação entre professor e aluno devido à presença deste profissional (Lacerda, 2002). Nesta contração as discrepâncias ainda surgem, com profissionais avaliados por profissionais capacitados, porém podendo não serem imparciais. Os profissionais avaliadores são colegas de profissão daqueles que passam pelos processos seletivos, o que pode vir a ser prejudicial, na questão da

imparcialidade.

Diante dessa realidade, parece ser necessário que o meio acadêmico, a Associação de Surdos e a Secretaria de Educação elaborem uma proposta de política pública para a educação de surdos que tornasse a escola um espaço de acesso e permanência destes alunos. O ponto fundamental seria a criação de um documento que norteasse toda a educação, evidenciando o aprendizado a Libras e da importância da convivência com os pares surdos no contexto da educação regular. A Libras é a língua utilizada pela comunidade surda e deveria ser priorizado o contato entre eles dentro do espaço escolar (Quadros, 2003; Miranda, 2001; Perlin, 2000 Wriley, 1996).

Para atender os princípios da educação inclusiva, garantindo ao aluno surdo o seu acesso e sua permanência na escola pública, uma política linguística deveria legitimar a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e o ensino de Português como segunda língua (L2). Desse modo, a política linguística reconheceria a importância do acesso as duas línguas como fundamentais para a formação educacional do indivíduo surdo, ou seja, Libras seria a língua de instrução.

3. Desenvolvimento do Estudo

3.1 Caracterização do Estudo e do Espaço Pesquisado

Para o desenvolvimento da pesquisa foi selecionada uma

escola municipal de ensino regular da cidade de Juiz de Fora e foram utilizadas entrevistas com a direção e com educadores para a caracterização inicial do contexto escolar e seu entorno.

A escola atente a comunidade da zona leste da cidade e têm salas da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos diurno e vespertino e EJA – 6º ao 9º - no turno noturno. Para atender aos alunos a escola dispõem de 93 professores, contratados e efetivos, disponibilizados pela SE. Entre estes profissionais estão os articuladores de Libras (2 docentes), facilitadores do AEE – Atendimento Educacional Especializado (2 docentes) e bidocentes (5 docentes).

3.2 Instrumento e Forma de Coleta

A observação aconteceu no período de setembro a novembro de 2016 em sete salas inclusivas[2] do ensino regular da escola pública, descrita no item 3.1. A avaliação da produção linguística ocorreu por meio de observação sistematizada das aulas de Libras, ministrada por professor capacitado e do contexto escolar. A observação aconteceu em dois momentos:

- Momento A – objetivou avaliar as condições de acessibilidade comunicacional dentro das salas de aula.
- Momento B – objetivou avaliar as condições de

[2]A aceitação foi formalizada mediante assinatura, pelo responsável da escola, da Carta de Apresentação disponibilizada pelo professor da disciplina Saberes e Práticas Escolares da Libras. Para preservação da identidade faremos referência aos participantes por nomes fictícios.

acessibilidade comunicacional em diversos ambientes escolares.

Nos momentos A e B, as condições de acessibilidade comunicacional dentro das salas e do contexto escolar foram avaliadas por meio de seis itens propostos por Fávero e Costa (2014). São eles:

1. Utilização da Libras no contexto escolar;
2. Grupos de estudo sobre deficiências;
3. Grupos de estudos sobre diversidade;
4. Conscientização dos funcionários;
5. Conscientização da comunidade escolar;
6. Uso de sinalização e desenho universal.

No momento A, os seis itens serviram de suporte para a observação, adaptados para o contexto observados. O momento B, aconteceu através de fichas avaliativas distribuídas para os profissionais da escola e estes avaliaram os itens, considerando as escalas de 0 (zero) a 10 (dez)[3].

- 0 (zero) = ineficiência, ausência, inexpressividade, baixa qualidade, ineficácia, impróprio, inadequado. (Fávero e Costa, 2014)
- 10 (dez) = eficiência, existência, excelência, alta

[3] Escala retirada da dissertação de mestrado de Fávero, 2014.

qualidade, eficácia, próprio, adequado. (Fávero e Costa, 2014)

3.3 Resultados

MOMENTO A

As observações foram realizadas durante as aulas de Libras, ministrada por professor articulador com formação específica. As aulas foram realizadas no turno da tarde, em salas do 2º período e 1º e 2º anos do ensino fundamental, nestas turmas encontravam-se matriculados alunos surdos (um por turma). Cada turma com características diferenciadas, o que possibilitou melhor observação das estratégias do docente para atingir os objetivos propostos para as aulas. Ou seja, as pesquisadoras observaram a interação dos participantes (professor e alunos) e como estes utilizavam a Libras como língua de comunicação. Esta observação de estratégias de interação, extrapolou o contexto de sala de aula, passando para outros ambientes escolares e contribui para identificar bases propicias para produção linguística.

Após as observações as pesquisadoras reuniam-se e discutiam os procedimentos assistidos. Em seguida, registravam-se os pontos relevantes, para que as informações pudessem ser utilizadas posteriormente. Por fim, com todas as anotações sobre as aulas, estas foram utilizamos como apoio para análise qualitativa dos procedimentos para o trabalho de produção linguística.

MOMENTO B

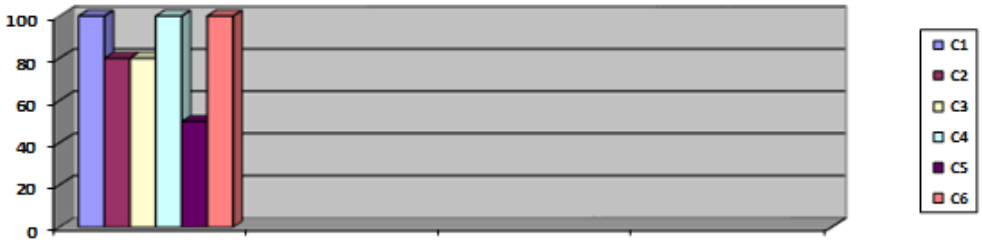
Na acessibilidade comunicacional foram analisados os itens: Utilização da Libras no contexto escolar (C1); Grupos de estudo sobre deficiências (C2); Grupos de estudos sobre diversidade (C3); Conscientização dos funcionários (C4); Conscientização da comunidade escolar (C5); Uso de sinalização e desenho universal (C6). Os dados retirados da pesquisa foram computados e organizados na tabela 1.

PROFESSORES	C1	C2	C3	C4	C5	C6	PONTOS
1	10	5	5	10	5	10	45
2	10	8	8	10	5	10	51
3	10	8	8	10	5	10	51
4	10	8	8	10	5	10	51
5	10	9	9	10	5	10	53
6	10	9	9	10	5	10	53
7	10	9	9	10	5	10	53
TOTAL	70	56	56	70	5	70	357
% PONTUAÇÃO POSSÍVEL	100	80	80	100	50	100	

Na tabela 1 os itens de maiores pontuações foram Utilização da Libras no contexto escolar (C1); Conscientização dos funcionários (C4) e Uso de sinalização e desenho universal (C6) com 100% do total da pontuação possível e de menor pontuação Conscientização da comunidade escolar (C5) com 50% do total, o que perfaz uma diferença de 50% entre os itens. Seguem-se a ela os demais itens Grupos de estudo sobre deficiências (C2); Grupos de

estudos sobre diversidade (C3); e comparando com a de maior pontuação, a diferença percentual é de 20%.

Para melhor avaliação da acessibilidade comunicacional presente na escola, objeto deste momento de estudo, foram extraídos dados da tabela 1 e estes dados serviram para a construção de um gráfico para facilitar a visualização.



No gráfico observa-se que o elo mais fraco, na busca de acessibilidade comunicacional, que gere uma educação de surdos de qualidade, é o item Conscientização da comunidade escolar (C5), com os sete entrevistados avaliando este ponto com 50% do total. Os dados comparados a entrevista do gestor vem fortalecer a fala do entrevistado, o qual pontuou a dificuldade de implementação da acessibilidade comunicacional é a constante troca de profissionais e para melhorar esta dificuldade firma parcerias com instituições de ensino de Libras, para aprimoramento e capacitação dos profissionais da educação de sua comunidade.

4. Discussão dos Resultados

Reconhecendo que o trabalho do professor é parte ativa do processo ensino aprendizagem e que, desde trabalho, pode surgir momentos propícios à construção significativa do conhecimento ou apenas à reprodução de ideologias. Desse modo, entendemos que o professor precisa estar atento a seleção de práticas e currículos propícios aos letramentos múltiplos precisam. O professor articulador, foco das observações, selecionou de práticas que mediaram a interação dos discentes com a Libras e em diversos momentos utilizou variados recursos, que propiciaram o contato e interação com o mundo social, tanto dos surdos como dos ouvintes.

Em sala de aula, o trabalho com o teatro abriu possibilidades de exploração dos vários campos de produção linguística. Além do trabalho com expressão corporal e facial, o teatro trabalhou com outros conhecimentos, como: comunicação, gênero, as estratégias discursivas e linguísticas. Por isso, ao planejar as aulas, o professor de articulador procurou descobrir o conhecimento prévio dos alunos, sobre o gênero teatro e como este poderia ampliar o universo linguístico dos alunos.

Outro ponto relevante das aulas observadas foi o trabalho com textos e a seleção dos mesmos. Percebeu-se que estavam relacionados ao contexto sociocultural dos alunos e eram selecionados de acordo com as características etárias. Mesmo o professor vinculando os textos a cultura da comunidade, procurou

relacioná-los a outros bens não acessíveis aos alunos, bem como observou as especificidades dos alunos com quem trabalhava. Nas atividades o docente favoreceu leituras e atividades dinâmicas que não estavam voltadas para respostas determinadas.

O trabalho nos diversos contextos, considerou a importância da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos, como possibilidade de ultrapassar fronteiras e favorecer o desenvolvimento do letramento e contribuindo para a formação do aluno enquanto cidadão. O professor mostrou ser possível inserir todos em um contexto único de letramento através de sua prática em sala de aula.

5. Considerações Finais

Ponderamos que o trabalho observado contribuiu para mostrar a importância do letramento como prática social no contexto educacional e uma educação significativa na vida dos alunos. Em relação aos procedimentos para o trabalho de produção linguísticos, a acessibilidade comunicacional se mostrou como questão primordial para o desenvolvimento de perspectivas transformadoras do ambiente inclusivo e é fundamental a construção de alternativas que tornem o cotidiano da sala de aula local fértil ao diálogo, com atividades de diferenciadas e que levem em conta as duas línguas em uso na sala – Libras e Português.

Referências

CORREA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 2, Jun. 2012.

FÁVERO, Cristina Hill; COSTA, Helder Gomes. Inclusão: a acessibilidade como garantia de educação de qualidade. Seget – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2014.

FÁVERO, Cristina Hill. Acessibilidade em Escolas Municipais: proposta de modelo de avaliação e estudo de caso em Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado). Niterói, RJ, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia F. O interprete educacionalde língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.E. et. Al. (Org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 120-128.

LIDZ, C.S. Practioner's guide to dynamic assessment. New York: The Guilford Press, 1991.

MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENCACH, Atos; RISSI, Simone. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 1, Mar. 2011.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13, n. 1, p. 111-130, Abr. 2007.

OMOTE, S. Estigma no tempo de inclusão. Revista brasileira de Educaçao Especial, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Tradução de M.F. Lopes. Porto Alegre: ArtMed., 1999.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

MIRANDA, W. Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais. 2001. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

QUADROS, Ronice M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

WRIGLEY, O. The politcs of deafness. Washington, DC: Gallaudet University, 1996.

DESAFIOS NA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO REGIONAL DOS COLEGIADOS ESCOLARES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS: A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA ENQUANTO PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Christiane Steiger Ferreira

1. Introdução

O princípio da gestão democrática na escola pública emerge das lutas empreendidas pelos movimentos sociais durante o processo de redemocratização política do país na década de 1980, sendo incluído na legislação brasileira, mais especificamente no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei N° 9.394/96, e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, conforme apontam Aguiar (2008), Drabach (2013) e Fernandes e Ramos (2010).

Entretanto, este processo de ruptura com uma cultura senhorial - caracterizada por um Estado autoritário e por instâncias de poder verticalizadas - não se encerra com a previsão legal, porém, constitui um itinerário de diálogos e conflitos, construído a partir do exercício de fortalecimento da democracia participativa na sociedade e no cotidiano escolar.

Neste sentido, destacam-se os Colegiados Escolares enquanto uma das principais arenas de sustentação do princípio da gestão

democrática nas instituições escolares e consequente desconstrução da tradicional abordagem autoritária na administração escolar. Estas instâncias possuem um papel estratégico na medida em que a existência de estruturas de gestão colegiada configura um espaço para diálogo e confronto de ideias entre diversos atores sociais, visando um consenso nas decisões de caráter coletivo da escola, bem como à formação de sujeitos cidadãos. Contudo, apesar dos avanços, é possível identificar a existência de dificuldades à consolidação de instâncias colegiadas nas escolas, relacionadas aos entraves das políticas governamentais - resquícios do Estado patrimonialista - e ausência de engajamento e compreensão sobre as atribuições dos Conselhos Escolares.

Assim, este estudo de caso trata-se de uma pesquisa em andamento e compreende a Coordenação Regional dos Colegiados Escolares da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Poços de Caldas, tendo como recorte de pesquisa os Colegiados Escolares das 10 escolas estaduais deste município, cenário que abrange os 216 membros eleitos por seus pares e os 10 diretores(as) das respectivas escolas, além dos 3 servidores daquela SRE que atuam junto aos Colegiados Escolares, a saber: a Diretora de Pessoal e os dois servidores da equipe que, excepcionalmente, prestam suporte à Coordenação Regional dos Colegiados Escolares.

O meu interesse por este caso de gestão está associado, sobretudo, à minha atuação profissional. Sou formada em

Pedagogia, com especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância e, em 2013, iniciei a minha trajetória como Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas e responsável pela Coordenação Regional dos Colegiados Escolares. Ao longo dos últimos quatro anos (2013-2017) também exerci a tutoria de dois cursos de formação ofertados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) e direcionados aos membros dos Colegiados, os quais despertaram uma reflexão crítica acerca da gestão de processos realizada pela Coordenação Regional dos Colegiados Escolares da SRE de Poços de Caldas.

Assim, entre 2013 e 2017, verificamos inúmeras dificuldades estruturais acerca do trabalho desenvolvido por esta Coordenação, bem como a inexistência de um planejamento de ações sistemáticas e processuais, mas, tão somente, ações isoladas, em resposta a demandas – também isoladas – da SEE. Também foi possível identificar falhas nos processos de gestão e socialização do conhecimento entre a Coordenação Regional e as escolas, o que repercute na atuação dos conselheiros escolares e, consequentemente, na promoção de uma gestão escolar participativa. Desta forma, surge a questão: como a Coordenação Regional dos Colegiados Escolares da SRE de Poços de Caldas pode reestruturar o seu trabalho, de modo a desenvolver ações que potencializem a efetiva mobilização e fortalecimento dos

Colegiados Escolares, instâncias primordiais à gestão democrática?

Neste sentido, o objetivo geral definido para este estudo é compreender as dificuldades da Coordenação Regional dos Colegiados Escolares da SRE Poços de Caldas quanto ao acompanhamento destes órgãos em cada escola, além de propor ações de sistematização dos procedimentos de trabalho desta coordenação. Os objetivos específicos são: i) apresentar o contexto do caso e as evidências do problema; ii) analisar as dificuldades de atuação desta Coordenação, mediante a articulação do referencial teórico com a análise dos dados coletados na pesquisa; iii) desenvolver um Plano de Ação Educacional para reestruturação do trabalho, visando ao aperfeiçoamento da gestão de processos desta Coordenação e à eficácia de sua presença junto às escolas, de modo a colaborar para o fortalecimento dos Colegiados Escolares e a promoção de uma cultura escolar democrática, tendo por referência as contribuições da Gestão do Conhecimento para a melhoria da administração pública, frente aos entraves burocráticos.

2. Fundamentação teórica

Inicialmente, apresentamos um breve histórico da democracia e da democracia participativa, por meio de Bobbio (1995 e 2000), Villas Bôas Filho (2013), Lordêlo e Pontes (2009) e Lemos (2013). Em relação à inscrição do princípio da gestão escolar democrática na legislação brasileira e aos mecanismos de gestão colegiada,

utilizamos como referência Aguiar (2008), Araújo (2009), Fernandes e Ramos (2010) e Drabach (2013), os quais também tratam da descentralização da educação, juntamente a Parente e Lück (1999), Félix (2007) e Carvalho (2012).

Para as análises acerca dos conceitos de autonomia e participação – alicerces para a efetivação de uma cultura democrática e para redefinição institucional da gestão da escola a partir das políticas de descentralização e desconcentração dos anos de 1990 - tomamos por referência Martins (2002), Araújo (2009), Grinkraut et. al. (2013), Felinto (2014) e Moreira (2017).

Já quanto à trajetória histórica e legal dos Colegiados Escolares em Minas Gerais, recorremos às pesquisas de Nascimento e Marques (s.d.), Silva (1999) e Félix (2007), os quais também inserem o surgimento destes órgãos na rede estadual de ensino mineira a partir das lutas dos movimentos populares em prol da redemocratização – intensificadas no final da década de 1970, por todo o país.

Neste trabalho, tratamos ainda das competências e condicionantes institucionais e político-sociais para a gestão democrática (Lück, 2009; Paro, 2016), bem como de aspectos referentes à geração, socialização e gestão do conhecimento entre a Coordenação Regional dos Colegiados Escolares da SRE Poços de Caldas e as escolas (SILVA, 2004; LEOCÁDIO E SANTOS, 2008; BATISTA, 2012; EULÁLIO, 2017), tendo em vista a necessidade

de refletirmos sobre as práticas de gestão desta SRE, inseridas em um contexto tradicionalmente caracterizado pela burocracia, pela rigidez de procedimentos e pelo uso de abordagens e ferramentas de cunho essencialmente normativo, de encontro à fluidez da sociedade do conhecimento.

3. Metodologia

O contexto deste estudo de caso contempla uma situação por onde transitam atores com papéis e interesses diversos, bem como uma multiplicidade de variáveis que influenciam – para atenuar ou intensificar – o problema de pesquisa em questão, fato que demanda uma análise a partir de uma perspectiva integrada, capaz de abranger a dinâmica deste processo. Esta dinâmica implica na coleta e análise de dados de caráter não-métrico da realidade pesquisada, já que abrange aspectos que não podem ser quantificados e, portanto, necessitam de interpretações a partir dos significados apreendidos na teia social, bem como nos discursos dos sujeitos. Assim, este trabalho direciona-nos a uma pesquisa que compreende uma análise detalhada de uma unidade social específica.

Para tanto, utilizamos, como metodologia a pesquisa qualitativa e como instrumentos a aplicação de questionários para os gestores e membros dos Colegiados das escolas estaduais de Poços de Caldas, além de entrevistas semiestruturadas com os 3

servidores que atuam junto à Coordenação Regional dos Colegiados Escolares, tendo por eixos de análise: a) a gestão democrática e a cultura escolar participativa; b) a atuação dos Colegiados Escolares; c) a gestão de processos da Coordenação Regional dos Colegiados da SRE Poços de Caldas.

O questionário direcionado aos gestores das dez escolas estaduais do município de Poços de Caldas foi elaborado tendo por referência as considerações de Lück (2009) e Paro (2016) acerca de práticas de gestão escolar democrática e abrange 18 questões – abertas, fechadas e mistas. Já o questionário aos membros dos Colegiados Escolares é composto por 22 questões, também de caráter aberto, fechado e misto, e visa a obter dados que possam fundamentar a compreensão sobre como os membros dos Colegiados Escolares vislumbram estas instâncias, seus papéis enquanto conselheiros e o trabalho de acompanhamento desenvolvido pela SRE Poços de Caldas.

Enquanto os questionários direcionam-se ao delineamento de um panorama entorno das posições dos sujeitos presentes nas escolas, em relação à escuta das considerações da Diretora de Pessoal e dos servidores de suporte eventual à Coordenação dos Colegiados Escolares da SRE Poços de Caldas sobre o trabalho desempenhado por esta instância, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, as quais consistem em um roteiro previamente elaborado de 14 questões.

A escolha dos entrevistados justifica-se por serem os sujeitos que trabalham diretamente com os Colegiados Escolares, junto à Coordenadora Regional (ainda que em caráter eventual). Além disso, tratam-se de servidores com extensa carreira na SRE e que, portanto, carregam conhecimentos, experiências e expectativas úteis à proposta deste trabalho.

4. Apresentação e análise dos resultados finais ou parciais

As dificuldades de ação da Coordenação Regional dos Colegiados Escolares da SRE Poços de Caldas são evidenciadas por elementos diversos, que caracterizam a precariedade desta Coordenação, inclusive, no âmbito da SEE, visto que esta instância não está formalmente instituída no organograma das SREs. Desta forma, a atuação desta Coordenação tende a diluir-se em meio ao escopo de várias outras demandas. Ressaltamos também a carência de pessoal, visto que a Coordenação é exercida substancialmente por uma servidora, que responde no âmbito da SRE por várias outras funções.

Verificamos que o trabalho desta Coordenação entre 2013 e 2017 não contemplou ações contínuas junto aos conselheiros na perspectiva de qualificação de suas atuações e restringiu-se à dimensão burocrática e normativa, caracterizando-se, essencialmente, por três aspectos: a) a relação entre a Coordenação e os Colegiados limitou-se prioritariamente ao(a) diretor(a); b) o

contato ocorreu predominantemente por meio de ligações telefônicas e/ou e-mails e c) foram tratadas apenas questões pontuais, de ordem legal e técnica.

A ausência de ações sistemáticas de acompanhamento dos Colegiados Escolares associada aos três aspectos citados quanto à comunicação, sinalizam um acesso limitado à informação e ao conhecimento e também denotam a inexistência de uma cultura de educação corporativa. Logo, podemos observar que o conhecimento disseminado por esta Coordenação às escolas trata-se de um conhecimento fracionado, o qual, por consequência, não reverbera na formação dos membros dos Colegiados Escolares.

Desta forma, identificamos falhas quanto à gestão do conhecimento que também contribuem para o enfraquecimento deste trabalho, visto que esta Coordenação é portadora de informações relevantes, que poderiam ser apropriadas e processadas pelos conselheiros escolares para subsidiarem suas atuações; entretanto, inexistem práticas e meios eficazes para transferência deste conhecimento – ou seja, para transformação de conhecimentos individuais em conhecimentos coletivos (LEOCÁDIO; SANTOS, 2008), bem como de fomento à constituição de redes de trabalho para socialização dos conhecimentos tácitos dos sujeitos (SILVA, 2004).

O fato de não ter sido realizada nenhuma visita técnica às escolas no período de 2013 a 2017 para fins de monitoramento dos

Colegiados também sinaliza a precariedade e distanciamento desta Coordenação, que tem se limitado ao papel de transmissora das instruções da SEE. Contudo, "[...] a falta de diálogo entre os sujeitos que precisam do conhecimento acaba criando essa lacuna entre dados que são disponibilizados, a sua não transformação em informação e desta em conhecimento" (EULÁLIO, 2017, p. 54).

Assim, podemos observar que o trabalho realizado desvirtua-se do próprio conceito de Coordenação; inexiste uma agenda de visitas às escolas ou de encontros e formações continuadas com os conselheiros, um formulário de atendimento presencial ou a distância ou quaisquer outras formas sistematizadas de monitoramento dos colegiados, situação que revela uma retenção de conhecimento e uma "invisibilidade e estagnação" incorporadas por esta Coordenação no fazer diário da SRE e das escolas.

Outro aspecto a ser abordado é a dificuldade de deslocamento às escolas, face ao volume de trabalho e à frota escassa da SRE e à distância entre o órgão e as unidades escolares (apenas uma está localizada na área central do município). Destaca-se também que o Estado não custeia o deslocamento dos servidores dentro do município de Poços de Caldas por outros meios de transporte.

Quanto à representatividade dos Colegiados nas escolas, a partir dos registros dos processos de eleição dos atuais membros dos Colegiados Escolares, é possível apurar, na maioria das escolas, um baixo número de candidatos inscritos por segmento

e/ou de votantes, sobretudo da categoria Comunidade atendida pela escola.

Os livros de atas das reuniões dos Colegiados, no período de maio de 2016 a abril de 2018, ainda revelam que, embora o número de reuniões ordinárias registrado no período seja bem acima do quantitativo mínimo de uma vez ao mês, nos termos da legislação vigente, as reuniões priorizam questões administrativas e financeiras ou assuntos para os quais é obrigatório, por imposição legal, o referendo dos conselheiros, como, por exemplo, na aplicação dos recursos financeiros, aprovação das prestações de contas e Calendário Escolar.

O enfraquecimento do potencial dos Colegiados também é observado devido à baixa procura e rendimento dos cursistas durante a formação ofertada entre outubro e novembro de 2017: a) das 50 vagas disponibilizadas, houve 42 inscrições; b) 27 cursistas foram aprovados; c) 15 cursistas foram reprovados, sendo destes, 10 com nota zero, por não participarem de nenhuma atividade *on line* e por não estarem presentes em nenhum encontro presencial.

Assim, o contexto apresentado implica em um caso de gestão, considerando-se a importância de análise do contexto e a necessidade de proposição de ações que fortaleçam a Coordenação Regional dos Colegiados e, por consequência, repercutam no empoderamento e qualificação destes órgãos no interior das escolas, tendo por referência a otimização dos fluxos de

socialização do conhecimento entre SRE e escolas, já que proporcionar formas mais eficazes de preservação e compartilhamento de informações e conhecimento é primordial face aos achados da descrição.

A partir dos eixos de análise desta pesquisa, o questionário aplicado aos diretores das escolas estaduais e as entrevistas realizadas com os servidores da SREs que atuam no contexto do caso apresentam como resultados parciais que, para estes sujeitos, a gestão democrática constitui uma perspectiva ainda em construção, que compreende desafios e possibilidades, devido à exigência de rompimento com práticas de gestão autoritárias e de mobilização e envolvimento da comunidade escolar. Entretanto, observamos divergências quanto à percepção do papel de liderança e mobilização exercido pelos gestores.

Dos 8 diretores que responderam ao questionário, 7 consideraram-se democráticos e citaram, como características de sua gestão que justificam tal resposta, a realização de ações com a colaboração da comunidade escolar, a co-participação do Colegiado nas decisões da escola, a abertura a questionamentos, a construção de projetos coletivos, dentre outros. Contudo, 50% dos sujeitos pesquisados avaliaram como regular o desempenho dos membros do Colegiado Escolar e indicam que o principal desafio à participação da comunidade escolar são os condicionantes culturais, relativos à concepção de que a comunidade é

naturalmente avessa à participação, passiva e conformada.

Neste sentido, os servidores da SRE entrevistados para o estudo corroboraram a percepção dos diretores sobre a fragilidade de atuação dos Colegiados Escolares, atribuindo como causas desta, a ausência de conhecimento e formação dos membros sobre a relevância de suas atribuições, mas também o predomínio de práticas de gestão centralizadoras na maioria das escolas pesquisadas, que, portanto, não fomentam o interesse e mobilização da comunidade escolar.

Já em relação ao trabalho desenvolvido pela Coordenação Regional da SRE Poços de Caldas, tanto os gestores escolares quanto os servidores da Superintendência convergem em suas posições ao identificarem falhas na socialização do conhecimento e no fluxo comunicacional entre SRE e escolas, bem como a necessidade de um acompanhamento mais próximo e contínuo daquela Coordenação junto às unidades escolares, por meio de visitas regulares, encontros e formações com os diretores e Colegiados e criação de espaços e canais para comunicação entre estas instâncias.

O questionário direcionado aos membros dos Colegiados Escolares ainda será aplicado no mês de março de 2019.

5. Considerações Finais

A realização desta pesquisa torna-se relevante face à importância dos Colegiados Escolares para consolidação do princípio constitucional da gestão democrática na escola pública, bem como da necessidade de ampliação do debate acadêmico sobre estes órgãos como arenas de descentralização do poder, contradições, diálogo e negociação, mas, sobretudo, de participação da comunidade escolar.

Diante da fluidez do cenário contemporâneo - onde um considerável volume de informações são produzidas e compartilhadas em diversos formatos e situações e demandam no âmbito público, diretrizes e políticas de gestão de processos que atendam às exigências legais, mas que também se coadunem com a velocidade de circulação do conhecimento – consideramos também relevante discutir a Gestão do Conhecimento, em contraposição à rigidez estatal, como um instrumento de modernização e direcionamento estratégico das ações da gestão pública.

Assim, diante dos indícios de problemas na gestão destes órgãos no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, consideramos igualmente necessária uma análise crítica sobre o trabalho realizado pela Coordenação Regional dos Colegiados Escolares visando à construção e aprimoramento de estratégias de fomento destas instâncias de participação escolar, sobretudo quanto à aplicação de práticas e ferramentas da Gestão

do Conhecimento que possam reverberar em prol da efetividade daquela Coordenação.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a09>. Acesso em: 15 maio 2018.

ARAÚJO, Adilson César. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BATISTA, Fábio Ferreira. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira**: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília: Ipea, 2012. Disponível em: < http://ipea.gov.br/observatorio/destaques/71-modelo-de-gestao-do-conhecimento-para-a-administracao-publica-brasileira>. Acesso em: 09 set. 2018.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

_____. **O futuro da democracia**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Gestão escolar: da centralização à descentralização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a. 9, v. 18, n. 36, p. 33-53, jul./dez. 2012. Disponível em: < http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5373>. Acesso em: 24 nov. 2018.

DRABACH, Nadia Pedrotti. A trajetória da administração da

educação pública no Brasil e a construção da democracia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 51, p. 42-53, jun./2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640262/7821>. Acesso em: 11 jun. 2018.

EULÁLIO, Andresa Oliveira. **A gestão do conhecimento nos setores de pagamento das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais**: desafios e perspectivas. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/02/ANDRESA-OLIVEIRA-EULALIO.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

FELINTO, Paola Ceccon. **Gestão escolar na perspectiva democrático-participativa**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47216/R%20-%20E%20-%20PAOLA%20CECCON%20FELINTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 ago. 2018.

FÉLIX, Robson Gonçalves. **Políticas públicas de gestão da escola em Minas Gerais**: trajetória dos Colegiados Escolares na rede pública estadual de ensino de 1991 a 2006. 2007. 243f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: < https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14053>. Acesso em: 15 set. 2018.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; RAMOS, Géssica Priscila. Conselho Escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, n. 2, p. 210-224, nov. 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 23 mar. 2018.

GRINKRAUT, Ananda; CARREIRA, Denise; CINTRA, Juliane. **A construção e a revisão participativa de Planos de Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

LEMOS, Éden Ernesto da Silva. A construção da gestão democrática participativa: aspectos históricos e o Conselho Escolar. In: VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. et. al. (Orgs.). **Conselho Escolar**: processos, mobilização, formação e tecnologia. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

LEOCÁDIO, Leonardo; SANTOS, Jane Lucia. Gestão do conhecimento em organizações públicas: transferência de conhecimento suportada por tecnologias de informação e comunicação. In: **KM Brasil 2008 - Congresso Brasileiro de Gestão do Conhecimento**. São Paulo : Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento, 2008. Disponível em: <http://www.ngs.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/2008_KM_TIC_KM-Brasil.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; PONTES, Márcia. Poder, representação, participação, conhecimento e decisão: a CPA da UFBA. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. (Orgs.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando os nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NASCIMENTO, Maria Marta Chaves; MARQUES, Mara Rúbia. **A história do Colegiado Escolar na gestão da escola pública em Minas Gerais**: antes e depois da Constituição Federal de 1988. s.d. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo10/completos/histo-colegiado.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232,

mar./2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a09n115.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

MOREIRA, Cristina Mara. **Dificuldades na implementação da gestão participativa em uma escola da Zona da Mata mineira**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: < http://www.mestrado.caedufjf.net/dificuldades-na-implementacao-da-gestao-participativa-em-uma-escola-da-zona-da-mata-mineira/>. Acesso em: 04 set. 2018.

NASCIMENTO, Maria Marta Chaves; MARQUES, Mara Rúbia. **A história do Colegiado Escolar na gestão da escola pública em Minas Gerais**: antes e depois da Constituição Federal de 1988. s.d. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo10/completos/histo-colegiado.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

PARENTE, Marta Maria de A.; LÜCK, Heloísa. Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do Ensino Fundamental. Texto para discussão n° 675. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Rio de Janeiro, out./1999. Disponível em: < http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0675.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

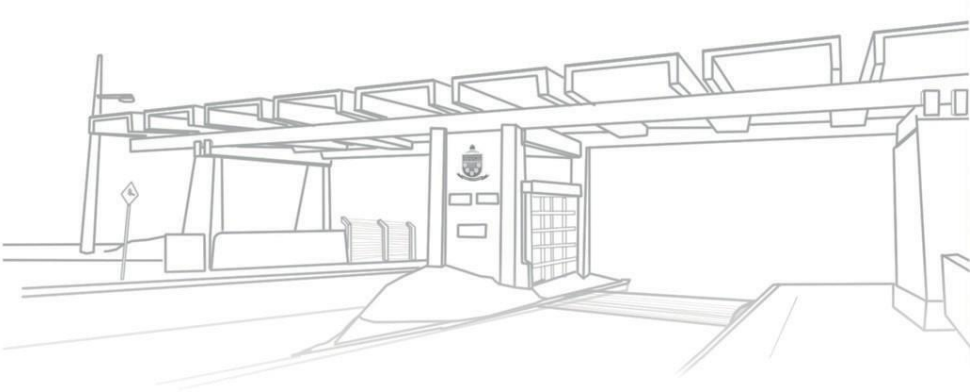
SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Relações de trabalho na escola pública**: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). 1999. 300. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251091>. Acesso em: 15 set. 2018.

SILVA, Sérgio Luís. Gestão do conhecimento: uma revisão crítica

orientada pela abordagem da criação do conhecimento. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 143-151, maio/ago. 2004.

VILLAS BÔAS FILHO, Orlando. Democracia: a polissemia de um conceito político fundamental. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 108, p. 651-696, jan./dez. 2013. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67999>. Acesso em: 15 abr. 2018.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS



SABERES DOCENTES SOBRE POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL: O QUE É PRECISO CONHECER?

Rita de Cássia Oliveira
Beatriz de Basto Teixeira

Introdução

Este trabalho apresenta e analisa resultados de uma fase preliminar da pesquisa **Conhecimentos sobre políticas públicas educacionais na ótica dos professores da educação básica**, que conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O objetivo da pesquisa é saber o que professores da educação básica consideram necessário saber sobre as políticas públicas educacionais.

A investigação é realizada na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Barbacena, órgão intermediário de gestão vinculado à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que atende, além da cidade sede, 22 municípios na Zona da Mata do estado.

A identificação de professores como sujeitos de pesquisa engloba professores regentes e gestores escolares, dado o fato de que os docentes da educação básica em Minas Gerais podem assumir uma ou outra dessas funções. Essa condição é uma das razões pelas quais justificamos a realização da pesquisa.

Considerando que o que ocorre na escola, do ponto de vista administrativo, financeiro ou pedagógico, é resultado da interpretação e da atuação (BALL; BOWE, 1992; AVELAR, 2016) que membros dos segmentos que compõem a comunidade escolar fazem das políticas educacionais, conhecer o que esses sujeitos pensam ser importante saber e como abordam esse saber pode ser de grande valia para quem atua no campo da formação de professores e gestores escolares.

Outro estímulo para o desenvolvimento dessa pesquisa é, aliás, a própria criação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), que foi inspirada pelo ideal da formação de gestores da educação em alto nível (PARDIM; MACCARI, 2014), colocando à disposição da condução da educação os saberes advindos da pesquisa acadêmica e a expertise acumulada pela experiência em avaliação em larga escala do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Apresentada rapidamente essa justificativa, as próximas seções deste trabalho estão organizadas de modo a compartilhar com os leitores a fundamentação que ampara a investigação em pauta; a descrição da metodologia de pesquisa empregada até o momento e prevista para a continuidade dos estudos; a análise dos dados disponíveis até o momento; e algumas considerações finais em função dos resultados parciais alcançados.

Fundamentação: alguns antecedentes da pesquisa

A pesquisa de que trata este trabalho pode ser considerada uma ponte, um elemento de ligação entre o Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação (GPPSE), da UFJF, e o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Gestão Escolar (GEPEPPGE), da UEMG, inspirada e apoiada pela tese de doutorado de Rita de Cássia Oliveira (2014), que analisou os efeitos sobre a gestão escolar dos programas Mais Educação e PDE Escola. A pesquisa que realizou em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora já se orientava pela abordagem do ciclo de políticas, na perspectiva do sociólogo inglês Stephen Ball, e verificou que professores e gestores escolares são atores fundamentais na interpretação das políticas em sua chegada às escolas.

A abordagem do ciclo de políticas, adotada como referencial teórico pelo GPPSE desde 2002, permitiu que, junto com seu autor, cada vez mais nos apropriássemos da ideia de que as políticas são interpretadas, professores e gestores escolares são atores intérpretes no processo de realização de objetivos da política nas escolas e, mais que a implementação de políticas, o que ocorre é "atuação" (BALL; BOWE, 1992; MAINARDES, 2006; AVELAR, 2016). O próprio Ball (AVELAR, 2016) fala em "enactment", atuação, e podemos a partir daí compreender que os atores leem as políticas à luz de seu contexto e de suas próprias referências teóricas,

conceituais, pedagógicas, políticas, interpretam os textos, atuam e, por vezes, como no teatro, improvisam. Os dados das pesquisas ajudaram a mostrar isso (OLIVEIRA, 2014, por exemplo).

Ao mesmo tempo em que professores e gestores são reconhecidos como atores fundamentais para a realização das políticas educacionais, a escola também é tida como o local desse processo. Não apenas porque a descentralização ocorrida a partir da década de 1990, como no caso de Minas Gerais, transferiu para as unidades de ensino a gestão administrativa, financeira e pedagógica. Mas, especialmente, porque é na escola que o encontro entre professores, gestores, alunos, seus responsáveis e a comunidade de seu entorno pode e deve ocorrer em prol de uma educação democrática (TEIXEIRA, 2000).

Em certo sentido, somos todos herdeiros de John Dewey. Uma escola com estruturas de decisão de que a comunidade possa participar, um currículo que ofereça oportunidades de vivência democrática, os alunos tendo seus tempos de aprendizagem respeitados, a formação de uma comunidade de aprendizagem em torno do compartilhamento de um projeto educativo. Todas essas características aparecem, de um modo ou outro, nos trabalhos de diferentes autores que atribuem à escola um papel fundamental nos processos de mudança social, de disseminação de um modo de vida democrático e de valores de uma sociedade mais justa e igualitária. É o caso de Michael Apple e James Beane, em **Escolas**

Democráticas (1997); do cientista político Robert Putnam, quando lembra da escola norte-americana da década de 1950 em que estudou e das "nossas crianças" (2015); de Henry Levin com as escolas aceleradas, que de apressadas não têm nada (1992); de uma escola democrática (TEIXEIRA,2000) que realize uma educação para a democracia (BENEVIDES, 1996).

Os professores dessas escolas podem ser regentes de turma e gestores a qualquer tempo. Como na democracia, podemos ser governados ou governantes a qualquer tempo (TEIXEIRA, 2000). Mas essa alternância entre uma função e outra, ou mesmo apenas o exercício da função de gestor escolar, exige uma certa formação. Os ideais e as expectativas em torno de uma formação que colabore para a gestão democrática da educação e da escola estavam presentes na proposição do Programa Escola de Gestores e nos anseios dos egressos dos cursos desse processo formativo desencadeado pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades brasileiras (FERNANDES, 2015). Os gestores precisam ter um conjunto de habilidades, e não é pouca coisa, que esteja ancorado em conhecimentos sobre políticas públicas, políticas educacionais, legislação educacional, didática, sociologia, história, antropologia. Esses saberes são a base para a leitura e interpretação das políticas à luz do contexto da sua própria escola e das características da comunidade em que está inserida.

Foi um entendimento semelhante a esse, em relação aos

saberes necessários para o exercício da função de gestor escolar, que motivou até mesmo a criação do PPGP, pelo CAEd e outras quatro unidades acadêmicas da UFJF em 2009, com uma expectativa de certo modo ampliada em relação ao que deve saber o gestor escolar. Quando se opera com a noção de liderança coletiva (WALLACE FOUNDATION, 2010), o gestor também deve ser capaz de reger a comunidade de sua escola como um maestro. Liderança não é vanguarda. É estar junto e estimular em todos proatividade, todos são liderança em suas tarefas específicas. O gestor escolar concerta o trabalho da equipe escolar. É esse conjunto que pode fazer da escola um espaço de mudança social.

O que pensam professores e gestores a esse respeito? O que sabem sobre as políticas educacionais? O que pensam que devem saber sobre isso? Como se preparam para serem atores, interpretes das políticas na realidade das suas escolas? É o que pretendemos saber, dados esses antecedentes que fundamentam a elaboração de um projeto de pesquisa.

Metodologia da pesquisa

Retomando algumas informações sobre a pesquisa **Conhecimentos sobre políticas públicas educacionais na ótica dos professores da educação básica**, seu objetivo é conhecer o que professores da educação básica consideram necessário saber sobre as políticas públicas educacionais.

Cabe mencionar que esse projeto não envolve apenas, em realidade, um esforço de pesquisa. É também um projeto de extensão, que estabelece uma parceria com a SRE de Barbacena, buscando criar uma associação entre a investigação acadêmica e o processo de formação dos profissionais da educação da região. Esse é um universo dos sujeitos de pesquisa.

A metodologia prevista para o desenvolvimento da pesquisa parte de uma revisão de literatura que, além de considerar as referências já citadas na primeira seção deste trabalho, buscou também apoio nos estudos sobre as políticas educacionais, por meio de autores que colaboram para a identificação e delimitação desse campo (SOUZA, 2016; STREMEL, 2016).

A pesquisa previa uma fase exploratória, que é propriamente o objeto deste trabalho, em que os instrumentos pudessem ser testados e experimentados para aplicação em definitivo, especialmente os roteiros destinados a grupos focais. Todo o planejamento da investigação busca associar técnicas qualitativas e quantitativas, de modo a poder complementar dados vindos de um tipo de outro de técnicas e instrumentos (FLICK, 2009).

No plano geral, serão realizados grupos focais com professores e gestores da SRE de Barbacena em ocasiões de formação ou de reunião da base da Superintendência para comunicações gerais da SEE-MG. Ademais dos grupos focais, a pesquisa também prevê a aplicação de formulários, em um survey

online, a todos os professores e gestores da Região.

A expectativa é de que as etapas da pesquisa possam ser comunicadas aos seus participantes, de modo alternado, entre situações de campo e de debate sobre os resultados parciais, em eventos da SRE.

A fase preliminar, exploratória, da pesquisa, que pode ser chamada de um pré-teste dos roteiros para grupos focais, ocorreu em 13 de junho de 2018. Essa foi a data de realização do I Seminário de Pesquisa Conhecimentos sobre Políticas Públicas na Ótica dos Professores da Educação Básica, realizado em colaboração entre a SRE Barbacena e a UEMG.

O evento foi organizado em dois momentos: um primeiro, em que os grupos focais foram realizados e também uma plenária, em estilo de uma assembleia, com os professores participantes que não estivessem nos grupos focais; um segundo em que foi proferida uma palestra sobre o tema da formação de professores e gestores escolares.

A composição dos grupos focais se deu de modo aleatório, por sorteio, entre os participantes, em função do número docentes e bolsistas disponíveis para a mediação e de modo a não extrapolar o número de doze participantes sujeitos de pesquisa por grupo. Havia em cada grupos professores e gestores, indistintamente.

O quadro a seguir apresenta o número de participantes presentes a cada grupo focal e à plenária.

Quadro 1 – Participantes dos grupos focais e plenária

Grupos Focais	Professores/gestores da educação básica
1	7
2	6
3	10
4	9
5	9
6	9
7	10
Total	60
Plenária	320

Fonte: autoras.

A discussão nos grupos focais e o debate na plenária foram orientados por um mesmo roteiro que continha a questão central da pesquisa, ou seja: "O que vocês [professores] pensam que devem saber sobre as políticas educacionais?". Iniciada a discussão por essa pergunta, os participantes davam continuidade à conversa explicitando as razões de suas opiniões e tratando com mais detalhe de suas rotinas de trabalho, do funcionamento das suas escolas, da relação com os órgãos intermediários e com a própria SEE-MG, das condições de seu trabalho e de suas experiências formativas.

Também compunha o roteiro de orientação para os grupos focais um quadro representado pela Figura 1, a seguir. Os conceitos presentes, suscitados pelas referências teóricas e fundamentação relacionadas à pesquisa, e os nomes de políticas e programas

educacionais foram usados como um recurso para estimular perguntas em que os participantes pudessem falar de seu conhecimento sobre as políticas educacionais, se o possuíam e como tinham chegado às informações que possuíssem.

Figura 1 – Quadro de conceitos, políticas e programas do roteiro de grupo focal

EXEMPLOS DE TEMAS PONTUAIS E ESPECÍFICOS		
Política curricular;	BNCC;	Avaliação em larga escala;
Financiamento – FUNDEF/PDDE Interativo/Emenda Constitucional 95 de 2016/Prestação de Contas/Caixa Escolar;	Colegiado;	Participação;
Gestão Democrática;	Cultura Política;	PNLD – Programa Nacional do Livro Didático;
Plano Nacional de Educação e os Planos Estaduais e Municipais;	Educação em tempo integral;	Acesso à educação infantil;
PNAE – Merenda Escolar;	INCLUSÃO – AEE etc;	Educação Integral;
Ensino Médio Profissionalizante;	Reforma do Ensino Médio;	Projeto Político e Pedagógico - PPP;
Acesso ao ensino superior;	Formação inicial econtinuada de professores;	Qualidade do Ensino;
Programa Mais Educação	Programa Novo Mais Educação	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

Fonte: autoras.

Os grupos focais tiveram duração máxima de uma hora e trinta minutos. Terminada a conversa os participantes se dirigiam à palestra de encerramento do evento.

A gravação das conversas havidas nos grupos foi transcrita e orientará, além da reflexão inicial apresentada neste trabalho, a adequação dos instrumentos de pesquisa para as próximas etapas da investigação.

A experiência desse I Seminário foi de grande valia para os participantes da pesquisa. A oportunidade de aplicação do roteiro

de discussão, o contato com os professores e gestores e estar frente a frente com as falas deles deixou a todos nós profundamente sensibilizados quanto à necessidade de investimento na formação de professores e gestores, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos necessários para que se comportes realmente como quem **atua**, no sentido que Stephen Ball (AVELAR, 2016) dá ao termo.

Resultados

Os dados revelados em uma pesquisa nunca são algo trivial. Especialmente quando são as falas de professores e gestores escolares admitindo que não conhecem ou pouco conhecem as políticas educacionais, que tão fortemente afetam o cotidiano das escolas em que trabalham. Foi isso com que nos deparamos nos grupos focais. Ficam sabendo por intermédio de supervisores, alguém contou; leram rapidamente algum comunicado escrito; não sabem exatamente como operam os programas que levam recursos às escolas; as políticas comumente associadas a algo externo, de cima; tudo é passageiro, não há continuidade nas políticas; políticas são mecanismos de controle; não há participação nas decisões das políticas, o colegiado não funciona.

Alguns trechos selecionados das manifestações dos participantes dos grupos focais são provas do que identificamos acima:

> Professora: “as políticas públicas só vão ter uma resposta positiva ao trabalho prático do professor, quando pararem de inventar modismos e começarem realmente a focar e dar atenção ao que já existe, porque de documentos a parte burocrática já está apurada”.
>
> Supervisora: “não gosto é da burocratização que o estado impõe, muita cobrança, auxiliar o aluno e o professor está ficando de lado”.
>
> Professor1: “há uma diferença entre o que o professor quer fazer de forma prática dentro da sala de aula e aquilo que o estado e as políticas esperam do professor, não sei nada a respeito dessas políticas e os colegas também não devem saber”.
>
> Professor2: “o colegiado, desde que trabalho na escola há 13 anos, é de um órgão extremamente apagado e jogado de lado”.

Considerações finais

Essa experiência de realização dos grupos focais foi extremamente rica. Retomaremos essa técnica de pesquisa e a discussão, com outros participantes, em nova edição de seminário conjunto da SRE com a UEMG. Por enquanto, fica a inquietação de saber que alguns fatos relativos ao funcionamento das escolas, à relação entre seus segmentos, à atuação da comunidade escolar em relação às políticas educacionais sejam mais gerais que o que foi verificado pela tese inspiradora desta pesquisa (OLIVEIRA, 2014).

Professores manifestam forte sentimento de desvalorização em relação a seu trabalho. O tempo limitado, associado às

“precárias condições de informação” (informação mesmo), reforçam as deficiências de formação que porventura existam. Precárias condições de informação têm a ver com a notícia que não chega, ou que chega como “telefone sem fio”, as reuniões muito burocráticas e pouco formativas.

Ao contrário de uma liderança colaborativa, há o relato de conflitos entre os segmentos componentes da comunidade escolar. A responsabilidade pelos resultados da escola é atribuída por um segmento a outro e professores também se comportam em relação aos pais como “sistemas peritos” (GIDDENS, 1991). As funções de gestão e docência contrapostas criam uma relação avessa ao que se espera para a construção de uma escola democrática, lugar de compartilhamento de um projeto educativo (TEIXEIRA, 2000).

Esses fatos e opiniões chamaram nossa atenção para a necessidade de, além de dar continuidade à pesquisa, insistir na perspectiva de uma formação de professores e gestores **atores**. Assumimos esta palavra como a que se refere a quem atua, com conhecimento e domínio do texto, que conhece o palco e seu cenário, movimenta-se nele com destreza, está atento à plateia, que por sua vez interage com os atores, nessa peça em que não se sabe ao certo o que é palco e o que pátio (como no teatro Elisabetano).

A formação precisa imbuir o ator de seu ofício. Nosso teatro é a escola. É arte e é real.

Referências

APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/22792329/Entrevista_com_Stephen_J._Ball_Uma_An%C3%A1lise_de_sua_Contribui%C3%A7%C3%A3o_para_a_Pesquisa_em_Pol%C3%ADtica_Educacional>. Acesso em: 20/12/2017.

BALL, Stephen Jay; BOWE, Richard. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies.** Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, Dec. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25/02/2019.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. (Tese de doutorado). Juiz de Fora: UFJF / Faculdade de Educação, 2015. 241 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

LEVIN, Henry. **Escolas aceleradas: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil?** Estudos de Políticas Públicas. INEP: Brasília, n.1, 1992.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma

contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24/02/2019.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@ares**. Guarulhos, v. 3 n. 2, p. 161-171, fev. 2015. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432/163>. Acesso em: 15/11/2017.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Programas PDE Escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino.** (Tese de doutorado). Juiz de Fora: UFJF / Faculdade de Educação, 2014. 354 p.

PARDIM, Vanessa Itacaramby; MACCARI, Emerson Antônio. A educação on-line na pós-graduação stricto sensu: a experiência de um mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 24, p. 557 - 584, jun. 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/507/pdf>. Acesso em: 13/09/2017.

PUTNAM, Robert. **OUR KIDS: The American Dream in Crisis**. Simon & Schuster, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, v. 2, n. 2, p. 75-89, 2016.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. (Tese de doutorado). Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016. 315 p.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Por uma escola democrática*:* colegiado, currículo e comunidade**. (Tese de doutorado). São Paulo: USP/ Faculdade de Educação, 2000.

WALLACE FOUNDATION. **Learning from Leadership:**

Investigating the Links to Improved Student Learning. Report. University of Minnesota; University of Toronto, 2010.

ANÁLISE DO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO- ESTUDO DE CASO

Erika Tiemi Anabuki

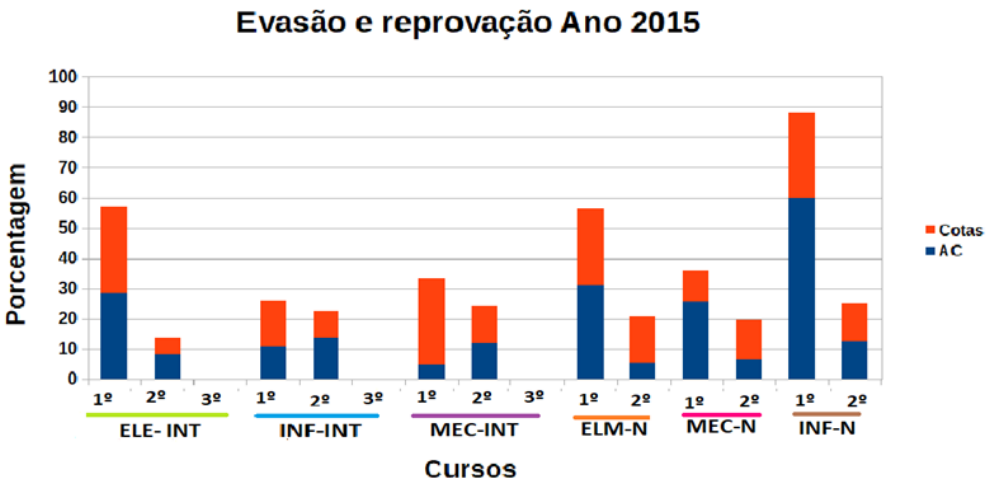
A partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da lei nº 11.892/2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, houve uma maior democratização e ampliação das vagas para o ensino técnico, principalmente ao que se refere ao ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio. No contexto do CEFET-MG Unidade Leopoldina, esta instituição consta com três diferentes cursos técnicos na modalidade integrada ao ensino médio (Mecânica, Informática e Eletrotécnica).

Apesar da grande demanda de candidatos pelos cursos (aproximadamente 6 candidatos por vaga), a presente pesquisa identificou que os alunos, após serem aprovados no processo seletivo, iniciaram seus estudos e abandonaram a instituição sem concluir o ensino técnico integrado ao ensino médio, ou repetiram o ano escolar. Foi analisado, para o período de 2015 e 2016, um elevado índice de abandono escolar e reprovação nos cursos técnicos da instituição, principalmente no primeiro ano de cada curso. Também, ressalta-se que em média de 95% dos casos de

reprovação ou evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ocorrem por insuficiência de nota envolvem disciplinas técnicas.

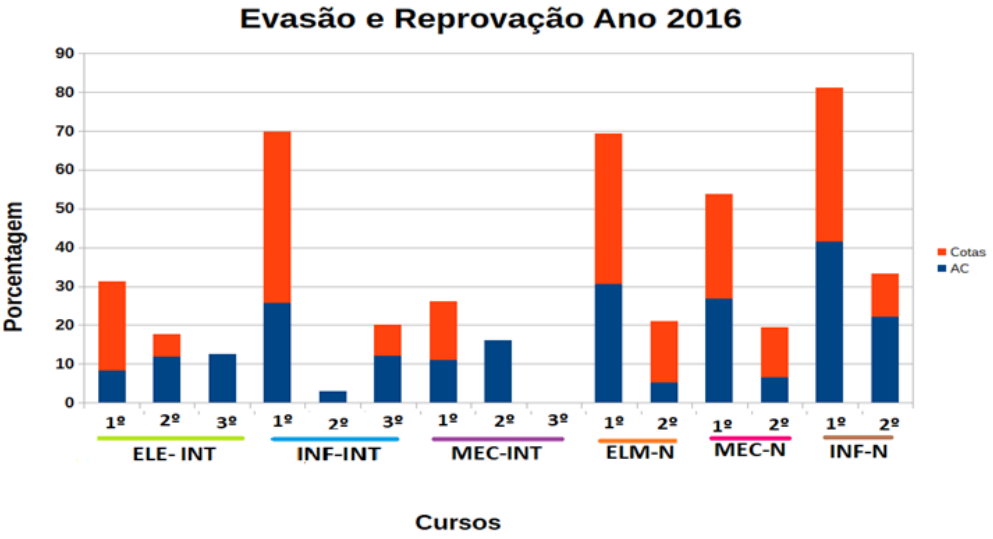
Para os anos letivos acima mencionados, são mostradas nas Figuras 1 e 2 a porcentagem de alunos que abandonaram ou repetiram o letivo nos cursos técnicos oferecidos pelo CEFET-MG na Unidade de Leopoldina, em comparação com o número total de alunos matriculados em cada série do respectivo curso. Os gráficos mostram a porcentagem de alunos que repetiram o ano escolar ou abandonaram a instituição, e se ingressaram na instituição por meio de cota ou ampla concorrência (AC). Os cursos técnicos integrados ao ensino médio estão identificados nas Figuras como INT (Eletrotécnica- ELE, Mecânica- MEC e Informática-INF) e são constituídos de 3 anos, e os cursos oferecidos nas modalidades subsequentes e concomitantes, que são ministrados no período noturno, estão identificados como N (Eletromecânica-ELM, Mecânica-MEC e Informática-INF), e são constituídos de apenas 2 anos. Os dados foram obtidos através do Registro Escolar da Instituição.

Figura 1: Porcentagem de alunos que evadiram ou repetiram o ano escolar nos cursos técnicos do CEFETMG no ano de 2015.



Fonte: Registro Escolar da instituição.

Figura 2: Porcentagem de alunos que evadiram ou repetiram o ano escolar nos cursos técnicos do CEFETMG no ano de 2016.



Fonte: Registro Escolar da instituição.

Observa-se pelos gráficos das Figuras 1 e 2 que o número de alunos que abandonaram ou repetiram o ano letivo é elevado em comparação com o número de alunos matriculados, sendo um fenômeno presente em todos os cursos técnicos oferecidos pela instituição, principalmente nos primeiros anos do curso. Para o ano de 2015 e curso de Informática na modalidade subsequente e concomitante (INF-N), aproximadamente 88% dos alunos repetiram ou evadiram, apenas no primeiro ano do curso. Dentre estes alunos, apenas 28% ingressaram na instituição pela modalidade de cotas. Enquanto que no ano de 2016, aproximadamente 81% dos alunos matriculados no primeiro ano deste curso também abandonaram ou repetiram o ano escolar, sendo que aproximadamente 40% destes alunos ingressaram pela modalidade de cotas.

Os dados expostos são dos alunos que frequentaram os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na Unidade de Leopoldina no período considerado, porém o fenômeno da evasão escolar e repetência estão presentes em todos os institutos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Conforme exposto por Dore e Lüsher (2011), a taxa de evasão nos cursos da educação profissional de nível técnico em Minas Gerais no ano de 2008 foi de 27,43%. Esta taxa corresponde a todas as escolas de nível técnico do estado (rede pública e

particular). Apenas para a RFEPCT, que englobam os Institutos Federais e CEFET, para o ano de 2008 a taxa de evasão e retenção foi de 59,36%, sendo a taxa de retenção referente àqueles alunos que não concluíram o curso no período estabelecido, mas que ainda estavam com matrículas ativas no sistema. No ano de 2009, houve aumento nesta taxa de evasão e retenção, chegando ao valor de 61,06%. No ano de 2012 esta taxa obteve o valor de 62,68%. Estes dados foram obtidos através do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica-SISTEC (SILVA, 2013).

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), houve um crescimento de mais de 400% de novos institutos que oferecem a educação profissional, em doze anos. Esta expansão na oferta de cursos técnicos permitiu melhor democratização ao acesso a este nível de ensino, porém houve elevação no número de reprovações e evasão de alunos destes cursos, conforme constatada por vários indicadores de permanência (SILVA, 2013). Com isso, a exemplo do que ocorre em países europeus, nos Estados Unidos e na Austrália, emergem problemas relacionados ao fracasso escolar que podem comprometer o processo de democratização da educação profissional no país (DORE e LÜSCHER, 2011).

Neste contexto, no que tange especificadamente a evasão e fracasso escolar na educação profissional de nível técnico, a literatura que trata deste assunto ainda é reduzida. Entretanto,

estimulado em partes pelo processo de expansão desse tipo de formação no país, verifica-se um esforço, por parte de alguns autores, de fazer emergir no meio acadêmico pesquisas a esse respeito (ARAÚJO, 2012; AZEVEDO e LIMA, 2011; FIGUEIREDO, 2014; DORE e LÜSCHER, 2008, 2011; DORE et al.,2014; MARCONATTO, 2009; MOREIRA, 2012; MACHADO, 2009; MATHIAS, 2003; NUNES, 2007, STEIMBACH, 2012 e SOARES et al., 2015).

Embora o instrumento de pesquisa utilizado e a ótica no tratamento do fenômeno da evasão e fracasso escolar sejam distintos nos trabalhos analisados, nota-se que os maiores motivos de evasão e repetência na educação profissional estão relacionados às dificuldades no processo de aprendizagem das disciplinas e a não identificação do estudante com o contexto da escola técnica, expressa por diferentes fatores: preferência pelo ensino médio regular, no caso de cursos técnicos integrados; falta de vocação ou gosto pela área de estudo; falta de motivação, interesse ou compromisso com o curso. Outras causas do fracasso escolar, no âmbito dos trabalhos revisados, relacionam-se às dificuldades financeiras e familiares, onde merece destaque fatores ligados ao trabalho: necessidade de ingresso no mercado de trabalho e incompatibilidade do horário de trabalho e estudo.

Ressalta-se que a falta de identificação do estudante com o contexto da escola técnica pode estar relacionada com a escolha

precoce da carreira profissional. Sendo que grande parte dos estudantes matriculados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) frequentam cursos técnicos integrados ao ensino médio, a idade média de ingresso nestes cursos é de 15 anos de idade (DORE e LÜSCHER, 2008, 2011).

Assim, muitas vezes, os alunos escolhem um campo de estudo prematuramente, sem informações suficientes sobre o curso e a profissão a ele relacionada. Também, a oferta limitada de cursos oferecidos pelas instituições em cada município, principalmente na rede pública, que leva em consideração a demanda produtiva local, favorece a escolha para se cursar determinado curso técnico sem que o estudante apresente vocação ou interesse pelo mesmo. Como consequência, os alunos se sentem desestimulados ao perceberem que o curso escolhido não vem ao encontro de suas expectativas, e isso acontece em um período em que o vínculo com a instituição ainda é frágil, dificultando ainda mais a permanência do aluno.

Em relação a esta questão da escola técnica não atrativa, que gera a não identificação do estudante com o contexto escolar, Araújo e Santos (2012) argumenta:

> [...] de currículos desatualizados, da falta de ações pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção, da falta de apresentação coerente dos critérios e do sistema de avaliação do desempenho do aluno, da falta de formação didático pedagógica dos professores, de professor desmotivado, de poucas visitas técnicas, de pouca ou nenhuma

> aula prática, de pouca divulgação de vagas de estágio, da falta de parcerias e convênios com empresas para o estímulo da aprendizagem contextualizada, da falta de estágios e empregos aos alunos, da falta de adequação de plano de carreira do professor, da falta de estrutura na escola, da falta de laboratórios, de equipamentos de informática, de recursos humanos para apoio aos alunos, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, além de apoio e reforço para os alunos com dificuldades de aprendizado (ARAÚJO; SANTOS, 2011, P.7).

Com base nos dados até aqui apresentados, pode-se concluir que, no Brasil, as possibilidades de permanência no ensino técnico são limitadas tanto por fatores relacionados às questões individuais do estudante, institucionais, e do sistema educacional. Portanto, para aqueles que conseguem ultrapassar todas as barreiras e se matricular em um curso técnico, resta ainda o desafio de superar condições nem sempre favoráveis à sua permanência na escola.

A partir do contexto apresentado, especificamente da instituição sob estudo, o objetivo do presente trabalho é analisar e expor, através de um relato de experiência, as motivações dos alunos que estão matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CEFET-MG e relacionar os fatores que podem ser considerados responsáveis pelos elevados índices de evasão escolar nestes cursos, utilizando como base teórica os Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.

O trabalho consistiu também em analisar o contexto dos cursos oferecidos, tais como formação pedagógica docente e fatores que poderiam aumentar a motivação dos alunos a permanecerem na instituição e lograrem êxito em sua trajetória escolar. Como foi realizado um estudo de caso em particular, utilizou-se das técnicas de pesquisa exploratória e de análise de dados do Registro Escolar e Censo da instituição, questionários e entrevistas aplicados aos discentes, docentes e dirigentes. Para identificar o perfil, interesses e motivações dos alunos que estão cursando o ensino técnico integrado ao ensino médio foi aplicado um questionário com 16 questões de caráter discursivo e objetivo.

O questionário contemplava as dimensões referentes às motivações e interesses dos alunos de cursarem o CEFET-MG, suas aspirações ao terminarem o curso técnico e os aspectos motivadores e desmotivadores de seguirem seus estudos na instituição, e a partir daí identificar a relação entre os índices de evasão escolar da instituição. Concomitante à pesquisa com os alunos, foi realizada uma Pesquisa de Percepção com coordenadores/professores dos cursos técnicos.

A entrevista constou de algumas questões quanto à formação pedagógica concomitante, ou após a formação acadêmica dos professores que lecionam nos cursos técnicos. Esta entrevista ocorreu de forma on-line e/ou pessoalmente, o que ficou caracterizado como uma fase exploratória do processo de pesquisa.

Em referência à principal motivação dos alunos quanto ao ingresso no CEFET-MG, 70% dos alunos responderam que sua principal motivação era cursar o ensino médio com qualidade, enquanto que apenas 30% responderam que tinham motivação para cursar o ensino profissional e obter o diploma de técnico. Em relação ao principal objetivo/perspectiva dos alunos imediatamente após a conclusão de seu curso técnico, 49% deles responderam que objetivam entrar diretamente em um curso de graduação, 42% responderam que objetivam trabalhar temporariamente como técnicos até conseguirem entrar em um curso superior, e apenas 9% responderam que seu principal objetivo é atuar como técnico em sua área de formação.

Neste contexto, também foi questionado aos alunos se eles pretendem após concluir o curso técnico continuar estudando (em um curso superior) ou trabalhando na mesma área de formação do curso técnico. Neste quesito, 60% dos alunos responderam que não pretendem estudar ou trabalhar na mesma área de formação, e apenas 40% responderam que sim. Em relação à motivação após a conclusão do curso dos alunos que estão frequentando a instituição, os principais fatores foram identificados, conforme exposto acima. Este resultado mostra que quase metade dos alunos (49%) intenciona ingressar no ensino superior, e não de fato exercer a profissão técnica após a conclusão de seu curso.

Também, outro resultado singular foi que 60% dos alunos responderam que não pretendem continuar os estudos e/ou trabalhar na mesma área de formação técnica. Por exemplo, determinados alunos do curso de Informática responderam no questionário que desejam ingressar no curso superior de Medicina ou Arquitetura.

O estudo também mostrou que o objetivo principal que levou os alunos a ingressar na instituição é o de obter uma formação de ensino médio de qualidade, e não a formação técnica. Ademais a estes resultados expostos, 100% dos alunos responderam que boas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, tais como utilização de jogos didáticos e aulas práticas, são motivadoras para eles desenvolverem suas habilidades e competências nas disciplinas, e que as avaliações teóricas realizadas pelos professores para mensurar os conhecimentos são fortemente desmotivadoras e incapazes de demonstrar os saberes e competências dos alunos.

A partir de entrevista com os professores/coordenadores, a pesquisa detectou que apenas 48% dos professores que lecionam nas disciplinas técnicas na instituição possuem algum tipo de formação pedagógica (curso de especialização na área de educação, licenciatura ou formação continuada de professores).

Neste contexto, o presente trabalho permitiu chegar à conclusão de que para o aluno permanecer na escola é preciso

torná-la mais atrativa e interessante no sentido de despertar para as possibilidades e oportunidades que os cursos técnicos podem oferecer a eles. É necessário desenvolver as competências e habilidades dos alunos para que os mesmos se motivem a terminarem seus cursos e se encorajem a seguir sua carreira, de forma competente e íntegra, como sujeito crítico capaz de analisar e solucionar problemas e ciente da importância de sua formação na sociedade. Neste sentido, a atuação em sala de aula dos professores, com a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e atraentes também é um fator relevante no aumento da motivação dos alunos.

A partir deste trabalho, procurou-se apresentar, na perspectiva de sujeitos que fazem parte de uma instituição pública federal de educação profissional, o contexto e modus operandis deste nível de educação, em uma tentativa de clarear aqueles fatores que podem contribuir com os elevados índices de fracasso escolar na instituição, além de relacionar com as políticas públicas no âmbito da educação profissional e suas relações capitalistas de produção. Sobretudo, devido ao raciocínio desenvolvido nas propostas de formação e qualificação profissional das últimas décadas apenas reafirmar valores e concepções que as classes dominantes sempre defenderam.

Dessa forma, analisar as questões que envolvem a formação e a qualificação profissional compreendendo o contexto político do

qual elas emergem, é possível apontar e analisar as contradições, interesses e os limites das propostas apresentadas, tanto pela legislação oficial, como pelo capital.

Neste contexto, com o avanço tecnológico diminuiu-se a necessidade, em número, de profissionais, porém, aumentou-se a exigência de profissionais especialistas. A educação profissional, a partir de um olhar mais crítico sob suas políticas de concepções, é apresentada, muitas vezes, como solução às elevadas taxas de desemprego. Neste sentido, transferiu-se para o indivíduo a responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana, lema da empregabilidade. Na formação profissional, é necessário, pois, ir além do preparo de competências direcionadas para a mera adaptação ao mercado, de modo que se possa reverter essa lógica "mercadocêntrica.".

Resta, portanto, a todos os sujeitos envolvidos compreender os fundamentos, dimensões e a dinâmica dessas políticas, de modo que possam intervir, de maneira crítica, na sua destinação e aplicação.

Referências

ARAÚJO, C. F. de; SANTOS, R. A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON UNIVERSITY - INDUSTRY COOPERATION, 2012, Taubaté. **Anais eletrônicos**. Taubaté: UNITAU, 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/app/webroot/unindu/artigos/pdf525.pdf>. Acesso em: 11 de jun. 2018.

AZEVEDO, C. de P.; LIMA, E. S. de. A Evasão escolar no PROEJA do CEFET-MT: existência e visão. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 79–88, 28 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, publicada em Diário Oficial em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em: 08 de jun. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/12683-tecnico-de-nivel-medio>. Acesso em: 08 de jun. 2018.

_____. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO.** Documento Base. 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 08 de jun. 2018.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. In: DORE, R; ARAÚJO, A. C.; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento.** Brasília: IFB, p. 379-413, 2014.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

_____. Educação profissional e evasão escolar. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 3, 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre:

UFRGS, 2008. v.1, p.197-203.

FIGUEIREDO, N. G. S. **Análise dos fatores geradores de evasão no curso técnico em telecomunicações do CEFET-RJ/UNED Petrópolis:** Uma reflexão sobre qualidade em educação profissional. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) - Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2.ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da escola agrotécnica federal de Inconfidentes, MG (2002 a 2006)**. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARCONATTO, L. J. A **Evasão Escolar no Curso de Técnico Agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul-SC**. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MATIAS, I. S. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas:** uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão escolar. 2003. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MOREIRA, P. R. **Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

NUNES, E. F. P. A. et al. Análise da evasão de alunos dos cursos de profissionalização da área de enfermagem no Paraná. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 6, n. 4, p. 433–440, out. 2007.

SILVA, T. L**. Baixa taxa de conclusão dos cursos técnicos da**

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Uma proposta de Intervenção. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SOARES, T. M. et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

STEIMBACH A. A. **Juventude, escola e trabalho:** razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

A PROPOSTA CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA DE JUIZ DE FORA/MG: REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NA PRÁTICA

Rayssa Lopes Bastos

Essa pesquisa, vinculada à linha de pesquisa "Formação e trabalho docente: políticas e práticas", oferecida pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Petrópolis/ RJ, analisou como a proposta curricular de língua portuguesa no município de Juiz de Fora/ MG foi compreendida, contextualizada e/ou recontextualizada pelo professor em sua prática pedagógica, a partir da ampliação dos tempos escolares. Para tanto, consideramos os docentes autores do texto curricular e protagonistas da prática pedagógica, diferentemente do observado em políticas públicas educacionais e seus gestores, que os veem como técnicos ou executores de uma proposta pré-estabelecida.

Mexer no tempo é mexer em subjetividades e individualidades. O tempo na proposta dos "blocos pedagógicos" é mais flexível e mais próximo da relação de continuidade, subjacente aos processos de formação humana, que não se estruturam em movimentos lineares, mas em saltos que se processam pela presença de ações, formas de pensamento, exercícios das funções psicológicas superiores.

O tempo escolar é um fato cultural, plural que pode oferecer estruturas e organizações variadas – séries, ciclos, horários, calendários, bimestres, trimestres, semestres. Não há um só tempo escolar, mas tempos escolares que emergem do cotidiano das escolas e devem ser compreendidos como objeto histórico construído pelos homens. Por meio deles podem-se precisar ritmos, processos, valores e normas interiorizados nas sociedades contemporâneas, influenciados por diferentes arquiteturas temporais da escola. Dentre os diversos estudiosos que se dedicam a pesquisar o tempo inserido na cultura escolar destacamos Bernstein (1996), que realça a necessidade de análise histórica do tempo escolar para melhor compreender os mecanismos que regem as dinâmicas internas e externas da escola, tanto numa análise macro como microeducacional.

Por compreendermos a ampliação dos tempos escolares, como proposto pelas políticas de ciclo de educação no Brasil, guardada a reserva quanto às diferentes nomenclaturas e às diferenças existentes em cada uma delas, pensamos estar novamente frente à política de não retenção com outra roupagem, agora, intitulada Bloco Pedagógico.

No ano de 2006, a SME/JF divulgou questões a serem discutidas junto aos atores das escolas, socializadas em encontros que resultaram em um documento orientador.

> Quem são as crianças de seis anos? Quais as

> concepções de ensino e aprendizagem presentes na escola? O que deve ser observado na organização do tempo e do espaço escolar? Como entender o processo de avaliação das crianças e das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola? Qual é a concepção de alfabetização/letramento que orienta o trabalho dos profissionais? Quais aspectos são imprescindíveis na composição da identidade dos profissionais que atuarão com essas crianças? Que importância damos à formação continuada desses profissionais? (JUIZ DE FORA, 2008b, p.4).

As discussões deram origem às Diretrizes Educacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, um documento oficial da SME lançado em 2008, (JUIZ DE FORA, 2008c). Na esteira dessas reflexões, outros temas foram sendo focalizados: infância; aprendizagem; avaliação formativa; organização do espaço e tempo escolar; currículo, dentre outros.

Investindo nas reflexões teóricas e práticas, a SME ampliou a discussão acerca da alfabetização/letramento, convidando consultores a participarem de encontros de capacitação, para fomentar uma *práxis* pedagógica que desvelasse as questões inquietantes que subjaziam à nova proposta. Os encontros foram organizados para professores, coordenadores e alfabetizadores da Rede durante os anos de 2010 e 2011 e, até o final de 2011, 345 educadores haviam participado dos encontros.

Durante o ano de 2010, ocorreu o primeiro "Seminário sobre o currículo da Rede Municipal", quando vários encontros

foram fomentados para discutir o currículo, organizando-se nos eixos: Currículo e Infância; Currículo e Linguagem; Currículo e Ciências Naturais; Currículo Cultura e Artes; Currículo e Educação Física; Currículo e Matemática; Currículo e Diversidade; Currículo e Gestão. Posteriormente, após analisar as discussões apresentadas, a SME convidou novamente professores, coordenadores e gestores para o segundo "Seminário sobre o currículo da Rede Municipal". Desses encontros surgiu a versão preliminar do documento, publicada em 2011.

Em 2012, a SME publicou a "Proposta Curricular da Rede Municipal" estruturada em eixos de conhecimento. Havia uma tendência da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Juiz de Fora em engendrar esforços para definir um sentido, uma interpretação curricular a ser colocada em prática. Entretanto, o movimento levou a uma tensão entre alguns professores que achavam o documento construído de forma verticalizada, prescritiva e arbitrária.

A partir do exposto, nos deteremos a investigar a proposta curricular para a Língua Portuguesa. Esse recorte se justifica pelo fato de que uma das maiores preocupações da SME/JF era, em um primeiro momento, uma proposta curricular para a língua portuguesa que atendesse à exigência da legislação de que ocorresse a "alfabetização para todos até a idade de oito anos".

Para esta investigação, tivemos como problema norteador a adesão ou não aos princípios curriculares adotados como proposta oficial na prática dos professores da educação básica do primeiro segmento do bloco pedagógico, ou seja, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. As questões que nos nortearam abordam as seguintes temáticas:

- Há sinais indicativos de um processo de recontextualização do currículo oficial na prática dos professores?
- Como os professores (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) da Rede Pública Municipal de ensino de Juiz de Fora/MG interpretam e recontextualizam a proposta pedagógica da língua portuguesa?
- Como o professorado da educação básica (1ºsegmento - 1ª etapa do bloco pedagógico - 1º ao 3º ano do EF) recebeu o currículo oficial da SME/Juiz de Fora/MG?
- Existem tensões entre o campo oficial e o pedagógico, no que se refere à prática do currículo?
- É possível identificar e compreender, as "transgressões, vazamentos" possíveis de serem constatados na tessitura da prática pedagógica, que estão em desacordo com a proposta oficial?

O currículo oficial, com seu caráter regulativo, é um mecanismo de controle que confere ao Município condição de

autoridade no discurso pedagógico. No entanto, para garantir a adesão da prática é necessário tomar o professor como autor do texto curricular, bem como fomentar o protagonismo em sua prática pedagógica, condição indispensável em seu trabalho para que as modificações estejam de acordo com as mudanças na política educacional**.**

O projeto de pesquisa decorreu das questões que emergiram em virtude da atuação da pesquisadora como docente e vice-diretora da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora/MG, assim como da participação, enquanto discente, no programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e no programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis/RJ. A dissertação recebeu o título de "Avaliação em uma escola 'ciclada' de Juiz de Fora/MG: Que pensam as professoras?" e buscou um diálogo com a legislação estadual no que tange às políticas de "ciclos de formação" no período de 2000-2007.

O paradigma da escola ciclada no Brasil remonta à década de 1950 e vem sendo adotado no discurso de setores do governo mineiro nos últimos 20 anos. Recentemente, foi oficializado pelo governo municipal da cidade de Juiz de Fora/MG, revestido com nova roupagem e intitulado "Blocos Pedagógicos".

Muitos pesquisadores já se debruçaram sobre estudos que remetem às políticas de alteração dos tempos escolares, que tem

como consequência a necessidade de alterações curriculares. No que diz respeito à política educacional de ampliação do tempo escolar, destacamos as contribuições de autores como: Mainardes (2007- 2009), Krug (2002), Arroyo (2001), Lima (2006) e Fernandes (2002).

De acordo com Mainardes (2007):

> (...) até o presente, poucas pesquisas incluíram o estudo dos ciclos na sala de aula (...) há ainda pouca informação sobre o que acontece dentro das salas quando uma política de ciclos é implantada, os problemas e dificuldades, e ainda, como os professores enfrentam estas dificuldades que emergem (MAINARDES, 2007, p.143).

Acreditamos que há espaço para novas pesquisas já que, mesmo que se pesquise fenômenos semelhantes, podemos descobrir novas facetas. Estudos que se dediquem a compreender o empenho dos diversos atores imbricados no "chão da escola" contribuem para desnaturalizar o seu dia a dia. Assim, procuramos estudar como se configura a proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG, suas implicações pedagógicas e os processos que ocorrem no interior das escolas.

Tendo como pano de fundo as questões anteriormente elencadas, elegemos como objetivo central a análise do processo de reconstrução da proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, de forma a entender como o currículo oficial "prescrito" chega à escola e como ela o interpreta, transgride,

reage e interage, configurando produções curriculares que se efetivam no currículo em ação. Para atingir o objetivo proposto buscamos:

- Caracterizar a proposta oficial da SME no contexto mineiro e as medidas adotadas para a sua implementação;
- Examinar as especificidades da política de implementação dos Blocos Pedagógicos no município de Juiz de Fora/MG;
- Caracterizar as especificidades do currículo de língua portuguesa proposto pela SME;
- Examinar como as mudanças provocadas pela reorganização do tempo escolar, por meio dos blocos pedagógicos, e do currículo foram divulgadas, socializadas e apreendidas pela escola por meio dos documentos escolares oficiais;
- Identificar e compreender como os professores de língua portuguesa dialogam com a proposta curricular oficial e recontextualizam-na durante a prática.

O referencial teórico do qual nos apropriamos para alcançar o objetivo proposto envolve estudos de teóricos que se dedicaram a entender as políticas educacionais que têm sido adotadas pelo Estado, bem como teóricos que se dedicaram à questão curricular.

No âmbito dos estudos que se destinaram à compreensão

das políticas cicladas para a educação, destacam-se: Cunha (1997); Barreto e Mitrullis (1999-2001); Barreto e Souza (2004); Mainardes (1995a-1998); Arroyo (2004b) dentre outros.

Para Arroyo (2004b, p.37), é necessário discutir as políticas cicladas tomando como aporte a lógica temporal que ainda predomina nas escolas brasileiras. Para o autor, a lógica seriada, "transmissiva", organiza os tempos escolares de alunos e professores em torno de conteúdos a serem transmitidos, mas também é "precedente", visto que um conteúdo precede de outro para ser ensinado; e "acumulativa" já que uma nota é somada a outra em direção a um resultado final, o que leva a um currículo com caráter classificatório, excludente, homogeneizador e fragmentado.

Ainda que muitas propostas para escolas cicladas contenham em seu bojo o entendimento de uma integração curricular, as redes de ensino que optaram por tal política interpretam de maneiras diferentes os discursos curriculares, portanto, é fundamental tomar o currículo como ponto central da discussão sobre novos tempos escolares se o objetivo é compreender o âmago da proposta educacional.

Buscando referências em curriculistas, recorremos a Moreira e Silva (1995 - 2011); Moreira e Candau (2007); Moreira (2006); Silva (2004 e 2005); Lopes (2002); Goodson (1995), por serem autores que consideram não ser possível

analisar o currículo fora de seu contexto social e histórico.

Na tentativa de encontrar respostas à inquietação inicial, procuramos compreender a Proposta Curricular da Língua Portuguesa do Município de Juiz de Fora/MG, como foi produzida, como reagem e interagem com as pessoas envolvidas na contínua produção, reprodução e recontextualização da proposta. Sobre este assunto, Lopes (2005) argumenta que:

> [...] no processo de recontextualização, os textos, assinados ou não pela esfera social, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de texto capazes de ressignificá-los e refocalizá-los (LOPES, 2005, p.54).

Quanto à estruturação da pesquisa, iniciamos uma retrospectiva do ideário da escola ciclada em Minas Gerias, resgatando fundamentos, justificativas, potencialidades e limitações, por meio de seus dispositivos legais e normativos, além de relacioná-los aos paradigmas do "Bloco Pedagógico", que constituem uma política pública educacional que busca a não retenção como proposta de alfabetização de "todos" os educandos. No capítulo subsequente, a reflexão tem por base uma retrospectiva das teorias curriculares a partir da orientação de Silva (2004). O autor argumenta que o campo do currículo pode ser pensado a partir de três correntes teóricas: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas.

No próximo item, há um diálogo com Ivor Goodson (1995), que entende o campo curricular como um espaço de lutas, disputas, embates e conflitos entre os diferentes atores e/ou instituições com distintas concepções e interesses, perpassados por relações de poder específicas. Para o autor, o currículo é uma construção de conhecimentos considerados válidos e "não se expressa somente por informações e organização dos conhecimentos; ele corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver; portanto um campo de estudos e de práticas" (1995, p.8). Aliado às reflexões de Goodson, exploramos a teoria de Bernstein e suas contribuições para o entendimento do processo de recontextualização, conceito básico, que se traduz no deslocamento de um discurso do seu lugar de origem para um outro contexto. Com base na teoria de Bernstein, buscamos analisar e discutir os processos de recontextualização ocorridos no currículo oficial da língua portuguesa do Município de Juiz de Fora/MG, após sua inserção na prática pedagógica.

Apoiados em Bernstein (1996, p. 24) que afirma: "sempre que um discurso se move, há espaço para a ideologia atuar", partimos do suposto de que a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Município de Juiz de Fora/MG buscou um processo de homogeneização de práticas. No entanto, no interior das escolas, na materialização da proposta, ocorreram

mecanismos de reinterpretação, recontextualização e reterritorialização.

No capítulo 3, fizemos o resgate da historicidade da língua portuguesa no Brasil, por entender a necessidade de investigar os paradigmas que antecederam sua inserção e legitimação como conteúdo escolar. Aliado a esse movimento, investigamos a Proposta Curricular para a língua portuguesa do Município e seus princípios relacionados às concepções de alfabetização e letramento, em diálogo com os autores anteriormente elencados, num esforço de responder à problematização inicial e obter subsídios necessários para discutir o currículo como ponto de partida para transformações da prática educacional.

A metodologia adotada, caracterizou a proposta oficial situando-a no contexto da política educacional mineira, bem como buscou analisar o currículo de língua portuguesa frente à proposta de ampliação dos tempos escolares. Pretendíamos uma sistematização empírica que buscasse, como recurso metodológico, coletar dados por meio de questionário, pesquisa documental, observações (reuniões pedagógicas, conselhos de classe e regência) e entrevistas com roteiro semiestruturado junto à coordenação e às professoras de uma escola de Ensino Fundamental que atendem ao primeiro "bloco" (1º, 2º e 3º anos).

Quanto à delimitação do campo de pesquisa, num primeiro momento, este abrangia duas escolas, uma situada na zona norte

e outra na zona sul do município de Juiz de Fora. As escolas eleitas foram sugeridas pela chefe do Departamento do Ensino Fundamental da Rede, justificando a escolha por terem maior número de atendimento no segmento pesquisado. Contudo, a escolha do campo precisou ser redirecionada, visto que, apesar de ter sido sugestão da chefe de departamento do Ensino Fundamental da Rede, em uma das escolas, a pesquisadora vivenciou maior dificuldade no aceite por parte da instituição. Optamos, então, por estudar apenas a escola localizada na zona sul do município.

Percorremos o seguinte trajeto:

- Fase 1 - Pesquisa documental;
- Fase 2 - Pesquisa bibliográfica;
- Fase 3 - Inserção no universo escolar;
- Fase 4 - Análise dos dados para a conclusão da tese.

Para Lüdke e André (1986, p.38), "a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Corroborando as autoras, Santos (2000) acentua características que compõem a pesquisa documental. Para o autor, esse tipo de pesquisa busca suporte na análise de fontes como:

> [...] tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, etc.), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos (SANTOS, 2000, p.45).

Os documentos, legislações, orientações e programas curriculares propostos pela SME, bem como o material enviado para as escolas, foram analisados procurando identificar as orientações básicas do programa curricular, os objetivos, a conotação dada à ampliação dos tempos escolares, as formas de progressão dos alunos e, finalmente, como a proposta política educacional foi interpretada e recontextualizada no interior das escolas. Além disso fizemos uma pesquisa documental para traçar o histórico das políticas cicladas em Minas Gerais e o histórico da língua portuguesa ao ser instituída no Brasil como conteúdo escolar, ambas apoiadas em farta documentação oficial desde a década de 1980.

A pesquisa bibliográfica foi caminho de fundamental relevância para entrar em contato com pesquisas que remetem ao mesmo tema ou a temas semelhantes e apresenta o percurso realizado para o levantamento das informações. Nela detalhamos todo o percurso e o trabalho despendidos na busca por fontes bibliográficas, na tentativa de localizar as obras

pesquisadas e apresentar a forma como o material selecionado foi adquirido.

O processo de inserção na escola se deu por meio da supervisora que apresentou o projeto na reunião pedagógica de junho de 2017 para possíveis adesões.

Recorremos ao questionário como primeiro instrumento na coleta de dados, por meio dele, pretendíamos conhecer os professores que atuam na primeira etapa do Bloco Pedagógico da escola pesquisada, e, também, por meio dele investigamos formação, tempo de serviço, tempo de atuação das docentes no segmento focalizado. Já as entrevistas pautaram-se nos aspectos: como se deu a implantação do Bloco Pedagógico; qual a avaliação que fazem do BP?; como a escola e seus professores se apropriaram do programa curricular e assim definiram suas metas e intencionalidades; como, de que modo e com que frequência a Proposta Curricular é visitada como orientadora da prática? como as orientações contidas na PCLP sobre a oralidade e a escrita figuram no planejamento da escola?

De acordo com Marconi e Lakatos (1996):

> A entrevista é um contexto entre pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI E LAKATOS. 1996, p. 84)

A observação em sala de aula foi uma das técnicas mais significativas no contexto desta tese, pois, de acordo com Bogdam e Biklen (1994), possibilita ao investigador compreender o que pensam os sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos. Porém, Lüdke e André (1986, p. 25) alertam: "para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador". Bechker (1972) ainda destaca algumas particularidades para que as observações sejam bem-sucedidas: se ater às questões de pesquisa; ser um pesquisador discreto e reservado no contexto da observação e coletar informações que possibilitem uma predição do fenômeno, ou seja, em vez de trazer regularidades de uma característica para generalização, deve ser passível de, se necessário, comparar com diversos outros casos.

Considerando o acima exposto, acompanhamos a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que trabalham com a primeira etapa do Bloco pedagógico, para compreender como elas vivenciam e recontextualizam os conhecimentos referentes à Proposta Curricular da Língua Portuguesa (2012) e, no capítulo 4, destinado à metodologia, todos os procedimentos serão pormenorizados.

Fizemos a análise dos dados coletados em diálogo com o referencial teórico adotado, buscando a forma como os professores reagiram, incorporaram e/ou modificaram (recontextualizaram) a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Município de Juiz de Fora/MG para o primeiro segmento do bloco pedagógico, ou seja, as formas como as escolas, por meio de seus professores, operam para incorporar ou não as reformas educacionais.

O que buscamos explicitar é que a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do município de Juiz de Fora/MG buscou a homogeneização de suas práticas, camuflando, de forma sutil, a cooptação e o controle sobre o protagonismo do professor no seu ofício. Entretanto, é no processo de recontextualização da prática que o professor insurge, transgride e resiste à conformação ao texto oficial.

A construção da análise desta pesquisa partiu dos textos (documentos oficiais diversos) para a prática dos professores. Assim, optamos por olhar atentamente a prática dos professores da primeira etapa do BP, pois, como orienta Lowi (1998), aquilo que se olha depende do lugar de onde se vê. Ou seja, do lugar que se vê definimos o que se vê e como se vê. Porém, de acordo com o autor (op.cit. p. 212), "a paisagem como painel não depende somente do observatório, mas também do próprio pintor", portanto as marcas da visão de quem realiza a pesquisa

são inevitáveis.

As análises realizadas permitiram identificar os processos de recontextualização de discursos dos professores na etapa de alfabetização/letramento de uma escola pública municipal de Juiz de Fora/MG. Como anteriormente mencionado, a pesquisa objetivou analisar o trajeto de reconstrução da proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, de forma a entender como o currículo oficial "prescrito" chega à escola e como ela o interpreta, transgride, reage e interage com ele, configurando produções curriculares que se efetivam no currículo em ação. Para isso, buscamos responder às questões da investigação (descritas anteriormente). Optamos por não fragmentar a análise em forma de perguntas e repostas, discorrendo ao longo de todo o texto as respostas encontradas no transcorrer da pesquisa.

Durante o processo de acompanhamento das práticas, procuramos observar a rotina, a dinâmica da sala de aula, as atividades propostas, para, a partir do roteiro de observação elaborado pela pesquisa, atentar para aspectos que dessem pistas sobre o processo de recontextualização da PCLP na prática pedagógica.

O conjunto das observações, as entrevistas transcritas, as conversas informais no momento do intervalo (café), os planejamentos da escola e das professoras constituíram um vasto material que dialogou com as perguntas norteadoras da pesquisa,

em busca de possíveis respostas tendo como aporte a teoria sociológica de Basil Bernstein.

A teoria de Bernstein foi um grande desafio visto o alto nível de abstração e de densidade de sua obra, porém, após ser criteriosamente estudada e refletida, nos orientou na análise dos documentos e das práticas pedagógicas. Assim, o trabalho, apesar de árduo, foi gratificante, uma vez que as reflexões e os conhecimentos sobre a natureza da recontextualização curricular analisada possibilitam novas pistas sobre a prática dos professores em sala de aula em movimento com os discursos oficiais.

Realizamos uma análise onde foi possível identificar o espaço da PCLP no planejamento e na prática dos professores, partindo dos textos oficiais e posteriormente os textos dos planejamentos em contato com a prática na sala de aula, o que ajudou a definir o Discurso Oficial como Discurso Pedagógico Oficial (DPO).

A partir da incursão na historicidade da língua portuguesa desde quando se tornou disciplina nos currículos escolares, refletindo sobre seu conteúdo, vimos que a proposta Curricular da Língua Portuguesa do município de Juiz de Fora/MG não traz novidades. É um discurso que "bebe na água" dos PCNs e de outros discursos que apontavam para a necessidade do rompimento com a tradição gramatical, apostando na linguagem como ato social e comunicativo. Como suporte para esse fim, entram em cena os

gêneros textuais, a exemplo do que propõe os PCNs.

Um trabalho a partir dos gêneros textuais leva em conta o universo discursivo do aluno, pois infere que um trabalho efetivo da língua materna deve vir acompanhado de textos realizados em situações reais de comunicação. Assim, quando postula a necessidade de a alfabetização não se distanciar das práticas de letramento percebemos que os gêneros textuais são excelentes veículos de reflexão, pois são textos em sintonia com as diversas formas linguísticas.

Diante disto, analisamos como eles aparecem recontextualizados os conhecimentos traduzidos pela PCLP, após se deslocarem para os planejamentos dos executores da proposta (professores), o mostra que a análise desta pesquisa se filiaria a dois grupos: Concepção de currículo e Práticas de sala de aula.

A imersão no campo do Currículo se deu a partir das orientações de Silva (2005), que sugerem que as investigações que buscam analisar o currículo se atentem às teorias acríticas, críticas e pós-críticas, dessa forma conduzimos a análise de modo a compreender os conceitos e os sentidos dados ao currículo pelas professoras pesquisadas

Ficou claro que as professoras ainda têm uma concepção pouco ampliada, remetendo ao mesmo como disciplinas que fazem parte de uma grade curricular. Vemos o currículo como um artefato social e histórico, permeado por relações de poder, envolto em

escolhas, intencionalidades que se realizam em um contexto concreto, portanto não pode se perder de vista nas condições estruturais e materiais da escola. Nesse sentido torna-se imperativo reconhecer que o currículo prescrito e o currículo "na ação" nem sempre dialogam, dada as diversas variáveis que interferem no processo como: a experiência do professor, a relação que o professor estabelece com o conhecimento teórico, as relações no interior da escola (professor-aluno / professor-coordenador), as condições estruturais organizativas e materiais da instituição, dentre outras.

A aceitação da proposta curricular oficial pelos sujeitos da pesquisa mostrou que a mesma não é considerada pelas professoras, posto que já vêm de um processo de recontextualização anterior promovido na coordenação da escola. E também que as professoras não se preocupam em integrar os conteúdos da PCLP ao seu planejamento diário, assim, os desdobramentos dos conhecimentos e das habilidades de ensino recomendados na proposta, perdem a função de norteador da prática pedagógica.

As professoras são unânimes ao afirmar a necessidade de adaptações constantes ao planejamento, o que acaba por reduzi-lo, dada a falta de condições de conhecimentos prévios dos alunos, afirmação que demonstra uma fragilidade na construção curricular da escola, que não conseguiu estruturar uma proposta coletiva que

orientasse, de fato, as práticas das professoras. Porém, existem sim, múltiplas práticas, quase solitárias e independentes, que se associam por ano de escolaridade.

Esta pequena amostra permite concluir que não há clareza por parte das professoras de qual é a proposta da escola e, consequentemente, nem de qual planejamento "seguir". Já que os dados colhidos indicaram que a construção curricular fica restrita às reuniões iniciais, como um pro forma, em resposta às exigência da SME/JF. Na prática o que prevalece são as experiências dos profissionais e suas crenças na alfabetização a partir de suas vivências.

O chamado da SME/JF, para que os professores fizessem parte da construção da PCLP, se baseou para torná-la efetiva no contexto da prática, dada a legitimidade buscada na coautoria. Porém, apenas a participação das professoras na sua construção não foi suficiente para fazê-la acontecer na prática. É necessário amplo investimento do poder público nas condições materiais, estruturais e amplo investimento na capacitação das professoras, como percebemos na fala das professoras mais experientes e da coordenadora, visto que os pressupostos epistemológicos adotados na proposta estão muito distantes das referências teóricas que essas professoras recorrem.

Dentro do grupo currículo, a pesquisa tentou compreender como o entendimento das professoras acerca dos Blocos

Pedagógicos, contexto em que ocorrem as alterações da proposta curricular. Tal reflexão conduziu ao entendimento do desconhecimento e da rejeição da política educacional que fazia menção a uma política decretada, já realizada pelas escolas estaduais e, portanto, sem nenhuma novidade no seu conteúdo se tornando apenas mais um modismo educacional.

O momento seguinte de análise foi dedicado às práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, esse campo recebeu a principal atenção da investigação. A análise da recontextualização se deu por meio das regras de recontextualização que, a partir do referencial bernsteniano se classifica em distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, todas em movimento de interdependência e controle do "que" deve ser transmitido e de "como" deve ser comunicado o discurso pedagógico. A recontextualização cria o discurso pedagógico por meio de dois discursos, o instrucional e o regulador, sendo que o regulador predomina sobre o instrucional.

A análise partiu do Discurso Pedagógico Oficial (DPO), aqui considerada a Proposta Curricular da Língua Portuguesa (PCLP), a sua inserção e materialização na prática pedagógica. Percebemos, então, dois movimentos de recontextualização, um que denominado recontextualização passiva, realizado pelos coordenadores da escola e outro, realizado a partir do documento recontextualizado (planejamento da escola), chamado de recontextualização

secundária. Os cadernos de planejamento das professoras, as entrevistas e as observações realizadas serviram para referendar os elementos de seleção dos conteúdos, de sequência e de ritmagem.

De modo geral, os depoimentos revelaram que as professoras gostariam de exercer um enquadramento forte na comunicação pedagógica com sequenciamento e ritmagem, mas são barradas pela falta de "base", conhecimentos prévios, dos alunos em relação a todo o contexto da alfabetização e do letramento. Assim, na medida em que recontextualizam o planejamento da escola, o enquadramento na ritmagem de aproximadamente 90% das professoras do segmento pesquisado é considerado fraco. Ficou evidente que as professoras oscilam entre o enquadramento fraco e forte na definição da sequência de seus conteúdos.

Em geral as práticas das professoras demonstraram preocupação com a necessidade de os alunos saírem de suas turmas com os "conteúdos mínimos", o que, no dizer delas, é "dominar o alfabeto e as família silábicas". Os chamados "conteúdos mínimos" forjam um consenso entre as professoras, que os entendem como todo conhecimento referente à alfabetização, tendo sido impregnados durante os anos que passaram pela escolarização, como se referissem a um conhecimento tácito pelo simples fato de terem passado pela escola.

Assim, de acordo com Bernstein (1996), o movimento dos discursos quando deslocado de seu contexto original de produção

para outro contexto em que é apropriado, refocalizado, modificado e, portanto, transformado em outro discurso é o que se chama discurso recontextualizado. A partir dos dados analisados foi possível perceber, como mostrou Bernstein (1996), que o discurso, ao passar de um campo para outro, é descontextualizado e recontextualizado por diferentes variáveis, influências que emergem do novo contexto.

Nas falas das professoras e nas observações identificamos uma dominância de práticas que se repercutem no interior das salas de aula. Toda a organização das aulas segue de maneira semelhante uma lógica interna como copiar a data, escrever o nome, copiar a família silábica da semana. O que permite analisar que existe uma tendência preponderante de afastamento das recentes discussões teóricas da linguística e da sociolinguística. Tal comportamento é justificado pela vivência e a experiência como norteadora das práticas das professoras alfabetizadoras.

Não se pretende incorrer no erro das generalizações, reconhecendo a diversidade de práticas sociais que, realizadas em seus contextos próprios, encontram sentido no interior das relações sociais. Contudo, as falas certamente permitem outras reflexões e suscitam análises de temáticas que não constituem objeto deste estudo e deixam portas para novas investigações. Uma delas é desmistificar que a variável participação na construção de um discurso, para que uma proposta se efetive e se legitime, é

suficiente para que a mesma se implemente, pois, é no interior das escolas que o professor insurge, transgride, refaz, constrói e reconstrói. Não podemos deixar de mencionar a interferência de outras variáveis, como a precarização de seu trabalho, dos espaços escolares, na formação docente, além de fatores como a valorização do professor, dedicação exclusiva, plano de carreira.

Assim, entendemos que o currículo ao ser recontextualizado encontra-se em movimento com diversos outros discursos e narrativas vindos "de fora". Entretanto é imprescindível, nesse processo, uma leitura dialógica do discurso oficial reconhecendo suas intencionalidades e saberes, para adaptações, reformulações e sugestões. Tornar um discurso flexível e plural dadas as contradições que emergem no processo é indispensável na orientação de novas práticas.

Contudo temos a impressão de que, apesar das inúmeras discussões acerca das diversas propostas curriculares, avançamos pouco, pari passu, não conseguindo forjar construções mais plurais.

O documento publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora parece estar em consonância com os estudos acadêmicos mais recentes. No entanto, inferimos que os mesmos não tem encontrado eco na prática da maioria dos professores da escola investigada.

Reiteramos que para se construir, com as professoras alfabetizadoras, outra concepção de currículo, de ensino e de

aprendizagem, um ingrediente importante é a desconstrução da memória da escola, ou seja, da vivência anterior, como a única capaz de contribuir para a aprendizagem.

Sem a pretensão de generalizar os dados para todas as escolas da Rede Municipal, o que ficou patente foi que o processo de recontextualização ocorrido no campo das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras geraram um discurso e uma prática que pouco comungam com o discurso contido na PCLP.

Referências Bibliográficas

ARROYO. **Imagens quebradas***:* Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 20004b.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

BECHKER, H. A. Observation by informants in institutional research. **Quality & Quantity**, v. 6, p. 157-169, 1972.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico** - Classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes. 1996.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOODSON, I. **Currículo, teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JUIZ DE FORA. Seretaria de Educação. **Proposta Curricular**

Da Rede Municipal- Língua Portuguesa, 2012.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação:** uma proposta transformadora. Porto Alegre, RS:Mediação, 2002.

LIMA, I. de S. **O currículo no plural**: políticas, práticas, culturas escolares.2006.240f(Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LOPES, A. C. Política De Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, V.5,n.2, pp50-64, Jul/Dez, 2005.

LOWI, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 6 ed. Tradução de. Juarez Guimarães e Suzane Félicie Léwy. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J.Re**interpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONI, M De A.& LAKATOS. E. M. **Técnica de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3 ed. São Paulo: ATLAS. 1996.

MOREIRA, A. F. B &; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.); tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____..; CANDAU, V. M.. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, 2003.

_____. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____.A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas**. Educação em Revista,** Belo horizonte, v. 45. P.265-290. Junho 2007.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**; uma introdução às teorias do currículo, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL PARA FORMAÇÃO CIDADÃ

Rosângela Weber da S. Berto

Introdução Conceitual

No final do Século XIX, pensadores alemães estabeleceram as bases de uma perspectiva pedagógica orientada aos processos sócios educativos que se articulavam mais fortemente a socialização cultural e a formação de identidades no âmbito da vida em sociedade. Natorp (apud PÉREZ SERRANO, 2003), personalidade expoente desse grupo de pensadores, tornou-se pioneiro em estabelecer os fundamentos de uma nova área denominada Pedagogia Social, termo que, mais tarde, após processo de sistematização conceitual, estruturação metodológica e formalização acadêmica, passou a designar o que hoje se conhece em alguns países como Teoria Geral da Educação Social.

Considera-se que as relações entre os conceitos de Pedagogia e Pedagogia Social revitalizam a necessidade de exame das bases epistemológicas do conhecimento educacional e como, a partir das mesmas, pode ser estabelecida uma matriz identitária para a Ciência da Educação e suas áreas constitutivas, as quais buscam contemplar diferentes dimensões, objetos, setores e formas de intervenção pedagógica no universo da educação como prática social complexa.

O objeto da Pedagogia Social é a Educação Social, o qual define o conteúdo dessa disciplina: a relação da educação com a sociedade. Para desenvolver sistemas teórico-práticos que possam servir de referência para a gestão de práticas educativas nos contextos sociais, a Pedagogia Social conserva um duplo caráter, sendo este geral e específico.

O caráter geral da Pedagogia Social se refere à metateoria que organiza e justifica a constituição de perspectivas conceituais e matrizes metodológicas para construção e validação do conhecimento que se identifica em seu âmbito. O caráter específico, por sua vez, designa as diferentes abordagens que, plasmando-se ao conceito geral de Pedagogia Social, priorizam distintos aspectos às problemáticas relativas aos sujeitos, contextos socioeducativos e formas de atuação dos educadores sociais.

Conformada por conhecimentos especializados construídos a partir da articulação entre investigação científica e a práxis dos pedagogos e educadores sociais, exercida em múltiplos contextos, a Pedagogia Social adquire peculiaridade entre as demais disciplinas pedagógicas e Ciências Humanas por abordar as problemáticas sociais sob o prisma educativo.

O olhar da Pedagogia Social produz saberes e fundamenta competências que ampliam as possibilidades de crítica e proposição nos contextos da educação, reconhecendo a sua dimensão social em múltiplas conexões e enfatizando o potencial socializador da

educação como razão para o enfrentamento de problemáticas sociais a partir da contribuição que os processos educativos podem oferecer.

A Pedagogia Social coloca em relevo questões sobre o papel da educação na sociedade contemporânea e realça as possibilidades de intervenção sócias educativa desde uma perspectiva pedagógica autêntica. É por esse viés que ela dialoga com o campo científico da Pedagogia no Brasil.

Pedagogia e Pedagogia Social: semelhanças e especificidades

Neste tópico do texto nos ocuparemos em discutiras semelhanças e especificidades conceituais da Pedagogia e da Pedagogia Social. Reconhecemos que estabelecer relações entre esses dois conceitos se configura em um processo reflexivo que assume formas distintas e produz diferentes posicionamentos conforme o entendimento de base acerca do que consiste ser a Pedagogia e a Pedagogia Social.

Adotamos uma matriz de reconhecimento teórico que nos leva a conceituar a Pedagogia como Ciência da Educação e a Pedagogia Social como uma Teoria Geral da Educação Social. Tanto a Pedagogia quanto a Pedagogia Social se configura como construtos conceituais com denso espectro de significados que varia em diversos aspectos, circunstância pela qual se torna relativa qualquer tentativa ou esforço teórico de construir um argumento de

crítica relacional entre os mesmos.

Esclarecemos, assim, que as relações conceituais traçadas adquirem validade e pertinência no interior da reflexão baseada na matriz teórica explicitada, ao mesmo tempo em que entendemos que afirmá-la requer um exame sócio-epistemológico de como as categorias conceituais se constroem enquanto discursos sociais e atuam como elementos que dinamizam o campo científico. Nesse sentido, a significação atribuída a esses conceitos, sua abrangência e correlações são determinadas por modos de compreensão que se associam a fatores sociais, históricos e geopolíticos.

Se tomarmos por base o contexto espanhol, por exemplo, a relação entre Pedagogia Social e Pedagogia se revelaria por meio de um entendimento diferente daquele que é possível vislumbrar no Brasil, país em que a Pedagogia Social, todavia, não se encontra estabelecida científica e academicamente, sendo a própria Pedagogia uma estância desde a qual são prescritas relações associativas com outras áreas de conhecimento de modo mais ou menos deliberado.

Na Espanha, país em que a Pedagogia Social está afirmada academicamente, gozando de estruturas acadêmicas consolidadas que lhe dão maior margem de maturidade e autonomia científica, as relações conceituais com a Pedagogia se mostram mais bilaterais. Isso quer dizer que a Pedagogia Social detém uma “voz científica” mais explícita que reclama para si a construção de um enfoque e

objeto epistêmico autônomo. Contudo, essa realidade é fruto de um processo histórico peculiar daquele país, resultante, sobretudo, da maneira da qual a Pedagogia Social se estabeleceu como campo científico e produziu saberes e práticas profissionais.

Ao abordar a perspectiva da Sociologia Clínica do Campo Científico, Bourdieu (2004) aponta que a noção de campo científico designa um universo de produção e atividade social da ciência, organizada em comunidades institucional situada histórica e geograficamente, dinamizada por forças sociais e políticas internas e externas, e que funciona como um microcosmo que obedece a leis mais ou menos específicas.

Bourdieu (2004, p. 21) infere que "[...] uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que usufruem".

Considerando a atual estruturação acadêmica da área de Educação no Brasil, a qual expressa, em maior ou menor medida, a incidência de um discurso científico legitimado na organização disciplinar da Pedagogia e de suas subdisciplinas, podemos reconhecer que a Pedagogia Social não constitui uma especialidade inscrita no seu âmbito. Essa circunstância não deriva de uma opção de recusa ou negação voluntária de pesquisadores brasileiros, mas parece estar associada a uma falta de tradição acadêmica que vincule os referenciais da Pedagogia Social como aportes de crítica

e proposições na realidade educacional do país.

A Pedagogia Social atua, portanto, como uma matriz disciplinar que, partindo do pressuposto que reconhece o potencial que a pluralidade teórico-metodológica representa para os processos de produção de conhecimento pedagógico e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento dos sistemas conceituais e tecnológicos que suportam as ações profissionais de educadores em diversos cenários socioeducativos, se inscreve no âmbito geral da Pedagogia, cuja especialidade recai em reflexões e práticas que enfatizam o caráter social e socializador da formação humana.

Nesse sentido, a relação entre Pedagogia e Pedagogia Social poderia ser descrita nos seguintes termos: a Pedagogia, como Ciência da Educação, abrange uma pluralidade de abordagens teóricas e metodológicas sobre aspectos da educação como objeto epistêmico, estando a Pedagogia Social imbricada na própria Pedagogia como uma teoria pedagógica que alimenta a práxis nos âmbitos da Educação Social.

Por supor que o objeto da Pedagogia é a educação em sua totalidade como prática social (GHEDIN; FRANCO, 2008) e que o enfoque da Pedagogia Social alcança uma dimensão desse objeto sem constituir outro campo científico distinto – o que sustentaria uma posição reducionista do objeto epistêmico da Pedagogia e enfraqueceria o seu estatuto identitário – é que a definimos como um conjunto de teorias e métodos específicos que conformam uma

disciplina autêntica da Ciência da Educação.

A educação neutra, sem conexão com o contexto social, esvazia a prática pedagógica transformando-a num "que fazer puro" a serviço da formação de um tipo de ser humano ideal e "desencarnado" do real (VALE 1989). Parece-nos que a educação científica praticada em nossas escolas se aproxima dessa realidade. Como afirma Zanetic (1991), a ciência parece não participar desse discurso cultural. Não conseguimos integrá-la num contexto educacional um pouco mais amplo de formação de cidadão.

Como dizia Paulo Freire, "não há educação fora das sociedades e não há homem no vazio", e é por isso que não faz sentido concebermos uma educação científica que não contemple os problemas dessa sociedade, se fechando num compartimento isolado onde só existem conceitos, fórmulas, algoritmos, fenômenos e processos, a serem memorizados acriticamente pelos educando.

Parafraseando Garcia (2002), a educação tem um papel a desempenhar; não como serva do modelo que aí está realimentando-o acriticamente, mas buscando alternativas em cima de uma prática social concreta, conjugada a valores de solidariedade, liberdade e igualdade.

No conjunto das críticas manifestadas contra o ensino de ciências encontram-se, seu conteúdo formalista e dogmatizante, falado e restrito ao livro didático, composto por programas

obsoletos, metodologias desmotivantes geradoras de uma aprendizagem praticamente insignificante no contexto da formação geral dos cidadãos.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a educação tem um valor inestimável como força motriz de mudança e libertação, como instrumental de formação política e reflexão sobre os problemas do país e do mundo, e capaz de gerar uma nova postura diante dos problemas que nos afetam (FREIRE, 1996).

Então, a cidadania que estamos mencionando, deve partir da análise da sociedade que temos, ou seja, envolve necessariamente um processo de conscientização, no sentido freireano, significando a possibilidade de "olhar criticamente a realidade econômica, social, política e cultural, colocando por terra crenças e mitos que enganam e que ajudam a manter a estrutura desumanizante" (VALE p. 45, 1984). Além disso, implica a busca de mecanismos transformadores dessa realidade injusta, impulsionando a construção de condições sociais mais igualitárias e menos excludentes.

Na verdade, a educação sempre está a serviço de um determinado tipo de cidadania. Pode atuar de modo crítico, reflexivo, fomentando a emancipação popular, ou pelo contrário, pode ser responsável pela formação de indivíduos acríticos, obedientes e conformistas, contribuindo para manutenção de um quadro de imobilismo coletivo diante das questões sociais.

Após estas considerações necessárias ao entendimento da Pedagogia Social, nos debruçamos sobre o conceito de educação não formal, a partir da perspectiva de Maria da Glória Gohn. Conceituando a educação não formal no campo da Pedagogia Social, (GOHN, 2006) define como aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos.

> Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual e uma necessidade na Pedagogia Social. (GOHN, 2006, p. 39)

Para o entendimento do conceito de educação não formal faremos uma abordagem a partir da pesquisa da autora acima citada, julgando serem necessárias as comparações entre educação formal, não formal e informal.

A Educação não formal na Pedagogia Social

Segundo Gohn (2006), a educação pode ser classificada em três categorias: formal, não formal e informal.

A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou

desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social.

Quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo *não formal* também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal.

Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos.

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de

experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Buscamos demarcar melhor essas diferenças por meio uma série de questões, que são aparentemente, extremamente simples, mas nem por isso simplificadora da realidade, a saber: Quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando? Em cada campo, quem educa ou quem é o agente do processo de construção do saber?

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não formal, o grande educador é o *outro*, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa entre outros.

Como se educa? Em que situação, em qual contexto? A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente.

A não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um.

Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por

isso, a educação não formal situa-se no campo da Pedagogia Social - aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos.

A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados.

A educação não formal

A educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não vêem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis.

A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como:

- aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos;
- capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades;
- aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos;
- aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor;

- educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica.

São processos de auto-aprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc.

As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura.

A música tem sido por suas características de linguagem universal e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento da educação não formal (GOHN, 2003).

As práticas não formais desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil.

A educação não formal é uma área carente de pesquisa científica. Com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos

usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam.

Segundo Gadotti (2005), a educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Seus programas, quando formulados, podem ter duração variável, a categoria espaço é tão importante quanto à categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas.

A educação não formal está muito associada à idéia de cultura. A educação desenvolvida em ONGs e outras instituições é um setor em construção, mas constitui um dos poucos espaços do mercado de trabalho com vagas para os profissionais da área da Educação.

Contribuições para formação cidadã

No percurso histórico da educação brasileira identificam-se práticas educativas circunscritas em contextos de grupos humanos diferenciados.

Acredita-se que muitas dessas práticas já foram referenciadas e identificadas dentro dos campos de pesquisa das áreas da Educação Popular, Educação Não Formal, entre outras, mas existe grande possibilidade de que existam mais vivências educativas que ficaram fora dos relatos históricos das pesquisas publicadas.

Paulo Freire, com os livros Educação como prática da

Liberdade (1966), Pedagogia do Oprimido (1970), Cultura Popular, Educação popular (1983), Política e Educação (1993), Pedagogia da Esperança (1996) e Pedagogia da Autonomia (1996) é, incontestavelmente o grande inspirador da Pedagogia Social no Brasil, ainda que nunca tenha usado este termo em seus escritos.

O fato é que o desenvolvimento dessas práticas educativas, que vai além da perspectiva de transmissão de conteúdos escolares, culmina na existência de uma gama de processos de construção de conhecimentos nos mais diversos ambientes sociais com diferentes metodologias e estratégias de relações entre os sujeitos envolvidos.

O olhar da Pedagogia Social produz saberes e fundamenta competências que ampliam as possibilidades de crítica e proposição nos contextos da educação, reconhecendo a sua dimensão social em múltiplas conexões e enfatizando o potencial socializador da educação como razão para o enfrentamento de problemáticas sociais a partir da contribuição que os processos educativos podem oferecer.

Sabe-se que inúmeras experiências de educação não escolar têm sido definidas, pesquisadas, estudadas e sistematizadas historicamente como educação não formal. Em GOHN (1999), em seu titulo chamado *Educação não formal e cultura política*, a autora define as características da educação não formal, distinguindo-a claramente da educação formal.

O caminho a ser percorrido para a consolidação da educação

social deve contar com a participação do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área.

A educação social está fortemente marcada pelo ressurgimento e revalorização do trabalho social/serviço social, uma conquista dos trabalhadores sociais.

> Além do mais, hoje, a educação social tem alargado seu campo de atuação abrangendo a inclusão digital, a segurança alimentar e social, o desenvolvimento local, a convivência social (gestão de conflitos), a acessibilidade urbana e outros campos que têm a ver com o bem viver das pessoas, exercendo uma função que vai do diagnóstico, ao terapêutico, ao de apoio psicossocial, e, ao mesmo tempo, ao de animador sociocultural.
>
> Toda essa abrangência lhe confere um status especial na história da educação e das idéias pedagógicas. Daí a necessidade de aprofundar cada vez mais o estudo e a pesquisa dessas práticas, para que a pedagogia social possa consolidar-se como teoria da educação social.

Segundo Gadotti (2007, p. 11) A educação social não pode ser reduzida ao campo não formal, inclusive porque é "um campo disciplinar em construção" como afirma Marcelo Krichesly (in: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, pp. 28-42).

Devemos falar mais propriamente em "educações sociais",

como afirma Eusébio Manuel Nájera Martinez (in: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, pp. 43-70).

Elas se entrelaçam com a educação popular, cidadã, comunitário ou sócio comunitária. Suas práticas se caracterizam "por propiciar a formação de sujeitos cidadãos com capacidade de transformar a realidade, estabelecer uma relação indissolúvel entre conhecimento e prática, conceber uma relação horizontal entre educador e educando medida pelo diálogo, revelar a didática grupal e participativa na aprendizagem, articular as situações educativas com o desenvolvimento de mudanças locais e globais" (Eusébio Manuel Nájera Martinez. In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 52). E isso pode acontecer tanto na escola quanto fora dela.

Observando o campo de atuação da Pedagogia Social Gadotti afirma que:

> A educação social compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social. O educador social atua no âmbito da Educação de adultos, Educação parental, Educação de deficientes, Educação laboral e ocupacional, Educação para o tempo livre, Educação cívica, Educação comunitária, Educação para a saúde, Educação penitenciária, Educação intercultural, Educação ambiental e outros (p.11).

Pensando nos espaços de produção do conhecimento e nas

possibilidades de aprendizagens na e da vida cotidiana, Oliveira (2001, p. 33) fala da importância do que aprendemos na vida cotidiana, através de mecanismos que não sabemos descrever ou explicar, mas que formam o que sabemos e o que pensamos sobre os mais diversos temas, contribuindo, segundo a autora, para nossas ações e sobre as relações com o mundo à nossa volta.

Este pensamento corrobora com as palavras de Edgar Morin

> Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do "complexus" não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (1996, p.188).

Parindo desta premissa, Oliveira (2001, p.38) nos diz que os processos reais de aprendizagem são dinâmicos e ininterruptos durante toda nossa vida e incluem, nossas redes de conhecimentos, tudo aquilo a que podemos atribuir sentido quando entramos em contato.

A dinâmica da vida em sociedade, quando nascemos já está dada, construída no espaço-tempo, cabendo ao cidadão aprender e apreender esta dinâmica de modo a não ser marginalizado ou excluído da mesma.

> O conjunto das formas individuais e sociais de inserção na vida local representa esses espaços-tempos estruturais que, articulando-se uns aos outros também em redes, construindo-se como um conjunto

> de formas de inserção indissociáveis e inter-relacionadas, participam da formação da rede de subjetividades que cada um de nós é (2001, p.38).

Não pretendo, neste trabalho, entrar no mérito da questão sobre a formação acadêmica do profissional que atua como educador social, mas é preciso destacar a importância e a responsabilidade deste profissional neste campo de atuação.

A Educação Social pode ser resumida como uma educação para cidadania. Esta educação abrange os seguintes eixos:

a) Educação para justiça social;
b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.);
c) Educação para liberdade;
d) Educação para igualdade;
e) Educação para democracia;
f) Educação contra discriminação;
g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

Tanto a Educação Popular como a Pedagogia Social discutem a necessidade de modificar as relações desiguais e opressoras existentes nas sociedades.

Embora para muitos, essas questões possam parecer inatingíveis, elas não o são para quem acredita nos seres humanos e nas transformações sociais. Para tanto, a visão esperançosa de

Paulo Freire para a construção de uma sociedade digna contribuem para o enfrentamento de concepções fatalistas e derrotistas para a humanidade.

Graciani (2009, p. 222), ao discutir a visão de mundo esperançosa na Pedagogia Social considera que:

> Muitas são as dimensões e vertentes do fazer educativo que atendem as necessidades básicas da aprendizagem; no entanto, as que privilegiam a vida, o ser humano como sujeito de sua própria história, a construção do conhecimento e da história social de sua comunidade e da sociedade como totalidade, são as que provavelmente contribuirão para uma prática educativa emancipadora e libertadora de nosso povo.

Petrus (1997, p. 27) considera que a Pedagogia Social como formação política do cidadão precisa abranger três aspectos:

a) Como formação das capacidades sociais dos cidadãos para uma correta convivência social;

b) Como atuações escolares e extra-escolares;

c) Como um sistema de ajuda social e cultural principalmente nas áreas mais conflitivas. É o trabalho social educativo e não assistencial.

Atualmente, no Brasil, temos nos debruçado à compreensão da Pedagogia Social, especialmente, como forma de institucionalizar espaços de profissionalização e formação dos profissionais/educadores sociais que atuam no campo social.

O campo social, em âmbito brasileiro, origina-se

especialmente do atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, na maioria das vezes vinculadas a Organizações Não-Governamentais.

Entre aproximações, podemos dizer que a Educação Popular freiriana e a Pedagogia Social estão intimamente vinculadas quando destacamos seus aspectos fundamentais: por um lado a Educação Popular sempre esteve diretamente vinculada a movimentos de garantia e defesa por direitos sociais, por outro a Pedagogia Social busca um atendimento especializado àqueles que de alguma forma estão em desvantagem social.

Ainda que reconheçamos as suas peculiaridades, especialmente quando visualizarmos os aspectos geográficos onde cada uma se desenvolveu ambas, em diálogo poderá contribuir de forma significativa para a atual realidade do campo social.

De acordo com Paula (2014a), uma das semelhanças entre a Educação Popular e a Pedagogia Social se refere à educação como direito. Segundo a autora, a Educação Popular no Brasil não é recente: A Educação Popular nasceu no Brasil desde a década de 20 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no qual os intelectuais brasileiros pregavam uma educação popular para todos.

Todavia, somente na década de 60, devido ao processo de industrialização e urbanização é que o Brasil começou a se preocupar com os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos das classes populares em função da necessidade de mão de

obra qualificada para o trabalho.

Os movimentos migratórios das pessoas em busca de melhores condições de vida eram constantes e este aspecto fez com que o Estado repensasse as políticas educacionais para as classes populares.

Na Educação Popular, como a dimensão pedagógica do próprio Movimento Popular, o processo de produção do saber é pedagogicamente mais importante do que o seu produto (BRANDÃO, 1995).

Ela se interessa pela compreensão de como as pessoas se organizam para produzir e viver as experiências criadoras de conhecimentos. Desenvolve estratégias de educação que incentivam a participação, como um meio de promoção da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa.

Considerações Finais

A Pedagogia Social interessada na dinâmica das condições de vida de famílias, crianças, jovens, adultos e idosos, se insere no contexto dos problemas que surgem a partir da própria condição social.

No entanto, cabe a nós educadores superar os discursos de maneira que as práticas constituam sentido transformador das realidades que afligem a nossa sociedade.

Tanto a Educação Popular como a Pedagogia Social discutem

a necessidade de modificar as relações desiguais e opressoras existentes nas sociedades.

Embora para muitos, essas questões possam parecer inatingíveis, elas não o são para quem acredita nos seres humanos e nas transformações sociais.

A visão de mundo que reforça o valor do sonho e da utopia numa perspectiva da história como possibilidade é coerente com os princípios da Educação Popular como caminho para a emancipação dos oprimidos.

Isso representa considerar o ser humano como um ser histórico e social.

Graciani (2009), pesquisadora da Pedagogia Social que há muitos anos trabalha com crianças e adolescentes de rua, em condições extremas de vulnerabilidade social, defende uma concepção esperançosa e política para a educação.

Ela propõe passos metodológicos expressivos para lidar com as crianças e adolescentes de forma amorosa e esperançosa. Dentre esses passos estão: a desterritorialização do educador social de valores preconceituosos, a necessidade da escuta, a consciência do momento de cada criança e adolescente, a necessidade de preservação da privacidade dessas pessoas, a paciência pedagógica e a clareza que o processo educativo não é linear, mas repleto de conflitos e contradições.

A reflexão sobre a educação social está aberta à pesquisa e ao

olhar do cidadão que procura entender as dinâmicas da sociedade.

Precisa ser considerado um trabalho de continua investigação, pois as mudanças sociais ocorrem a todo o momento.

Referências:

BRANDÃO, Carlos R. *Em campo aberto: escritos sobre educação popular*. São Paulo: Cortez, 1995.

BOURDIEU, P**.** *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GOHN, M. G**.** *Educação não-formal e cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. São Paulo: Cortez Editora, **2001**, *v.01*. **p***.120. ano IX, n.14,* **2001. Disponível em:** https://www.fe.unicamp.br/gemdec/publicacoesgohn.html. **Acesso em: 10 out. 2017.**

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação***.**

Disponível em:>http://www.scielo.br/pdf/ssp/v14n2/9782/pdf Acesso em: 9 out. 2017.

GOERGEN, P. *Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas*. Educar, Curitiba, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010.

GRACIANI, Maria Stela. *A Pedagogia Social no Trabalho com crianças e adolescentes de rua.* In: João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.207-224.

MORIN, Edgar. *Epistemologia da complexidade***.** In: SCHNITMAN, D.F. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 a.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. SANTOS, Karine. *A Teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social.* Interfaces Científicas - Educação • Aracaju • V.3 • N.1 • p. 33 - 44 • Out. 2014

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; MACHADO, Erico Ribas. *A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil.* Disponível em: http//www.Proseedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100005§script=sci_arttext> Acesso em: 9 nov.2017

PETRUS, Antonio (coord.). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel, 1997

SANTOS, D.P.B. 2004. *Formação de educadores para o Terceiro Setor***.** São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Mackenzie, 187

SILVA, Roberto da. CLEMENTE, João de Souza Neto. MOURA, Rogério (orgs.). *Pedagogia Social***.** Expressão e Arte, v.1; 3ª Ed.; págs. 35-57. São Paulo, 2014.

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DA BAHIA

Verônica Ferreira Silva dos Santos
Juliana Lago dos Santos

1. Introdução

O ciclo escolar básico obrigatório brasileiro é composto de três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – em que uma boa formação em uma etapa influência na qualidade das etapas subsequentes. De acordo com o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9. 394/96, a educação básica tem por objetivo desenvolver o aluno assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania fornecendo meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

A literatura evidencia a importância da educação infantil para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e não cognitivas do individuo, sobretudo devido à efetividade e os ganhos de longo prazo individuais e sociais do processo de aprendizagem (HECKMAN; STIXRUD; URZUA, 2006; CARNEIRO; HECKMAN, 2007; CUNHA; HECKMAN, 2011).

As habilidades cognitivas englobam as habilidades motoras, de raciocínio, de linguagem, lógica entre outras, e podem ser

mensuradas através de testes de desempenho. As habilidades não cognitivas referem-se aos traços da personalidade, objetivos, motivações e preferências, as quais não são capturadas adequadamente em testes de desempenho (HECKMAN; KAUTZ, 2012). Ressalta-se que as habilidades não cognitivas são capazes de influenciar e potencializar os resultados cognitivos alcançados (HANUSHEK; WOESSMANN, 2012).

O processo de formação de habilidades apresenta duas características importantes: a complementaridade dinâmica e auto-produtividade. A primeira implica que as habilidades formadas em um período influenciam na capacidade de adquirir e desenvolver novas habilidades no período subsequente e, consequentemente, a auto-produtividade implica que o estoque maior de habilidade propicia estoques ainda maiores no decorrer dos períodos (CUNHA; HECKMAN, 2007). Esse processo dinâmico, cumulativo e continuo justifica a necessidade do investimento em educação ainda nos anos iniciais para a construção de uma base sólida para as demais etapas educacionais.

Os estudos empíricos para o Brasil ratificam os efeitos positivos da educação infantil sobre os resultados educacionais e desempenho no mercado de trabalho (FELÍCIO; VASCONCELOS, 2007; CURI; MENEZES-FILHO, 2009; FELÍCIO, TERRA, ZOGHBI, 2012; SILVA JUNIOR; GONÇALVES, 2016). Diante desta comprovação, dado às diferenças e a heterogeneidade

presentes dentro dos próprios estados brasileiros, é relevante estudar a existência desse efeito também a nível estadual.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a influência da educação infantil sobre o desempenho escolar em português e matemática dos alunos do 5º e 9º ano da educação básica pública do estado da Bahia. Utilizando os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi estimado o modelo MQO (Mínimos Quadrados Ordinários). Os resultados mostraram que a educação infantil tem impacto positivo no desempenho dos estudantes em ambas as séries.

Além desta introdução, este trabalho está organizado em mais seis seções. A segunda sessão apresenta uma revisão da literatura sobre os principais trabalhos voltados para educação infantil. A terceira discute a os dados e metodologia. A quarta apresenta os resultados. Por fim, a última seção traz as considerações finais.

2. Revisão da Literatura

Existe um consenso na literatura sobre o impacto positivo da educação infantil na vida dos indivíduos. Na primeira infância, período que corresponde aos cinco primeiro anos de vida, ocorre o amadurecimento de estruturas e circuitos cerebrais fundamentais para a obtenção de habilidades básicas (fala, memória, entre outras), as quais proporciona o ambiente para o desenvolvimento de habilidades mais complexas, inclusive a capacidade de

aprendizagem. (BARTOSZECK e BARTOSZECK, 2012)

Cunha et al (2010) mostraram que o investimento em educação infantil além de ser importante, é necessário que ocorra nos primeiros anos da infância. Utilizando um modelo de múltiplos estágios da evolução das habilidades cognitivas e não cognitivas das crianças, os autores verificam que existe menos evidência de maleabilidade e substituibilidade para as habilidades cognitivas nas fases posteriores do ciclo de vida de uma criança, ou seja, o estímulo das habilidades cognitivas deve ser realizado nos primeiros anos de vida (de zero a cinco anos de idade), pois é mais eficaz que se realizado posteriormente. As estimativas sugerem que é mais fácil corrigir as falhas de dotação que determinam a cognição nos primeiros anos de vida do que no chamado segundo estágio (de seis a catorze anos de idade).

De acordo com Cunha e Heckman (2007), as habilidades são múltiplas em natureza e tem efeitos diretos nos salários (controlando a escolaridade) e em muitos outros aspectos da vida social e econômica dos indivíduos. Além disso, as habilidades adquiridas no presente ajudam a criar futuros estoques de habilidades ao longo do ciclo de vida, tendo inclusive, impacto intergeracional.

Elango *et al* (2015) sintetizaram as principais literaturas sobre educação infantil e assistência à infância, e observa os benefícios da educação infantil para além dos escores no

QI (Quociente de Inteligência) e proficiência, os autores consideram múltiplos resultados em todo ciclo de vida, como por exemplo, saúde física e mental, atividades criminosas, ganhos e engajamento social. A principal conclusão encontrada neste trabalho é que as crianças desfavorecidas se beneficiam mais com os programas de educação infantil, já que os serviços oferecidos nas instituições de cuidados infantis são melhores do que os que lhes são oferecidos em casa.

Assim como na literatura internacional, no Brasil também tem sido crescente esta preocupação com o impacto da educação infantil no desenvolvimento das crianças, como é o caso dos trabalhos de Correa et al (2014), Curi e Menezes-Filho (2009), e Felício e Vasconcelos (2007).

Os resultados encontrados no trabalho de Correa *et al* (2014), mostram que um aumento de um mês de assistência à creche contribui positivamente com o escore cognitivo das crianças cujas mães têm escolaridade baixa, em contrapartida esse efeito é cada vez menor à proporção que aumenta a escolaridade das mães, e o efeito se torna negativo quando as mães têm acima de 10 anos de escolaridade. Assim, esse estudo comprova a eficácia dos programas de educação infantil para população com maiores fatores de risco.

No trabalho de Curi e Menezes-Filho (2009) utiliza-se dois bancos de dados, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica (Saeb) do ano de 2003 e a Pesquisa de Padrão de Vida (PPV) de 1996 e 1997, para identificar o impacto da pré-escola nos salários, conclusão dos ciclos escolares e desempenho escolar. Os autores dividiram a amostra entre aqueles que frequentaram a creche e aqueles que frequentaram a pré-escola. Os resultados para conclusão dos ciclos escolares mostraram que frequentar a creche não tem impacto significativo na conclusão do ensino fundamental, porém tem relação positiva e significante de 13% e 19% para conclusão do ensino médio e do ensino universitário, respectivamente, ou seja, frequentar a creche tem maior impacto na conclusão dos níveis educacionais mais elevados.

No que tange, ter frequentado a pré-escola, os resultados indicam uma relação positiva e significante para a conclusão dos quatro ciclos escolares. Assim, frequentar a pré-escola aumenta a probabilidade de concluir o ensino fundamental 1, o ensino fundamental 2, o ensino médio, e o ensino universitário em 4%, 18%, 24% e 5,5%, respectivamente.

Quanto aos salários, os resultados mostram que ter iniciado os estudos entre 0 e 6 anos de idade tem efeitos positivos no salário. Contudo, frequentar a creche não é estatisticamente significante na presença das variáveis de educação dos pais. As estimações para pré-escola mostram uma relação positiva com a renda dos indivíduos, a pré-escola apresenta uma elasticidade em torno de 0,16 quando controlada pela educação dos indivíduos. Por

fim, quanto ao desempenho escolar, as estimações indicam que a pré-escola melhora o desempenho dos alunos, medido por testes de proficiência em matemática, em 7,5%, 3% e 1% na 4º e 8º séries do ensino fundamental e na 3º série do ensino médio, controlados pelas características dos alunos, dos professores e das escolas.

O trabalho de Felício e Vasconcelos (2007) também busca investigar a importância da creche e/ou pré-escola para o desempenho escolar, utilizando uma metodologia de pareamento e efeito fixo, com dados do Saeb (2003), Prova Brasil (2005) e Censos Escolares (2003 e 2005). Os resultados encontrados são significativos para o impacto da frequência da educação infantil sobre a proficiência em matemática na 4º série do ensino fundamental I. Utilizando o pareamento, os resultados, mostram que ter frequentado a educação infantil aumenta em 6,6% a média da proficiência em matemática dos estudantes da 4º série do ensino fundamental I. E por fim, comparando creche e pré-escola, separadamente, a primeira aumenta a proficiência em 8,6%, enquanto que a segunda eleva em 6,3%.

Silva Junior e Gonçalves (2016) observaram o impacto da frequência da educação infantil (creche e pré-escola) sobre o desempenho dos estudantes em português e matemática do 5º e 9º ano do ensino fundamental. Utilizando dados da Prova Brasil 2011, os autores estimaram uma regressão linear por mínimos quadrados ponderados pelo propensity score matching, encontrando que a

educação infantil tem impacto positivo e estatisticamente significante sobre o desempenho para ambas as series.

Logo, todos esses trabalhos comprovam que frequentar creche e ou pré-escola impacta positivamente no desempenho dos estudantes nos demais ciclos da educação. Esse impacto é verificado inclusive em atividades posteriores a educação básica, como no mercado de trabalho e na inserção no Ensino Superior.

3. Dados e Metodologia

3.1. Dados

Os dados utilizados foram extraídos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para o ano de 2015. O Saeb avalia o desempenho e a qualidade da educação básica brasileira focando no desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

Composto por três avaliações externas de larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc); Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Saeb contém informações sobre alunos, professores, diretores e escolas das redes públicas e privadas brasileiras de estudantes do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

A amostra utilizada é composta de informações sobre alunos

do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do estado da Bahia. Foram desconsiderados estudantes que não preencheram a prova e/ou questionário socioeconômico e com *missing* na variável de resposta sobre a educação infantil ou no desempenho da prova no Saeb.

3.2 Metodologia

Para verificar a influência da educação infantil sobre a proficiência em português e matemática foram estimadas regressões utilizando o método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO). De acordo com Wooldridge (2012), o método MQO consiste em encontrar as estimativas que minimizem a soma dos quadrados dos resíduos.

$$lnprofic = \alpha + \beta_1 creche + \beta_2 pré\ escola + \beta_3 X + \varepsilon \quad (1)$$

lnprofic é o logaritmo da proficiência dos alunos em matemática ou português; *creche* e *pré escola* são variáveis *dummy* que indica quando o indivíduo iniciou os estudos; X é o vetor que contém as informações dos indivíduos como gênero, cor declarada, idade, educação dos pais e outras informações socioeconômicas utilizadas como controle (Ver Tabela 1 em Anexos); e ε termo de erro.

4. Resultados

Os resultados mostram que iniciar os estudos na creche ou na pré-escola impacta positivamente nos níveis de proficiência dos estudantes, sendo o impacto maior para os alunos do 5º do que para os alunos 9º ano.

Os resultados da regressão por MQO, para o 5º ano mostram impacto positivo e significante para as *dummys* de creche e pré-escola. A tabela 2 do anexo apresenta os resultados encontrados, a coluna um refere-se à proficiência em português e a coluna 2 apresenta os resultados de proficiência em matemática. Com relação aos resultados do 5º ano verifica-se que tanto ter feito creche ou pré-escola impactam positivamente nos resultados de proficiência de português e matemática, ademais resultados encontrados são estatisticamente significantes.

Observa-se que, iniciar os estudos na creche, tem um impacto maior na proficiência de matemática do que na de português, para os alunos do 5º ano. Assim, ter feito creche pode aumentar a avaliação de proficiência em português em 0,91%, aproximadamente, e aumentar a proficiência em matemática em 1,26%. Já iniciar os estudos na pré-escola aumenta a proficiência em português em 2,55% e 2,85% em matemática. Os resultados indicam que existe um impacto maior no desempenho para aqueles alunos que iniciaram os estudos na pré-escola.

A variável feminino apresenta impacto positivo para

português, mas negativa para matemática, indicando que os indivíduos do sexo feminino possuem maiores notas em português, contudo tem notas menores em matemática quando comparado com o sexo masculino.

Com relação a escolaridade da mãe, os resultados das variáveis de ensino fundamental 1 incompleto, completo e ensino fundamental 2 completo foram negativos, indicando que mães com esses níveis de escolaridade impactam negativamente no desempenho dos estudantes. Já as mães possuírem ensino médio ou ensino superior impacta positivamente na proficiência de português e matemática. Ter mães com ensino médio aumenta a proficiência de português em 5.76% e de matemática 5,37%. E ter mães com ensino superior aumenta os desempenhos em 1,30% e 1,70% em português e matemática, respectivamente.

A tabela 3 apresenta os resultados para o 9º ano, diferente dos resultados encontrados para o 5º ano, não verifica-se impacto significantes da creche no desempenho dos alunos do 9º ano, sendo este negativo, e apenas a pré-escola apresenta impacto positivo a nível de significância 1%. Um resultado parecido com o encontrado por Curi e Menezes-Filho (2009), os quais apresentam no trabalho um resultado não significativo da creche e da pré-escola para a conclusão do ensino fundamental.

Com relação à escolaridade da mãe os sinais das variáveis do ensino fundamental completo 1 e 2 são contrários aos observados

para o 5º ano, apresentando, neste caso, valores positivos. E para o caso de mães com ensino médio e ensino superior completo se manteve positivo e estatisticamente significante.

As variáveis computador, trabalha, urbana e aquelas relacionadas a escolaridade dos professores, tanto para o 5º ano, quanto para o 9º ano apresentaram valores esperados. Possuir computador e morar em áreas urbanas contribui positivamente para o desempenho dos estudantes, enquanto que o aluno trabalhar afeta negativamente a proficiência dos estudantes em ambas as disciplinas.

5. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo identificar o impacto da creche e da pré-escola no desempenho dos estudantes, medido pelas notas de proficiência em português e matemática padronizadas pelo Saeb. Para isso, foi utilizada uma amostra com alunos do 5º ano e 9º do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado da Bahia, para o ano de 2015 do Saeb.

Os resultados do MQO comprovaram que ter iniciado os estudos na creche e/ou na pré-escola afeta positivamente no desempenho para os alunos do 5º ano, mas não tem o mesmo impacto para os estudantes do 9º ano. Verificou-se também que a escolaridade da mãe, dos professores, ter computador em casa e morar na zona urbana afeta positivamente os resultados de

proficiência em português e matemática. Estes resultados corroboram com os verificados na literatura.

Portanto, a Educação Infantil tem papel relevante para o desempenho dos estudantes nos ciclos seguintes, devendo ser considerada como uma política pública importante para elevação dos índices educacionais. Além disso, como destacado na literatura de referência a Educação Infantil também contribui para redução da criminalidade, conclusão dos demais ciclos escolares da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), e para inserção dos indivíduos no Ensino Superior.

Referências

BARTOSZECK, Amauri Betini; BARTOSZECK, Flavio Kulevicz. **Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais**. Educação Temas e problemas, v.9, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267236019_NEUROCIENCIA_DOS_SEIS_PRIMEIROS_ANOS-implicacoes_educacionais. Acesso em: 20/06/2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 13/11/2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20/11/2017.

CARNEIRO, P.; HECKMAN, J. Human capital policy. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2003. (Working Paper, 9495). Disponível em: < https://www.nber.org/papers/w9495.pdf> Acesso em 05 de

novembro de 2018.

CARNEIRO, P.; CUNHA, F.; HECKMAN J. J. *Interpreting the evidence of family influence on child development*. ECONOMICS OF EARLY CHILDHOOD CONFERENCE, Minneapolis Fed, Oct. 2003.

CORREA, Esmeralda; COMIM, Flávio; TAI, Silvio Hong Tiing. **Impactos da Creche na Primeira Infância: efeitos dependendo das características da família e do grau de exposição ao centro de cuidados. 2014** Disponível em: <https://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i12-29efc0c5e14e28d3b3096e45ef2ad593.pdf>. Acesso em 23/11/2017.

CUNHA, Flavio; HECKMAN, James J. **The Technology of Skill Formation.** National Bureau of Economic Research. Working Paper 12840. January, 2007. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w12840.pdf>. Acesso em 25/10/2017.

CUNHA, Flavio; HECKMAN, James J.; SCHENNACH, Sussane. **Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation.** Econometrica. Vol. 78, nº 3, May, 2010. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w15664.pdf>. Acesso em: 27/04/2017.

CUNHA, Flavio; HECKMAN, James J. Capital Humano. **In: Aprendizagem Infantil: Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Org: Aloisio Araújo. Academia Brasileira de Ciências. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>. Acesso em 10/10/2017.

CURI, Andréa Zaitune; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. Estud. Econ., São Paulo , v. 39, n. 4, p. 811-850, Dec. 2009 .

CURRIE, Janet. Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives,* 145, p.213-238, 2001.

ELANGO, Sneha; GARCÍA, Jorge Luís; HECKMAN, James J. HOJMAN, Andrés. **Early Childhood Education.** National Bureau of Economic Research. Working Paper 21766. November, 2015. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w21766>. Acesso em 16/10/2017.

FELÍCIO, Fabiana; VASCONCELLOS, Lígia. **O Efeito da Educação Infantil sobre o desempenho Escolar Medido em Exames Padronizados. 2007** Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2007/artigos/A07A093.pdf>. Acesso em: 18/11/2017.

FELICIO, Fabiana de; TERRA, Rafael; ZOGHBI, Ana Carolina. The effects of early childhood education on literacy scores using data from a new Brazilian assessment tool.Estud. Econ., São Paulo , v. 42, n. 1, p. 97-128, Mar. 2012 .

HANUSHEK, E. A.; WOESSMANN, L. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. **Journal of Economic Growth**, v.17, n.4, pp.267-321, 2012.

HECKMAN, James J.; KAUTZ, Tim. Hard Evidence on Soft Skills. Labour Economics, 19, 451–464, 2012.

HECKMAN, J. J.; STIXRUD, J.; URZUA, S. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. Journal of Labor economics, The University of Chicago Press, v. 24, n. 3, p. 411–482, 2006.

SILVA JUNIOR, WALCIR SOARES DA ; GONÇALVES, FLÁVIO DE OLIVEIRA . Evidências da relação entre a frequência no ensino infantil e o desempenho dos alunos do ensino fundamental público no Brasil. Revista Brasileira de Estudos de População REBEP , v. 32, p. 1, 2016.

ANEXOS

Tabela 1: Descrição das variáveis

Variáveis	Descrição
Nota_Português	Pontuação obtida na avaliação de português na escala SAEB em log.
Nota_Matemática	Pontuação obtida na avaliação de matemática na escala SAEB em log.
Creche	Variável *dummy* que informa se o indivíduo iniciou os estudos na creche. Se sim, creche=1, caso contrário, creche=0
Pré-escola	Variável *dummy* que informa se o indivíduo iniciou os estudos na pré-escola. Se sim, pré escola=1, caso contrário, pré_ escola=0
Gênero_Feminino	Variável *dummy* que informa se o indivíduo é declarado do gênero feminino. Se sim, feminino=1, caso contrário, feminino=0
Cor_branco	Variável *dummy* que informa se a cor declarada pelo indivíduo é branca. Se sim, cor_branco=1, caso contrário, cor_branco=0
Idade_Nove	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é nove anos. Se sim, idade_nove=1, caso contrário, idade_nove=0
Idade_Dez	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é dez anos. Se sim, idade_dez =1, caso contrário, idade_dez =0
Idade_Onze	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é onze anos. Se sim, idade_onze =1, caso contrário, idade_onze =0
Idade_Doze	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é doze anos. Se sim, idade_doze =1, caso contrário, idade_doze =0
Idade_Treze	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é treze anos. Se sim, idade_treze=1, caso contrário, idade_treze =0
Idade_Quatorze	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é quatorze anos. Se sim, idade_quatorze =1, caso contrário, idade_quatorze =0
Idade_Quinze	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é quinze anos. Se sim, idade_quinze
	=1, caso contrário, idade_quinze =0
Idade_Dezesseis	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é dezesseis anos. Se sim, idade_dezesseis =1, caso contrário, idade_dezesseis =0
Idade_Dezesete	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é dezesete anos. Se sim, idade_ dezesete =1, caso contrário, idade_ dezesete =0
Idade_Dezoito	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é dezoito anos. Se sim, idade_ dezoito =1, caso contrário, idade_ dezoito =0

Variáveis	Descrição
Nota_Português	Pontuação obtida na avaliação de português na escala SAEB em log.
Nota_Matemática	Pontuação obtida na avaliação de matemática na escala SAEB em log.
Creche	Variável *dummy* que informa se o indivíduo iniciou os estudos na creche. Se sim, creche=1, caso contrário, creche=0
Pré-escola	Variável *dummy* que informa se o indivíduo iniciou os estudos na pré-escola. Se sim, pré escola=1, caso contrário, pré_ escola=0
Gênero_Feminino	Variável *dummy* que informa se o indivíduo é declarado do gênero feminino. Se sim, feminino=1, caso contrário, feminino=0
Cor_branco	Variável *dummy* que informa se a cor declarada pelo indivíduo é branca. Se sim, cor_branco=1, caso contrário, cor_branco=0
Idade_Nove	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é nove anos. Se sim, idade_nove=1, caso contrário, idade_nove=0
Idade_Dez	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é dez anos. Se sim, idade_dez =1, caso contrário, idade_dez =0
Idade_Onze	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é onze anos. Se sim, idade_onze =1, caso contrário, idade_onze =0
Idade_Doze	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é doze anos. Se sim, idade_doze =1, caso contrário, idade_doze =0
Idade_Treze	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é treze anos. Se sim, idade_treze=1, caso contrário, idade_treze =0
Idade_Quatorze	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é quatorze anos. Se sim, idade_quatorze =1, caso contrário, idade_quatorze =0
Idade_Quinze	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é quinze anos. Se sim, idade_quinze
	=1, caso contrário, idade_quinze =0
Idade_Dezesseis	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é dezesseis anos. Se sim, idade_dezesseis =1, caso contrário, idade_dezesseis =0
Idade_Dezesete	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é dezesete anos. Se sim, idade_ dezesete =1, caso contrário, idade_ dezesete =0
Idade_Dezoito	Variável *dummy* que informa se a idade do individuo é dezoito anos. Se sim, idade_ dezoito =1, caso contrário, idade_ dezoito =0

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Tabela 2: Resultados do MQO para o 5º ano.

	(1) Nota_Português	(2) Nota_Matemática
Creche	0.00908***	0.0126***
	(4.46)	(7.14)
Pré_Escola	0.0255***	0.0285***
	(12.34)	(15.84)
Gênero_Feminino	0.0206***	-0.0374***
	(13.95)	(-29.15)
Cor_branco	-0.0110***	-0.0104***
	(-5.70)	(-6.19)
Idade_Nove	0.0385***	0.0281**
	(3.47)	(2.93)
Idade_Dez	0.0723***	0.0504***
	(15.14)	(12.15)
Idade_Onze	0.0695***	0.0484***
	(15.03)	(12.03)
Idade_Doze	0.0359***	0.0186***
	(7.60)	(4.53)
Idade_Treze	0.0251***	0.0130**
	(4.96)	(2.95)
Idade_Quatorze	0.0214***	0.0124*
	(3.79)	(2.54)
Mora_com_a_mãe	0.00136	0.000404
	(0.61)	(0.21)
Educação da mãe (fundamental1_incompleto)	-0.0262***	-0.0139***
	(-11.28)	(-6.90)
Educação da mãe (fundamental1_completo)	-0.0104***	-0.00604**
	(-4.53)	(-3.04)
Educação da mãe (fundamental2_completo)	-0.00684*	0.000347
	(-2.57)	(0.15)
Educação da mãe (ensino_médio)	0.0576***	0.0537***
	(24.40)	(26.15)
Educação da mãe (ensino_superior)	0.0130***	0.0170***
	(5.14)	(7.72)
Mãe_lendo	0.0137***	0.00969***
	(5.64)	(4.58)
Computador	0.0421***	0.0336***
	(27.16)	(24.96)
Trabalha	-0.0926***	-0.0586***
	(-45.44)	(-33.08)
Abandono	-0.0258***	-0.0116***
	(-9.63)	(-5.00)
Reprovado	-0.0711***	-0.0574***
	(-38.01)	(-35.38)
Publica	0.0114***	0.0111***
	(7.06)	(7.92)
Dever_Sempre	0.0469***	0.0366***
	(27.55)	(24.12)
Professor_Pedagogia	0.0216***	0.0142***
	(13.85)	(11.06)
Professor_Mulher	0.0126***	0.00179
	(5.60)	(0.92)
Urbana	0.0560***	0.0368***
	(31.66)	(23.96)
Professor_português	0.0192***	
	(6.93)	
Professor_matemática		0.000941
		(0.17)
_cons	5.041***	5.177***
	(817.43)	(961.67)
N	81490	81763

t statistics in parentheses
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Fonte: Elaboração Própria (2019) com dados SAEB (2015).

Tabela 3: Resultados do MQO para o 9º ano.

	(1) Nota_Português	(2) Nota_Matemática
Creche	-0.00439	-0.00368
	(-1.89)	(-1.91)
Pré_Escola	0.0105***	0.00927***
	(4.70)	(5.01)
Gênero_Feminino	0.0385***	-0.0559***
	(25.35)	(-44.65)
Cor_branco	0.00682**	0.00260
	(3.29)	(1.51)
Idade_Quinze	0.132***	0.102***
	(20.14)	(18.72)
Idade_Dezesseis	0.132***	0.0935***
	(24.23)	(20.41)
Idade_Dezessete	0.112***	0.0736***
	(21.37)	(16.63)
Idade_Dezoito	0.0840***	0.0509***
	(15.92)	(11.48)
Idade_Dezenove	0.0623***	0.0332***
	(11.17)	(7.10)
Idade_Vinte	0.0370***	0.00869
	(5.88)	(1.65)
Mora_com_a_mãe	-0.00522*	-0.00144
	(-2.36)	(-0.79)
Educação da mãe (fundamental1_incompleto)	-0.00863***	0.000439
	(-3.64)	(0.22)
Educação da mãe (fundamental1_completo)	0.0259***	0.0210***
	(10.76)	(10.55)
Educação da mãe (fundamental2_completo)	0.0308***	0.0264***
	(11.19)	(11.54)
Educação da mãe (ensino_médio)	0.0422***	0.0337***
	(18.67)	(18.01)
Educação da mãe (ensino_superior)	0.0290***	0.0326***
	(9.27)	(12.59)
Mãe_lendo	-0.0199***	-0.0160***
	(-9.27)	(-9.00)
Computador	0.0362***	0.0290***
	(22.37)	(21.59)
Trabalha	-0.0284***	-0.00814***
	(-13.58)	(-4.68)
Abandono	0.0188***	0.0160***
	(5.76)	(5.90)
Reprovado	-0.0384***	-0.0283***
	(-19.72)	(-17.59)
Publica	0.0172***	0.0135***
	(7.72)	(7.37)
Dever_Sempre	0.0188***	0.0238***
	(12.33)	(19.23)
Professor_Pedagogia	0.00151	-0.00932***
	(0.45)	(-3.47)
Professor_Mulher	0.00609**	0.00471***
	(2.94)	(3.87)
Urbana	0.0257***	0.0241***
	(13.41)	(15.09)
Professor_português	0.0165***	
	(6.92)	
Professor_matemática		0.0109***
		(7.05)
_cons	5.258***	5.368***
	(744.01)	(958.89)
N	66608	66633

t statistics in parentheses
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Fonte: Elaboração Própria (2019) com dados SAEB (2015).

A EDUCAÇÃO COLETIVA COMO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO: NA SOCIEDADE, PELA SOCIEDADE

Lara Debora B. Vitalis

1. Introdução

A educação no Brasil sofre, atualmente, um processo de desvalorização dos ideais democráticos de acesso ao ensino e a escola. O livre pensar e a consciência curiosa, investigativa e subversiva da ordem imposta culturalmente são silenciados por processos de ensino que engessam a inteligência e retiram do sujeito toda a sua subjetividade. A cada dia emergem novas formas de aprender que são mitigadas por metodologias e práticas de ensino que não contribuem para a criação de uma sociedade justa em equidade social.

Lévy (1993) ressalta que do final do século XX até os dias atuais, assistimos emergir novas formas de aprender. Neste novo cenário, as bases de funcionamento da sociedade – valores e ideais políticos e econômicos – e as inteligências, correm em transformações cotidianas.

Mas, de que forma a educação pode fomentar inquietudes e reflexões acerca do nosso modelo de democracia? E, como uma educação coletiva contribui para esse debate? Proponho discutirmos a influência da educação coletiva para a construção de uma sociedade democrática, refletir sobre essa dinâmica e, ampliar

o olhar sobre a função da escola e da educação para além de práticas e teorias cognitivas. Debatendo com a literatura das áreas da educação, filosofia e sociologia, trago outra visão sobre a educação e tento elucidar e explicar, a partir de questionamentos, análise e reflexão, a importância de pensarmos a problemática *educação coletiva* e *democracia*.

A educação como força de emancipação e de libertação se vê amarrada frente a um campo minado que nos desclassifica, massacra e rejeita e que pretende nos prender a um selo de destino atrelado a herança cultural. Coletivamente, o ser humano busca assumir a vida tal como lhe é apresentada, esperando que em cada escolha, em cada fragmento, a vida seja diferente, exigindo dele novos conhecimentos e habilidades, e que ao mesmo tempo ele vá se desvencilhando dos seus saberes, conhecimentos e cultura adquirida fora das instituições formais de ensino.

2. Desenvolvimento

2.1 Democracia, universalismo e globalização

Começaremos nossa reflexão com a análise de liberdade e comunidade do filósofo austríaco Zygmunt Bauman. É evidente que estes dois princípios permeiam a vida social e, portanto, a esfera pública e política. De acordo com Bauman (1998), o modelo liberal de Estado, pressupõe liberdade de escolha, mas tal liberdade fica atrelada aos mecanismos de coerções estatais. Ou seja, o

indivíduo possui liberdade de escolha, porém dentro do espectro oferecido pelo Estado que o controla. O modelo liberal faz com que as pessoas acreditem que têm poder decisório. As diversidades e pluralidades culturais são importantes neste aspecto, exatamente, por ajudar a criar essa ilusão de liberdade. Já, o princípio de comunidade, vem como força pulsante do vir a ser humano na camada social e da ideia de vida comum. Neste processo, os valores comuns a todos, seriam mais importantes do que a liberdade prática de escolha e do que os direitos individuais.

Em nossa sociedade, regida por ideais liberais, vemos claramente o panorama descrito acima numa espécie de balança social. Ora a liberdade pesa mais, ora a comunidade. Assim, vamos sendo esvaziados do poder decisório na vida pública. Nós e, até mesmo a nossa consciência, sofrem ataques com políticas e medidas que minam os processos de politização do homem, comprometendo a sua participação ativa nas decisões públicas que, sem dúvida, prejudica a esfera privada.

Claro, como Bauman (1998) mesmo assinala, tal liberdade prática de escolha não é democrática. Não é porque no fundo não é consciente. Digo isso, pois o que vemos e vivenciamos cotidianamente, são atos e ações de escolher influenciados pela comunidade, pela propaganda e massificação. Escolher entre uma coisa ou outra, entre um bem de consumo ou outro, ou se transpormos o conceito para a área educacional, escolher estudar

numa determinada instituição de ensino ou outra, iremos perceber que a responsabilidade de escolha é igualmente distribuída, mas as possibilidades econômicas-sociais que influenciam o peso da responsabilidade não são igualitárias.

Aprofundemos a nossa reflexão para ideais antidemocráticos. Como sugere Adorno (2010) é antidemocrático porque o modelo educacional, logo social, não é emancipatório. Anterior a isso, ele não é pensado e elaborado pelos sujeitos que vivenciam o processo educativo no interior da escola. E, sim, exteriorizado por programas, parâmetros e documentos, que ditam as diretrizes e caminhos do currículo escolar, cabendo a nós nos sujeitarmos a tais modelos que pouco ou nada nos dizem sobre a realidade educacional, tão singular e heterogênea, de cada instituição de ensino.

Adorno (2010) assinala:

> Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem aos seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. (ADORNO, 2010, p.141)

Como visto acima, num modelo democrático de sociedade, o povo, além de participar na esfera política, deve ter consciência das suas escolhas, mas para que isto ocorra a educação deve propiciar a emancipação humana, porém só é possível emancipar-se dentro de

um modelo democrático de sociedade. Assim diz Morin:

> A democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo, reduz a servidão (que determina o poder que não sofre a retroação daqueles que submete); nesse sentido, a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos. (MORIN, 2000, p.107)

Porém, o que vemos em nossa sociedade é a manutenção da servidão pelo exaurimento dos processos democráticos. Skidmore (1988) aponta, lá na metade dos anos de 1980, em seu livro intitulado *Brasil: de Castelo a Tancredo*, que a democracia brasileira gostaria de despontar para um possível progresso do país, porém os sinais de desigualdade e injustiça social, apontavam, na verdade, para uma democracia de massa. Tal democracia evoca a ideia de maior participação popular nos processos decisórios e administrativos do Estado, como salienta Safatle (2017), no entanto este modelo de democracia liberal está falido.

A democracia liberal-representativa não sustenta mais as emergenciais sociais da América Latina e, o caráter participativo e coletivo são colocados em segundo plano, reduzindo as suas forças, como Santos (2010) nos apresenta este cenário. E que forças seriam estas? Exatamente de emancipação social que transformam a democracia numa força viva de mutação da realidade na que se

inserem.

Lukács (2008) afirma que quem vivencia a democracia e participa ativamente dela, coloca automaticamente seus interesses individuais em segundo plano, pois o bem individual é inferior ao bem comum a todos. Isto posto, a educação denota de utilidade universal social, assim, congruentemente, seus fundamentos estão ligados ao caráter de necessidade vital do indivíduo.

2.2 Afinal, o que é Educação Coletiva?

Agora, para adentrarmos neste universo é necessário citar a fala do Pierre Lévy:

> [...] Não sou "eu" que sou inteligente, mas "eu" com o grupo humano do qual sou membro, com a minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais...[...] Fora da coletividade, desprovido de tecnológicas intelectuais, "eu" não pensaria. (LÉVY, 1993, p.83)

Portanto, proponho pensarmos a educação dentro do aspecto social. Nós, seres humanos, regidos por desejos e anseios, somos por natureza seres coletivos. Desde tempos mais remotos, ao voltarmos o olhar para a formação do homem, daquele homem das cavernas, numa perspectiva histórica, percebemos que sempre fomos seres sociais. Sempre vivemos em comunidade, em espaços compartilhados e coletivos. Necessitamos viver em sociedade, em harmonia com a nossa espécie, com o nosso grupo.

Acreditamos, e o nosso modelo educacional reitera essa ideia, de que toda inteligência é individual. E, de fato, ela é. A inteligência é individual, singular de cada um, mas também é a base formadora de uma inteligência coletiva. Lévy (1993) elucida que os processos sociais fornecem muitos elementos que constituem boa parte de nossas atividades cognitivas. Ele ainda aponta para a existência de um vínculo de dependência das estruturas sociais com as atividades cognitivas individuais. O diálogo da sociedade com o governo, da inteligência coletiva com a sociedade e as suas atividades permeiam esses espaços, fornecendo as bases estruturais para o desenvolvimento da própria sociedade. Os diálogos, argumentações, analogias e metáforas são as bases de qualquer estrutura democrática, não apenas na política, também na educação.

Morin (2000) reforça a ideia de uma educação coletiva ao dizer que os princípios da educação do futuro devem ser baseados na condição humana. Para entendermos "condição humana" a qual se refere, é necessário voltar a nossa atenção para outra autora, a Hannah Arendt. Em 1958, quando publicou o seu livro A Condição Humana, ela refletiu sobre alguns aspectos da existência do homem. Em sua reflexão sintetizou três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação. Labor é a parte biológica da estrutura do homem. É a própria vida enquanto existência humana. Trabalho corresponde a vida artificial do homem. Ele produz um

mundo artificial. É individual, mas por essência é mundano, ou seja, do mundo, da sociedade, produz o ser social. E por fim, a ação, que é a única atividade exercida entre os homens sem mediação das coisas ou da matéria. Neste último aspecto encontramos a pluralidade da condição humana, pois os homens habitam a terra e compartilham o mundo, não vivemos sozinhos, pertencemos ao coletivo e ao político. Pluralidade é o elemento condicionante da vida política.

Arendt (2007) elucida e nos faz compreender a densidade de seu pensamento ao dizer que todos os homens são seres condicionados porque tudo com que faz contato se torna condição da sua existência. Consideremos a fala abaixo:

> O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem a sua existência exclusivamente aos homens também condicionam seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito da sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. (ARENDT, 2007, p.17)

Ao evocar o pensamento de Arendt para dizer que a educação precisa voltar seus objetivos para a formação do homem, Edgar Morin destaca a importância de não formar qualquer homem, mas sim, o homem social, político, consciente, liberto e emancipado. Só

assim, conseguirá criar suas próprias condições de desenvolvimento e de aprendizagem. Apenas desta maneira o homem criará o seu mundo e o mundo compartilhado com os seus iguais. É, por este caminho que a educação coletiva se constrói e ganha espaço na sociedade.

Freire (1987, p.39) ao dizer: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. ", explicita bem a ideia de uma educação coletiva. Para ele a educação tem esse caráter problematizador, de questionar modelos existentes e contrapor dicotomias. A educação liberta o sujeito e é nesta perspectiva que quero chamar a atenção de vocês.

De acordo com o Adorno (2010) a função da Educação não é apenas a de preparar os homens para a vida humana. A educação deve servir para produzir uma consciência verdadeira, para a emancipação do homem, que é um aspecto fundamental. A adaptação frente as adversidades da vida e a modelagem dos indivíduos a partir de conceitos e normas externas a eles são extenuados. A educação coletiva é, portanto, subversiva por ir contra a ordem social preestabelecida, mais importante que isso, ela auxilia os processos de conscientização do homem público, político, histórico e social.

2.3 A Educação Coletiva como movimento democrático

Merleau-Ponty (2004) acentua que a ciência reduziu o pensamento a um conjunto de técnicas. Foi modelando o ato de pensar e formalizando a maneira de operar no mundo. “Pensar é ensaiar, operar e transformar, sobre a única reserva de um controle experimental em que intervêm apenas fenômenos altamente “trabalhados”, afirma Merleau-Ponty (2014, p.13*)*. Pensar é produzir antes de registrar. O pensamento da ciência é importante por fornecer ao indivíduo elementos para pensar, refletir e analisar o universo – físico e sensível - que o cerca.

Em muitos momentos da história da humanidade a educação precisou ser revista e revisitada já que os ideais e as estratégias de ensino não davam mais conta da realidade social. Atualmente assistimos à desvalorização da educação. Pois bem, como a educação escaparia dos moldes capitalista de consumo desenfreado? Não escapou. O que vemos e que Bauman (2010) frisa muito bem, é que o conhecimento, assim como as mercadorias, tem durabilidade predeterminadas pelo estigma do consumo. Realmente, o conhecimento pronto e prático, no qual o aluno usa e depois descarta de seus esquemas cognitivos, é supra valorizado na sociedade capitalista, marcada pelo consumismo e pela acumulação de bens.

Bauman (2010, p.29-30) elucida o nosso raciocínio ao dizer: “[...] a ideia de que a educação pode consistir em um “produto”

feito para ser apropriado e conservado é desconcertante, e sem dúvida não depõe a favor da educação institucionalizada". Já Bordieu (2007) adverte sobre o aspecto conservador da instituição escolar e legitimador das desigualdades sociais, que através das metodologias e métodos, teorias e práticas, retira a voz dos seus sujeitos e enfraquece o espírito libertário, acarretando na formação de um cidadão submisso e inconsciente. No trecho destacado ele diz:

> Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BORDIEU, 2007, p.53)

A educação coletiva reforça os ideais democráticos, de igualdade e solidariedade. O seu intuito é levar os sujeitos à "tomada de consciência" ao mesmo tempo que os prepara para a vida. Aqui o processo se destaca pelo viés da construção conjunta da inteligência individual que será aplicada na inteligência coletiva. Não é apenas decorar dados e informações, é na verdade, aprender a replicar a cultura apreendida dentro e fora da escola, socialmente. É ao mesmo tempo adquirir cultura e se perceber como sujeito que também a constrói. É devolver as pessoas a capacidade de pensar e agir no mundo, não apenas ser e estar nele.

Bauman (1998) sintetiza esta ideia e nos mostra um caminho de possibilidades para a construção e manutenção de uma educação participativa, que sem dúvida alguma, corrobora para uma sociedade democrática. Os dois trechos abaixo nos ajudarão a refletir:

> [...] para fazermos uso adequado da liberdade de escolha (embora reduzida), precisamos estar conscientes do leque de opções oferecido pelo "destino" (o momento histórico não escolhido e que temos de agir) e do conjunto de ações (ou melhor, formas de agir) alternativas dentre as quais escolher. (BAUMAN, 1998, p.27)

> Se é verdade (e é) que cada conjunto de circunstâncias contém algumas oportunidades e seus perigos, também é verdade que cada qual está repleto tanto de rebelião quanto de conformismo. Não nos esqueçamos de que toda maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas. (BAUMAN, 1998, p.28)

A educação coletiva, por ser contestadora e libertária e por auxiliar a emancipação do homem, pode fomentar o campo de discussão acerca das políticas públicas voltadas para a educação, sobre o papel do sujeito na sociedade e o tipo de política ao qual é submetido.

Socialmente, ao se formar pessoas emancipadas, conscientes sobre as suas escolhas e sobre o momento histórico no qual vivem, espera-se que possam escolher a melhor forma de atuar no mundo,

esclarecidas sobre perdas e ganhos, privilégios e supressões de direitos. Desta maneira, a cada esclarecimento o homem poderá transformar a sua realidade, retribuindo com atitudes para o desenvolvimento da própria democracia.

É evidente que, através do atual modelo de educação o homem olhe apenas para si, para aquilo lhe é mais importante: ele mesmo. Arendt (2007) deixa explicito que o homem só pode conhecer aquilo que produz. A consciência do homem não é algo a ser contemplado em sua estagnação, pois a percepção sensorial, as inteligências e o pensamento estão em constante movimento. A consciência do homem é um ciclo vivo. A educação coletiva também é.

3. Considerações Finais

O papel da escola dentro da educação coletiva é estimular o desejo de aprender e ensinar. É chamar os sujeitos a participarem de todo o processo educacional e é, também, deixar claro para eles que todo conhecimento é importante e que não há a valorização exacerbada de um em detrimento do outro. Tanto o conhecimento adquirido culturalmente quanto aquele adquirido pelo viés tradicional das instituições auxiliam o sujeito a se desenvolver cognitivamente e se emancipar socialmente.

Em minhas pesquisas sobre educação e movimentos democráticos tive a oportunidade de refletir sobre os padrões

educacionais impostos pelas políticas públicas e pela tradição escolar. A produtividade e a criatividade são marcas de uma sociedade capitalista que preza pela originalidade. Contudo, não fornece aos indivíduos bases galgáveis para que sejam seres humanos ativos, pensantes e originais, mas sim, lhe subsidiam com técnicas e métodos que padronizam o pensar e o agir no mundo.

É importante que gestores e professores conheçam as armadilhas presentes na própria função, para agir sobre elas com autonomia. Contudo, é imprescindível a delimitação de funções e papéis e necessário que ao fazê-lo não se reduza sua participação. Gestores, professores, alunos e toda comunidade escolar, são laços que unem a função da escola ao ato de emancipar o homem.

As escolhas e responsabilidades são distribuídas igualmente. Os processos educacionais e avaliativos se tornam justos e transparentes, pois nada lhe fica invisível ou submerso. Todos participam e avaliam o processo de construção e aquisição do conhecimento.

A educação precisa ser crítica para que a leitura de mundo possa transformar a realidade e este caminho só é possível a partir do desenvolvimento da consciência. Teoria e prática, concisas, têm o poder de atuar diretamente nos processos que mantém os diversos mecanismos de opressão. A conscientização propicia a emancipação, que devolve ao indivíduo a sua característica de sujeito e o insere no processo histórico. A educação coletiva, quer

de fato, evidenciar a realidade e não a mascarar, pois só a conhecendo pode-se atuar ativamente sobre ela.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

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

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

LUKÁCS, György. **Socialismo e Democratização:** escritos políticos 1956-1971. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MORIN, Edgar. **Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAFATLE, Vladimir. **Só Mais um Esforço**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Democratizar a Democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil:** de Castelo a Tancredo. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

DIÁLOGOS SOBRE INTERSETORIALIDADE ENTRE AS POLÍTICAS SOCIAIS: EXTENSÃO COMO CAMPO POTENTE PARA ARTICULAÇÃO ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS SOCIAIS

Rita de Cássia Oliveira
Cristina Hill Fávero

Introdução

Neste trabalho apresentamos um dos resultados do projeto de extensão desenvolvido pelo Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão Política Pública e Gestão Educacional (GEPEPPGE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O projeto de extensão do GEPEPPGE foi nomeado "Educação básica, ensino superior e comunidades: diálogos sobre a intersetorialidade entre as políticas sociais" para significar exatamente realização de diálogos entre os dois níveis de ensino e as comunidades e sobre os elos entre as políticas sociais. O objetivo do projeto e, portanto, dos diálogos é aprimorar a intersetorialidade entre as políticas sociais, em Barbacena, Minas Gerais.

O método de trabalho constituiu-se na criação de ambientes propícios para práticas dialógicas sobre a intersetorialidade entre as políticas sociais, entendendo-se como Rose Marie Inojosa (1998, 2001) que a potencialização da intersetorialidade pode contribuir para o desenvolvimento social porque aumenta a sinergia entre as políticas sociais. Foi criado o Ciclo de Debates sobre a

intersetorialidade entre as políticas sociais. Neste primeiro este Ciclo de Debates foi realizado em encontros temáticos mensais. Neles, buscamos conhecer a comunidade, articular teorias e práticas, diagnosticar dificuldades e boas experiências nas práticas realizadas pelos partícipes, refletir e propor ações que possam potencializar os efeitos das políticas sociais. Participaram diversos segmentos da comunidade de Barbacena incluindo-se : alunos (as) e professores (as) de escolas da educação básica, da UEMG e de outras Universidades; profissionais das instituições públicas municipais e estaduais e de organizações não estatais e membros dos Conselhos, podendo participar todos os cidadãos interessados.

Todo o trabalho foi proposto a partir do estudo da literatura que mostra a exigência e a possibilidade de aprimorar a ação intersetorial no processo de implementação de políticas sociais. No desenvolvimento das ações Estudantes Bolsistas e Estudantes Voluntárias passaram a conhecer, como mostrou Oliveira (2012) zonas de confluência e grandes lacunas entre as políticas sociais, também, a necessidade de aprimoramento do trabalho intersetorial.

Vislumbrando alcançar o objetivo proposto no projeto, os Ciclos de Debate tornaram-se espaço público virtuoso para a articulação entre as teorias e as práticas. Tal aspecto se apresentou como importante aspecto na formação inicial de Estudantes Bolsistas e Estudantes Voluntárias, dado que os convites à participação foram realizados pessoalmente, por este grupo de

alunos que atuam no projeto de extensão. Eles puderam conhecer, na prática, os vários setores de implementação das políticas sociais e, após, partilharam reflexões e realizaram estudos e debates sobre as práticas observadas e as possibilidades de aprimoramento do trabalho intersetorial. Além da formação inicial de alunos e alunas do Curso de Pedagogia, esta articulação extrapolou os muros da UEMG. O desenvolvimento do projeto foi fortalecido quando trouxe, para dentro da UEMG, membros da comunidade e representantes dos diversos setores de implementação de políticas sociais para debater temas importantes para a cidade. Os encontros chamados: Diálogos sobre as políticas sociais foram, em 2018, arena aberta para expor práticas sociais dentro da Universidade Pública. As exposições sempre encontraram acolhimento e foram integradas ao diálogo com os estudos realizados. Dada a riqueza desta experiência, trazemos para este trabalho a dimensão da articulação entre as teorias e as práticas no desenvolvimento do referido projeto de extensão.

Consolidação do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPEPPGE)

No início de janeiro de 2018 iniciamos o trabalho de proposição de um grupo de estudos, pesquisa e extensão que funcionasse a partir deste tripé e alcançasse os objetivos extrapolando os muros da Universidade. Para isto seria necessário

não somente a criação do Grupo e Certificação dele no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, mas também de realizar ações de acordo com a natureza do Grupo. Então, teríamos que submeter propostas aos editais da UEMG para obter apoio para o trabalho de Estudantes Bolsistas e iniciar atividades de ensino na ótica da iniciação científica. A aprovação deste projeto de extensão, juntamente com o projeto de pesquisa e a articulação entre da líder do GEPEPPGE com a Superintendente Regional de Ensino de Barbacena para realizar ações de Pesquisa e Extensão foi o impulso para a consolidação do GEPEPPGE para além da formalidade. O GEPEPPGE foi credenciado, também, no Diretório de Pesquisas do CNPq. Nossas ações começaram a ser realizadas com objetivos claros da Extensão, Pesquisa e Ensino. Participaram do GEPEPPGE, ao longo de 2018, Professor (as) e Discentes da UEMG, Superintendente Regional de Educação da Regional de Barbacena e uma Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Criação e Desenvolvimento do Ciclo de Diálogos sobre a Intersetorialidade entre as Políticas Sociais

A criação e o desenvolvimento do ciclo de diálogos sobre a intersetorialidade entre as políticas sociais teve seu impulso na necessidade de reunir os atores sociais que atuassem nas práticas de implementação de políticas sociais em Barbacena. Além dos

membros do GEPEPPGE, almejamos a participação dos representantes da gestão da educação básica, da gestão das políticas de assistência social, da gestão do Sistema Único de Saúde, do poder legislativo local, de outras instituições públicas da cidade, de instituições não estatais e de membros da sociedade civil (membros da comunidade).

Esta participação foi o eixo central do planejamento das ações do projeto de extensão. A execução desse projeto iniciou com o planejamento dos Seminários para discussões/debates sobre o conjunto de políticas sociais, articulando as teorias às práticas sociais, com a participação ampla de representantes dos diversos setores institucionais e comunitários.

Em abril de 2018 trabalhamos para a composição do coletivo de pessoas que integraram a equipe mais ampla de execução e participação no projeto de extensão em 2018, a partir de um termo de adesão a este projeto de extensão.

Em maio de 2018 foi realizada a primeira reunião com os partícipes e, nela, o projeto foi apresentado e discutido. Foi apresentado o planejamento prévio das atividades anuais. Este planejamento foi adaptado às demandas do trabalho ao longo do ano, pois as sugestões dos partícipes foram incorporadas ao nosso trabalho. Foi proposta a realização da mesa de debates com participantes convidados e para apresentar análises, em perspectivas diversas e complementares, sobre o conjunto de

políticas sociais e outros grandes temas que se inscrevem neste projeto de extensão.

Neste processo é que foram criados, realizados e iniciados os Seminários, que constituíram o Ciclo de debates sobre a intersetorialidade e que foram nomeados como **"Encontros: Diálogos sobre a Intersetorialidade entre as Políticas Sociais".** Cada encontro foi planejado pelos membros do GEPEPPGE, contando com o trabalho das Estudantes Bolsistas. Estes Estudantes atuaram desde o planejamento até a visita a cada setor, onde realizaram os primeiros diálogos *in locu* sobre a intersetorialidade. Desenvolveram argumentos para convidar e expor a necessidade da participação no espaço público de construção do conhecimento, que se consolidaria somente com a participação ampla nos diálogos. Então, antes, tivemos o trabalho de formação dos membros do GEPEPPGE até para que os convites pudessem ser realizados. Mas, foram as vivências nos contextos de implementação das políticas sociais que desafiaram estes bolsistas a pensar e buscar elementos para compreender como seria possível aprimorar a articulação entre os setores visitados. Ou seja, desenvolver práticas para potencializar a intersetorialidade entre as políticas sociais.

A primeira fase destes encontros foi composta de Seminários para formação do Ciclo de Debates. Cada Seminário correspondeu ao que denominamos para convidar a sociedade de Barbacena:

“Encontro: Diálogos sobre a Intersetorialidade entre as Políticas Sociais. Os encontros foram orientados pelo objetivo de expor o patamar de conhecimento já publicado acerca do tema que pauta a ação extensionista. Foi possível construir o conhecimento inicial sobre os objetivos específicos das políticas diversas e sobre como eles têm zonas de confluência, o que caracteriza a intersetorialidade.

A primeira fase do Ciclo de Debates foi orientada pelo objetivo de que os participantes conhecessem os estudos já realizados sobre o tema. Esta fase foi até julho de 2018. Nela, a dinâmica de debates foi sempre precedida da exposição teórica sobre os temas que se inscrevem no projeto. Foram realizadas, também, duas oficinas: uma sobre os processos de formulação, regulamentação e implementação de políticas sociais, outra sobre como as políticas são implementadas no plano local. Ambas oficinas foram realizadas para a formação dos membros do GEPEPPGE. Portanto, precederam a realização dos “Encontros: Diálogos sobre a Intersetorialidade entre as Políticas Sociais”

Já a segunda fase do Ciclo de Debates, iniciada em agosto de 2018, foi orientada para que os “Encontros: Diálogos sobre a Intersetorialidade entre as Políticas Sociais” tivessem o objetivo de fortalecer o diálogo com a sociedade. Assim, foi privilegiada a fala e a exposição das experiências e vivências dos participantes. Nesta perspectiva, planejamos e realizamos os Seminários para

discussões/debates sobre o conjunto de políticas educacionais e sobre a intersetorialidade entre elas e as demais políticas sociais, articulando as teorias às práticas sociais. Foi um processo de construção do conhecimento a partir da participação ampla de representantes dos diversos setores institucionais e comunitários, de Barbacena.

Neste processo, trouxemos questões e foram realizadas oficinas sobre como potencializar a ação nos setores da administração pública local por meio das possibilidades que podem emergir dos diálogos intersetoriais. Sempre buscando o protagonismo dos participantes. Neste processo emergiu o pano de fundo para aprofundar as reflexões, análises e debates: a oferta da educação escolar, as recentes políticas indutoras da educação em tempo integral e a exigência de garantir a qualidade do modo como alunos e alunas permanecem nas escolas.

Como pode-se ver, partimos de uma abordagem ampla e alcançamos a oferta da educação escolar. Conseguimos isto por meio da abordagem do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação de Barbacena. A análise das metas do Plano Nacional de Educação trouxe, naturalmente, o debate sobre os problemas enfrentados para a oferta da educação infantil, especificamente na creche, no município de Barbacena. Foram potentes a participação dos representantes das Secretaria Municipal de Educação, da Superintendência Estadual de Educação, dos

Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), dos Postos de Saúde, de Representantes de Associações (que já lidam, de forma profícua, com o trabalho intersetorial) e Sindicatos e outros participantes da sociedade civil.

Então, entre agosto de 2018 e setembro de 2018 foram realizadas: mesas de debates com temas propostos pelos partícipes, com escolha de temas de interesse dos membros do GEPEPPGE e dos convidados externos, constituindo um debate plural sobre o tema e sobre a relação entre as teorias e as práticas sociais. Além dos Seminários, foram realizadas oficinas sobre: como as políticas educacionais são implementadas na gestão das redes de ensino; como as políticas educacionais são implementadas nas escolas; a intersetorialidade entre políticas sociais e a oferta da educação escolar e sobre a pesquisa de dados sobre a população em sites oficiais. Foram realizadas, também, visitas às instituições educacionais e outras instituições.

A partir de outubro de 2018 foi possível avaliar as práticas extensionistas realizadas com o objetivo de: a) conhecer as lacunas no trabalho intersetorial em Barbacena; b) avaliar, coletivamente, o ciclo de debates/discussão, as atividades e as aprendizagens para definir a proposição, no âmbito deste projeto, de práticas para o aprimoramento dos processos de implementação de políticas sociais e potencialização dos efeitos da intersetorialidade no contexto de melhoria da oferta da educação escolar.

Este processo avaliativo mostrou que os participantes estavam engajados no Projeto de Extensão porque, de algum modo, já se orientavam na perspectiva da intersetorialidade ou passaram a reconhece-la como caminho para melhorar as ações educacionais. Mais adiante, apontaremos o resultado concreto mais potente deste projeto, na cidade de Barbacena.

Cabe destacar que o projeto previa a realização, em novembro de 2018, de: a) um Plano de Ação Intersetorial para as políticas sociais, com foco na potencialização dos efeitos das políticas educacionais, em Barbacena e b) Planejamento coletivo das ações para a continuidade deste projeto de extensão que buscará, na próxima etapa, desenvolver metodologias para implementar políticas a partir de planejamento da ação intersetorial e para potencializar os efeitos delas e proteger os direitos de cidadania. Para dezembro de 2018 previu apresentação, à comunidade de Barbacena e pelos participantes do Ciclo de Debates, das atividades desenvolvidas e do Plano de Ação Intersetorial para as políticas sociais. O Plano seria desenvolvido com foco na potencialização dos efeitos das políticas educacionais, em Barbacena e a sua apresentação finalizaria as atividades do ano vigente, apresentando a próxima etapa para o desenvolvimento do projeto e convidando à participação.

Ocorre que, devido ao volume de ações de extensão e da pesquisa realizadas ao longo de 2018 pelo GEPEPPGE e, também,

pela proximidade do final do ano letivo e aumento do volume de compromissos dos participantes da sociedade civil e das instituições públicas nos Seminários ou “Encontros: Diálogos sobre a Intersetorialidade entre as políticas sociais”, não foi possível realizar o Plano de Ação Intersetorial conforme previsto. Além das dificuldades expostas no que se refere à realização de grande volume de ações no final do ano e à participação da sociedade civil e de representantes das instituições nelas, os atores sociais não mantiveram a regularidade na sua participação. Contamos com um pequeno grupo que manteve esta regularidade e outro grupo em que fazia o revezamento na participação representando as instituições. Assim, a formulação do Plano de Ação Intersetorial e o Planejamento das Ações para 2019 teria que ser realizadas por membros do GEPEPPGE, o que excluiria grande parte dos partícipes ao longo de 2018 e que trouxeram grandes contribuições. Neste sentido, optamos por iniciar os trabalhos extensionistas, em 2019, focalizando a reunião de todos os participantes para a formulação do Plano de Ação Intersetorial, sendo que o Planejamento das Ações extensionistas para 2019 já apontam para a continuidade deste trabalho, o qual já começou a produzir efeitos no processo de formulação das políticas para a cidade de Barbacena e pela sociedade civil organizada, como poderá ser observado na próxima seção.

A Cidadania, a Cidade, a Universidade e a Extensão trazendo Questão de Pesquisa

Este breve trecho traz fato maior do que o proposto como objetivo do projeto de extensão e, como quer o título dizer, o projeto de extensão teve como partícipe cidadão comprometido com a sua cidade e, por isto, ativo e propositivo em nossos Encontros: Diálogos sobre a Intersetorialidade, realizados na Universidade. Da atuação do grupo que este cidadão representa no âmbito do GEPEPPGE derivou a iniciativa de propor a reformulação da Lei Orgânica do Município. Este membro deste grupo participou de todos os "Encontros: Diálogos sobre a Intersetorialidade entre as políticas sociais" e, também, das oficinas realizadas pelo GEPEPPGE. No último Encontro este cidadão expôs que ter encaminhado ao poder público local um projeto para a reformulação da Lei Orgânica do Município. Neste projeto de lei proposto pela sociedade civil a intersetorialidade foi incorporada como princípio para desenvolver as ações no município.

Este participante já havia exposto este processo, contudo a oficialização desta incorporação da intersetorialidade como princípio no projeto de reformulação da Lei Orgânica do Município de Barbacena ocorreu no último encontro. Este fato é extremamente importante no âmbito deste projeto de extensão. Mostra a relevância do projeto e da participação da sociedade nas ações públicas, bem como a importância da interlocução entre a

Universidade, Setores da Sociedade e das Instituições Públicas e da articulação entre o ensino superior e a educação básica. O GEPEPPGE, na figura de sua coordenadora, conseguiu este depoimento do participante em vídeo, já consentindo a filmagem neste momento. Como estavam presentes e analisando o acontecimento, foram filmadas, também, entrevistas consentidas com representantes do Sindicato dos Professores e da Secretaria de Educação Municipal.

Pode-se considerar que esta ação foi mais ampla e profícua do que um planejamento no âmbito do projeto de extensão poderia alcançar no curto tempo de sua realização. Houve ações paralelas ao projeto de extensão e elas tornaram densas as análises, as exposições e os debates realizados dentro da Universidade do Estado de Minas Gerais. No seio destas atividades emergiram muitas questões de pesquisa, às quais Estudantes Bolsistas já começaram a dedicar seus esforços para a formulação de projeto de pesquisa e busca de respostas.

Frutos Colhidos do "Conhecer" Territórios: o projeto para desenvolver intersetorialidade como tema de publicações de discentes da UEMG

Destaca-se a potencialidade dos estudos realizados no escopo de ações do GEPEPPGE e da organização dos "Encontros: Diálogos sobre a Intersetorialidade entre as políticas sociais", a

partir dos quais Estudantes Bolsistas e Estudantes Voluntárias puderam estudar sobre as Políticas Sociais e, entre elas, a educação e sobre Intersetorialidade entre as Políticas Sociais. Puderam associar os seus estudos às atividades práticas, principalmente quando passaram a visitar as instituições para apresentar o projeto e convidar os servidores públicos e outros atores sociais à participar nos "Encontros: Diálogos sobre a Intersetorialidade entre as políticas sociais".

Neste processo, Estudantes Bolsistas e Estudantes Voluntárias no projeto de extensão e da pesquisa se organizaram para conhecer o município. A partir disto, conheceram territórios, instituições, trabalhos públicos e de organizações não estatais e puderam observar, no campo da prática, potencialidades e importantes lacunas do trabalho intersetorial. Assim, tais visitas foram importantes para o planejamento dos "Encontros: Diálogos sobre a Intersetorialidade entre as políticas sociais" e para as aprendizagens destas alunas.

Uma Estudante Bolsista concluiu e defendeu o seu TCC após ter escolhido este tema para estudo, apresentou o seu trabalho no Congresso Internacional Pedagogia Social da Universidade de São Paulo - USP, apresentou outros trabalhos sobre o tema em Barbacena no Congresso Nacional Pesquisa e Extensão da UEMG - Barbacena, em Belo Horizonte no Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG e, em 18/01/2019 apresentou trabalho na

Universidade Federal de Juiz de Fora, no Seminário Nacional Gestão e Avaliação da Educação, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação. As outras bolsistas também apresentaram os seus trabalhos neste Seminário e em eventos da UEMG, abordando aspectos do projeto de extensão e também relatos de experiência.

Considerações Finais

A experiência de realizar este projeto de extensão tornou-se grande por nos desafiar, cotidianamente, a interpretar fenômenos inscritos nas práticas de implementação de políticas sociais. Enquanto projeto de extensão, propusemos um escopo de atuação menor do que as exigências advindas do desenvolvimento do projeto. As vivências de Estudantes Bolsistas e Voluntárias eram sempre plenas de desejo de saber mais sobre os referidos fenômenos. Trazer os representantes dos diversos setores estatais, da sociedade civil organizada e da comunidade em geral, tornou-se um grande desafio no sentido de que as questões para debate e, portanto, para estudo foram ampliadas. No mesmo processo em que, para desenvolver ações do projeto, era necessário ter mais conhecimentos, as práticas sociais mostraram a importância da criação de espaços de diálogos sobre os temas que atravessam as práticas de implementação de políticas. O acolhimento do conhecimento empírico dos atores sociais no espaço universitário

pode também potencializar as reflexões teóricas destes sujeitos que, como cidadãos, podem criar novos meios para produzir ações republicanas no mundo compartilhado por todos.

Referências

ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina FAPERJ, 2009.

ARAÚJO, G; OLIVEIRA, R.P. Qualidade do ensino:uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2005. Disponível em <http:/www.scielo.br> Acesso em: 12/01/2006

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.Alice.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em: 15/03/2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa n.116 p.245-262, julho/2002. Disponível em <http://www.scielo.gov.br> Acesso em 21/12/2005.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? IN: Daniel Mato (coord), **Políticas de ciudadania y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp.95-110, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Paz e Terra, 1996.

INOJOSA, Rose Marie. Intersetorialidade e a configuração de um novo paradigma organizacional. **RAP**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 35-48, mar./abr. 1998.

_____. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.

MACIEL, Alderlândia da Silva. O princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão : um balanço do período 1988-2008. (Tese de Doutorado) UNIMEP, Piracicaba, SP, 2010, 196 p.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 41, p. 269-280, ago. 2009 .

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil:** temas éticos e políticos da gestão democrática. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Francisco. **O que é formação para a cidadania.** Instituto Pólis de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. Disponível em <http://www.polis.org.br>. Acesso em 17/01/2006.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Intersetorialidade entre as políticas públicas: limites e possibilidades para a qualidade no ensino.** Anais do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social e Simpósio de Pós Graduação, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2012. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/24.pdf

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Edufri, 1994.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Comunidade Escolar. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. (CD-ROM) MEC e UFMG: Belo Horizonte, 2010.

_____. Escolas para os direitos humanos e a democracia. IN: SCHILLING, Flávia. **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas.** São Paulo : Cortez, 2005.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC – NO CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE SÃO JOÃO DEL REI: IMPACTOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Fabiana Magalhães da Silva

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa que foi criado no ano de 2012, pelo Ministério da Educação, tendo como objetivo principal aperfeiçoar as condições para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade por meio de uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores. Dessa forma, o Programa defende que para a efetivação da alfabetização na idade certa é importante garantir aos professores alfabetizadores a motivação, o apoio e a capacitação necessários ao seu fazer pedagógico, oportunizando lhes o acesso a materiais didáticos e pedagógicos e a instrumentalização para saber utilizá-los junto ao alunado da referida faixa etária.

O PNAIC, como política pública educacional, representa um compromisso formal, assumido pelos governos federal em parceira com o Distrito Federal, estados e municípios para a garantia ao direito à alfabetização plena de todas as crianças até 8 anos de idade. Isso significa um trabalho efetivo com a alfabetização estendendo-se do 1º ao 3ºano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Esse compromisso se apoia em quatro eixos de atuação: (1)

formação continuada de professores alfabetizadores; (2) elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; (3) avaliações e gestão e (4) controle social e mobilização. Embora os quatro eixos dialoguem entre si, o programa tem centralidade na formação continuada dos professores alfabetizadores, uma vez que durante a formação abrem-se espaços férteis para discussão e socialização dos demais eixos.

O Manual do PNAIC (2012) defende a importância da formação continuada, enfatizando que "em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar" (BRASIL, 2012, p. 20). No entanto, salienta que há outros fatores envolvidos no processo de alfabetização:

> (...) um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano. (BRASIL, 2012, p. 20)

Neste sentido, compreende-se que a formação continuada proporciona a discussão da melhor utilização de recursos didáticos para efetiva promoção da aprendizagem da leitura e escrita,

potencializando ainda, o uso dos materiais disponibilizados no âmbito do PNAIC. Assim como, tende a favorecer subsídios para as discussões dos indicadores educacionais produzidos pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), trazendo também à tona a importância da gestão, controle e mobilização social.

O Caderno de Formação do PNAIC (BRASIL, 2012) esclarece que os princípios da formação continuada presentes no ideário do Pacto são: prática da reflexividade; mobilização dos saberes docente; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento e colaboração. Esses princípios vão ao encontro das afirmações de Nóvoa (1991) que salienta ser importante a articulação da formação continuada à prática docente. Para isso, o autor português explica que é importante partir de uma ação reflexiva na prática e sobre a prática por meio de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando-se os saberes e experiências docentes. Nesse sentido, as formações precisam se organizar em torno de problemas estruturados, em projetos de ação pautados na realidade e no cotidiano escolar e não em conteúdos meramente teóricos e descontextualizados do dia a dia docente.

Diante desta perspectiva é importante assegurar a formação continuada ao professor alfabetizador, pois este possui papel importante para a sociedade, por ser ele quem “organiza um determinado conhecimento e dispõe de certa maneira de propiciar

boas condições de aprendizagem" (BRASIL, 2012, p.6).

A formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores pelo PNAIC teve início em 2013, ano em que se tratou especificamente da alfabetização e do letramento na disciplina de Língua Portuguesa. No ano de 2014, as formações focaram-se na alfabetização matemática e nos anos 2015 e 2016 a ênfase foi na interdisciplinaridade (BRASIL, 2017).

Conforme consta no Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2013), vários fatores influenciam o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja nas escolas ou nas redes de ensino e, dentre esses fatores, nesse documento são destacados os compromissos institucional e individual.

Os compromissos institucionais, segundo o Caderno supracitado, residem na promoção de espaços, situações, materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão. A preocupação incide em uma formação que proporcione aos professores momentos de reflexão crítica acerca da prática e que impulsionem novas possibilidades de trabalho capazes de agregar valores em seu fazer pedagógico. O compromisso individual baseia-se na concepção que o professor participante das formações continuadas deve refletir que a formação se configura como oportunidade de crescimento profissional e pessoal, vislumbrando novas experiências e/ou novos caminhos, não sendo apenas uma formalidade institucional. (BRASIL, 2013).

Por acreditar na importância desses compromissos para os bons resultados das formações continuadas promovidas pelo PNAIC, salientamos ainda o papel das escolas e das equipes gestoras no campo desse compromisso institucional, principalmente no que se refere à proposição de espaços de discussão e diálogo. Acredita-se que o envolvimento de diferentes atores pode reverberar em uma consequente melhoria da alfabetização das crianças que ingressam no Ensino Fundamental e percorrem o Ciclo da Alfabetização.

Em São João del-Rei, nos anos de 2013 a 2016, os professores alfabetizadores da rede estadual de ensino tiveram participação expressiva nos encontros presenciais do PNAIC. Esses encontros aconteciam, conforme calendário pré-estabelecido, aos sábados, com duração de 8 horas. O público alvo das formações ofertadas pelo PNAIC eram apenas os professores alfabetizadores que lecionavam nas turmas do Ciclo da Alfabetização (1° ao 3° ano do E. F.), não contemplando diretamente os especialistas, diretores escolares e equipe pedagógica da SRE.

Estudar a formação continuada do PNAIC, na perspectiva dos alfabetizadores em São João Del Rei, é necessário para entender os desdobramentos e impactos desta política no exercício da docência desses profissionais. O desencadeamento deste estudo possibilita observar se os encontros favoreceram a interação entre teoria e prática, bem como indagar se esses favoreceram a relação entre os

conhecimentos profissionais já trazidos pelos professores de forma a contribuir com significativas mudanças em suas respectivas práticas pedagógicas transformando ainda, as relações entre pares e instituição estabelecendo no âmbito escolar a cultura/prática formativa continuada para o alcance da meta de todo os alunos alfabetizados ao final do ciclo de alfabetização.

Entendendo que, para o êxito desta política, além do provimento dos encontros presenciais com os professores, é fundamental que haja no âmbito escolar suporte pedagógico e espaços de interação onde seja contemplado o estudo, o planejamento das ações, a seleção de materiais pedagógicos a serem utilizados, assim como o estudo do diagnóstico e as adequações a realidade escolar.

Partindo do pressuposto de que há uma complexidade no processo de implementação do PNAIC em função do contexto e da atuação dos atores nele envolvidos, surge a questão: qual o impacto das formações continuadas propostas pelo PNAIC na atuação dos professores alfabetizadores da SRE de São João del- Rei?

Deste modo, este trabalho objetiva analisar as contribuições da formação continuada, proposta pelo PNAIC, na prática pedagógica na perspectiva do professor alfabetizador. Como objetivos específicos pretende: (1) descrever o processo de implementação e as ações advindas da Formação Continuada dos professores alfabetizadores promovida pelo Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e, (2) propor ações a serem implementadas por gestores e equipe pedagógica da Superintendência Regional de Ensino - SRE, que participam do acompanhamento e implementação desta política a fim de potencializar, nas escolas, as ações advindas da formação continuada dos alfabetizadores, deste e de outros programas, ajustando, em tempo, as ações e estratégias que se fizerem necessárias para que a política atinja seus propósitos nas salas de aulas.

O tema da presente proposta é motivado por minha trajetória profissional, uma vez que no período de 2013 a 2014 atuei como formadora do PNAIC pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Em 2015, oportunamente, atuei como orientadora de estudos junto aos professores alfabetizadores da rede estadual do Município de São João Del Rei. Nessa oportunidade, assisti tanto ao empoderamento alfabetizador desses profissionais, no que tange a uma maior autonomia para implementar novas práticas e estratégias de ensino da alfabetização a partir de uma melhor compreensão teórica do "como se ensina" e do "como a criança aprende", quanto as dificuldades advindas do apoio técnico e pedagógico da gestão escolar. Como orientadora de estudos, por algumas vezes ouvi relatos sobre o distanciamento da equipe gestora das escolas diante das propostas desenvolvidas na formação com professores. As formações aconteciam aos sábados e não

abrangiam os Especialistas[1] das escolas e, segundo relatos das professoras, não eram abertos, nas escolas, espaços de debates sobre a formação.

Essas experiências fizeram-me refletir sobre os desafios colocados aos professores alfabetizadores, burocratas do nível de rua, ou seja, àqueles que "trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos" (Lotta, 2012, p.3), neste caso, os estudantes do ciclo da alfabetização, para o alcance do objetivo central dessa política: a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

Desde 2015 até os dias atuais, minha atuação é como Diretora Educacional da Superintendência Regional de Ensino SRE – São João del- Rei, onde coordeno uma Equipe de Analistas Educacionais que, entre outras ações, acompanham, monitoram e orientam o trabalho pedagógico nas escolas jurisdicionadas a essa SRE.

Acompanhando os termos de visita elaborados, em cada visita in loco nas escolas, realizada pela equipe pedagógica da SRE percebe-se que nas escolas de anos iniciais do município de São João del- Rei, o PNAIC não foi alvo de acompanhamento, pois nos relatos trazidos nos termos de acompanhamentos pedagógicos não há referências às atividades de ações advindas da formação propostas aos professores participantes do PNAIC. Assim como,

[1] Em Minas Gerais denomina-se especialista o supervisor e o orientador pedagógico das escolas.

não é perceptível, nos relatos, ações de fomento à participação e monitoramento de atividades propostas. Sendo assim, pelos relatos nos termos de acompanhamentos pedagógicos não é possível visualizar impactos advindos desta formação.

Com a análise dos dados da entrevista coletiva verificamos que alguns entraves surgiram no decorrer da implementação das formações do PNAIC desde 2013 até 2016. Um destes entraves se deve a descontinuidade das ações e da participação nas formações do PNAIC o que não contribuiu, de forma eficaz, para instrumentalizar os alfabetizadores para que eles sejam protagonistas na elaboração de seus próprios encontros de formação continuada. Outra demanda levantada diz respeito ao material da formação que não foi disponibilizado em tempo hábil para as alfabetizadoras. Percebemos, também, que o anseio dos professores está na busca constante de troca de experiências.

Dessa forma, consideramos que as alfabetizadoras reconhecem o valor que as formações continuadas agregam ao seu fazer pedagógico. No entanto como afirma Gatti (2003) existe uma multiplicidade de dimensões envolvendo a formação continuada que consiste numa questão psicossocial. Conforme afirmado pela autora nenhum projeto de formação continuada pode ser elaborado ignorando o conjunto de dimensões que estão envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. As práticas dos professores se enquadram nos contextos institucionais

e sociais diversos e apresentam diferentes demandas educativas.

Neste sentido, destacamos que para se constituir, efetivamente, formações continuadas que instrumentalizem os professores, tornando-os capazes de refletir sobre sua ação docente. Para isso é necessário pensar em ações e estruturas temporais exequíveis que garantam continuidade da formação, além de privilegiar a dimensão reflexiva sobre práticas e experiências.

Não obstante, acreditamos que as formações precisam aproximar-se das demandas dos professores e de sua realidade local para que lhes de subsídio para trabalhar com especificidades de alfabetização de seus alunos sem perder de vista o que apontado por Chartier (2007)

O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de 'receitas', reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas. (...) Os professores das séries iniciais, porém, geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam inicialmente aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso

escolar (CHARTIER, 2007, p. 186).

A afirmativa de Chartier (2007) nos leva a pensar que a tocas de experiências precisam passar pela ação reflexiva do alfabetizador. É importante que seja analisado se aquela ação que está sendo compartilhada com os pares atende a realidade e característica da turma do professor que deseja aplicá-la, ou apenas será reproduzida por causar entusiasmo ou até mesmo pelo simples fato de já estar pronta.

No início deste trabalho, partindo do pressuposto de que há uma complexidade no processo de implementação do PNAIC, em função do contexto e da atuação dos atores nele envolvidos, foi levantado como questão investigativa qual o impacto das formações continuadas propostas pelo PNAIC na atuação dos professores alfabetizadores da SRE de São João del- Rei. Para isso analisou-se a percepção que as professoras alfabetizadoras que participaram das formações do PNAIC, no período de 2013 a 2016, tiveram quanto à estrutura organizacional e temporal da formação, assim, como da dimensão formativa. Percebemos então que, a estrutura organizacional e temporal exerceu influência na percepção que as alfabetizadoras possuem da dimensão formativa fazendo-nos inferir que os conhecimentos e mudanças na prática foram influenciados pela organização dos encontros.

Outra situação apontada nessa pesquisa diz ao fato das professoras alfabetizadoras validarem que o foco da formação deve

estar na prática e na troca de experiências, apesar de inferirmos que neste momento quase não houve reflexões sobre a ação pedagógica, mas práticas reconhecidas como atividades eficazes a serem utilizadas em sala de aula.

Ficou evidenciado ainda, nesta pesquisa, que as reuniões pedagógicas previstas na carga horária do professor ainda não se estruturam em momentos de formação continuada, privilegiando maior tempo dedicado a discussões administrativas e de caráter burocrático.

Considerando que esse trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições da formação continuada, proposta pelo PNAIC, na prática pedagógica na perspectiva do professor alfabetizador, trazemos algumas considerações que julgamos importantes. Essas considerações podem ser apontadas como possibilidades de novos estudos e pesquisas que envolvam a formação continuada em serviço.

Tendo como pressuposto de que há uma complexidade no processo de implementação do PNAIC, em função do contexto e da atuação dos atores nele envolvidos, propomos como questão norteadora: Qual o impacto das formações continuadas propostas pelo PNAIC na atuação dos professores alfabetizadores da SRE São João del- Rei?

Essa questão, ao ser lançada aos alfabetizadores de uma escola Estadual da SRE São João del-Rei, nos trouxe interessantes

apontamentos sobre a efetivação de políticas públicas de formação continuada e os desafios enfrentados para que sua implementação aconteça, de fato, reverberando em ações na sala de aula e mudanças de práticas pedagógicas.

Ao optar pela entrevista coletiva como instrumento metodológico, a interação entre os participantes dessa pesquisa nos permitiu inferir que os professores almejam por formações continuadas. E que o PNAIC foi uma política de formação que de certa maneira adentrou a escola e causou impactos positivos em quem tiveram a oportunidade de participar.

Apesar de ter sido notável o impacto positivo ocasionado pelas formações continuadas propostas pelo PNAIC alguns pontos negativos, como a descontinuidade da política, modificações na organização temporal e critérios de participação que restringem o alcance a todos interessados foram colocados em pauta. Outros pontos também debatidos foi a falta um espaço sistemático para que o PNAIC se estabelecesse, no interior da escola, como norteador das discussões docentes, principalmente, nas reuniões pedagógicas.

Após os estudos e o desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados foi possível percebermos que a formação continuada como prática reflexiva da ação docente, ainda precisa ser melhor implementada e precisa ganhar espaços sistemáticos de discussão que sejam próximos a realidade educacional de cada

professor. As trocas de experiências e relatos de práticas exitosas se configuram como anseios dos professores alfabetizadores. E esses anseios precisam estar em foco nos ambientes escolares, nas reuniões pedagógicas, trazendo reflexões sobre sua aplicabilidade e relevância.

A pesquisa nos apontou que é importante e necessário que as formações continuadas sejam validadas no interior da escola pela equipe pedagógica, para que de fato ela impacte na mudança de práticas e reverbere na aprendizagem dos alunos. E que mesmo o PNAIC sendo uma política de abrangência nacional, ele trouxe contribuições de relevância para o trabalho docente que precisam ser cultivadas a fim de ter sequência e se incorporarem na cotidianamente na prática pedagógica.

O estudo de diversos autores nos aponta a complexidade da alfabetização, e os desafios a serem vencidos para que as crianças tenham garantidas as competências e habilidades que a tornem alfabetizadas. Neste contexto, constatamos que o PNAIC, assim como, demais programas de formação continuada, exerce papel fundamental de aporte teórico e prático para os docentes de anos iniciais. Constamos também a importância de a escola se instituir como espaço de formação continuada, aproveitando tempos e espaços para efetivar as formações, sem esquecer-se do importante papel do especialista de educação, elo entre as formações e o cotidiano escolar.

Dentro desse contexto, elaborou-se um PAE apresentado uma proposta de fomento às discussões proporcionadas pelas formações continuadas ofertadas por meio de Programas de Formação, a exemplo do PNAIC, no interior das escolas, nos momentos destinados às reuniões pedagógicas. E, na ausência destes Programas, apresenta ainda proposta de uma estruturação de formações continuadas que tenham como protagonistas os professores e que estes dialoguem de forma reflexiva sobre sua prática docente, considerando importante que a formação continuada permita troca de experiências entre pares.

Nesse sentido, se fez necessário envolver a Equipe Pedagógica da SRE, reconhecendo a importância desta equipe no fomento e apoio a organização destes momentos de formação continuada no interior das escolas; e na promoção de encontros sistematizados que contribuam para a troca de experiências. Esse envolvimento da SRE influência na minha atuação profissional na medida em que enquanto analista, exercendo a função de diretora Educacional, tenho possibilidade de incentivar e acompanhar o desenvolvimento das proposições que envolvem a equipe da SRE e de desdobram em ações a serem desenvolvidas nas escolas.

Portanto a pesquisa trouxe importantes informações acerca das expectativas quanto as formações continuadas e acreditamos que este trabalho poderá contribuir com o trabalho dos gestores e analistas da Superintendência de Ensino para que sejam

estimulados debates, trocas de experiências e reflexões da prática entre os professores.

O sentimento como pesquisadora se traduz em entusiasmo e expectativa de aplicabilidade destas proposições aqui apresentadas. No entanto, reconhecemos a incompletude desta pesquisa que suscita aprofundamento e a realização de novos estudos envolvendo esta temática tão cara a todos os educadores.

Referências

BAKHTIN, Mikhail, **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. BRAIT, Beth (org). -2000, 2003, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2011.

_____.**Diário Oficial da União**. **Seção 1, nº 129, 5 de julho de 2012**. ISSN 1677-7042.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, CF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Que aprova o Plano Nacional de Educação**. Presidência da República. Brasília, 09/01/2001: 180º da Independência e 113º da República.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. **Que altera a redação dos arts.29, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96**. Brasília, 06/02/2016: 185º da Independência e 118ºda República.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da educação Básica**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007--

010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em agosto 2017

_____. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de Programas de formação inicial e continuada de Professores para a educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm . Acesso em 15 de outubro, 2017.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 jul. 2012.

_____. **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC/ SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental: introdução**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **O Brasil**

do futuro com o começo que

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. **A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos**. In: _____. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

GATTI Bernadete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação**: desafios. RevBrasPolAdm Educ. 2012; 28(1):13-34.

Gatti, B. A.; Barretto, E. S. de S.; André, M. E. D. de A. 2011. **"Políticas Docentes no Brasil**: um estudo da arte". Brasília: UNESCO.

KRAMER, S. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In: FREITAS, M.T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakthin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-76

LOTTA, Gabriela. **O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas:** entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Indicadores educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação**. Juiz de Fora/MG: UFJF, s/d.

Ribeiro, V. **Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. In: Educação & Sociedade, ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf. Acesso em: março de 2018.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE SÃO

JOÃO DEL-REI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2007/2010**.

VAN ZANTEN, Agnés. **Políticas educativas**. In: VAN ZANTEN, Agnés (coord.). Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011.

A DISTORÇÃO IDADE SÉRIE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE URUCURITUBA-AM

Wagner José Serrão Maia

Introdução

A expressão distorção idade/série ganhoumaior conotação quando se detectou uma grande proporção na defasagem da idade do aluno em relação a série em que este deveria estar matriculado, gerando indagações sobre quais as causas desta ocorrência.

Com a promulgação da Lei nº 9394/96[2],estipulou-se a idade mínima de ingresso da criança aos seis anos de idade no ensino fundamental, devendo concluí-lo aos 14 anosestando apto a ingressar no Ensino Médio com no mínimo aos 15 anos e no máximo aos 17 anos.

Assim sendo, considera-se como situação de distorção quando a idadeé ultrapassada a partir de dois anos em relação a serie ou ciclo que o educando esteja freqüentando.Tal perspectiva aponta a necessidade de intervenções pedagógicas e investimentos com a proposta de imprimir políticas de correção do fluxo a partir da conjunção da maturidade com a capacidade destes educandos, oportunizando–os a recuperar o tempo perdido.

[2] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996).

Neste sentido, elegeu-se esta variável como objeto de estudo contextualizada nas políticas de financiamento da educação nacional com foco nos anos iniciais em uma escola da rede estadual de ensino no município de Urucurituba-AM, pondo em discussão a eficácia dos Programas Educacionais macros.

Aspectos situacionais da escola e caracterização dos sujeitos.

Os dados coletados referem-se uma escola da Rede Estadual de Educação, localizada na zona urbana do Município de Urucurituba, Estado do Amazonas, que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, e Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertado no período noturno.Como recorte para pesquisa, centrou-se os estudos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O corpo discente é composto por crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esse público na grande maioria vem de famílias carentes e com pais sem escolaridade, segundo o Indicador de Nível Socioeconômico -(INSE),no ano de 2015, a média da escola esteve categorizada como Nível III, com uma nota de 46,14. Segundo essa categoria, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet e

renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos.

Dentro da realidade do Estado, sabe-se que há escolas com alunos em uma situação de vulnerabilidade social e financeira bem mais difícil, entretanto por meio de observações empíricas e vivencias escolares, fica claro que os alunos com maior distorção idade-série no ambiente pesquisado, são oriundos das famílias mais carentes, que, muitas vezes, não atendem as necessidades básicas e sobrevivem exclusivamente de benefícios sociais do Governo Federal. Algunspossuem pai e mãe presentes no lar, outros são de pais separadosou estão sob a tutela de avós ou tios, cujo grau de instrução nem sempre vai além das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esses dados são fundamentais para uma reflexão sobre as problemáticas que envolvem a distorção.

Registros no livro de Atas da APMC[3] da escola comprovam,nas reuniões de pais e mestres,a predominânciapresencial das mães. Tal proporção é inversa ao quadro de meninas que corresponde a 21% dos alunos em situação de distorção idade/sérieEste cenário demonstra que são as mães que tratam diretamente das questões educacionais nas famílias, seja pela incumbência culturalno cuidar da prole, seja por terem sido abandonadas por seus companheiros.

A equipe de profissionais aponta que as dificuldades refletidas nos indicadoresestão relacionadas com a desestruturação

[3] Associação de Pais, Mestres e Comunitários.

familiar cujos alunos não têm o acompanhamento dos pais nas questões de aprendizagens. Por outro lado,aspectos estruturais da escolacomo a falta de uma quadra poliesportiva para práticas desportivase de recursos humanos qualificados na área administrativa induzem a gestão a realizar improvisos. Tais fatores constituem a arvore de problemas que impõem desafios em reduzir o índice de retenção da escola.

Políticas de financiamento da educação: causas, atores e processos

A adesão às políticas de financiamento educacionais deve estar vinculada a disposição e envolvimento dos atores na agenda de execução de determinado programa considerando que cada projeto é o resultado de um conjunto de acontecimentos com uma reciprocidade causal entre insumos, atividades, resultados e objetivos. (ARELLANO, 2012)Neste sentido, a escola recorreu a alguns financiamentos através de Programas Educacionais do Governo Federal escolhendo os produtos relacionados à sua árvore de problemas com o intuito de implementar ações que produzissem impactos significativos.

Quadro 1 – Fomento de ações através de Programas Educacionais Macros

Produtos	Resultados	Impactos
PROFORMAR[4]	Graduação de professores	Formação de docentes
PDDE[5]	Envolvimento do gestor, pais e professores na implementação das ações.	Instrumentalização da escola
Mais Educação	Atividades de macro campo de acompanhamento pedagógico.	Reforço escolar
PNAIC[6]	Alfabetização na perspectiva do letramento	Adequação idade/serie

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da escola pesquisada.
Considerando a nomenclatura de Arellano (2012).

O PROFORMAR, desenvolvido pelo Governo do Estado do Amazonas, contemplou, a partir de 2001,professores atuantes no Ensino Fundamental que não detinham formação superior. Os recursos oriundos do PDDE serviram de grande suporte na aquisição de materiais didáticos e equipamentos utilizados nas intervenções direcionadas a incentivar a permanência dos alunos bem como nas ações de reforço escolar.

Com a adesão da escola ao Programa "Mais Educação", em 2012,algumas das ações articuladas no programa foram voltadas para atender os alunos com dificuldades de leitura, cálculos matemáticosalém de outras atividades culturais que tiveram por objetivo tornar o ambiente escolar mais atrativo.

A partir de 2013, a escola foi contemplada com as ações do PNAIC ofertandoformação continuada para professores com vista a metodologias voltada paraalunos comdeficiências de leitura e cálculos matemáticos nas series iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia e análise dos indicadores

A opção pela pesquisa qualitativa permitiu maior aprofundamento na coleta de dadosreferentes aos pilares norteadores da problemática, possibilitando“a avaliar com mais segurança as informações que fazemos”.(DUARTE, 2002, p. 140)

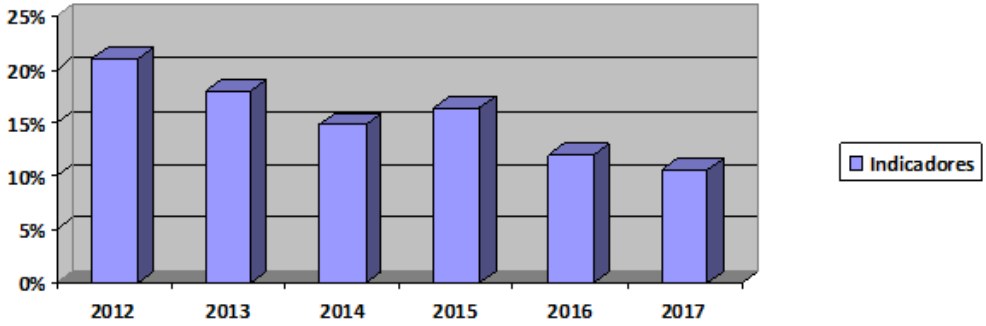
Após aporte bibliográfico, fez-se a busca e seleção de documentos constantes na escola: fichas de matrículas, processos, diários de classe, quadro de professores e livros de atas da APMC, o que possibilitou ancore documental para aconstrução deste trabalho. Neste procedimento, considera-se que “os documentos precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça”. (PIMENTEL, 2001, p.180)

A formulação de questões constantes nos questionários fechados, ao mesmo tempo em que possibilitou a interrogação dos sujeitos num curto espaço de tempo, permitiu maior exatidão na coleta de dados que nem sempre estão dispostos nos documentos analisados.

Os indicadores foram retirados do Censo Educacional de 2017, do 1º ao 5º ano, período inicial do Ensino Fundamental, retroagindo nossa consulta a dados de anos anteriores, disponíveis no site do INEP, a fim de que pudéssemos medir a trajetória de

avanços e regressos no que tange as taxas de distorção idade/serie na escola objeto desta pesquisa.

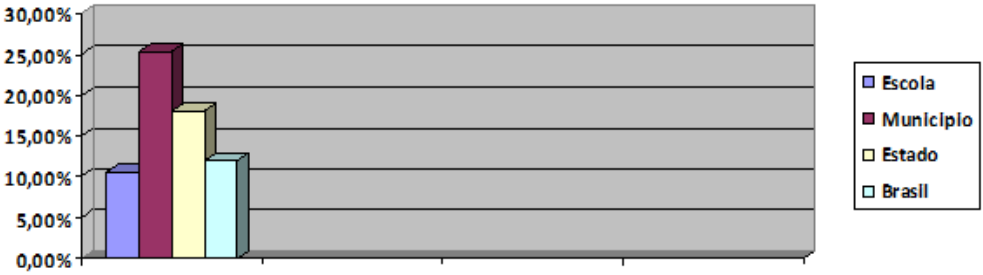
Gráfico 1 - Distorção idade/série, Ensino Fundamental Inicial



Fonte: INEP, 2017. Elaboração própria, 2018.

Pode-se inferir que, a partir de 2012, há uma escalada históricanos indicadoresde distorção decrescendo de21%em termos nominais com uma diferença de 10,4pontos percentuais. Mesmo considerando uma pequena elevação de 2014 para 2015,a escola conseguiu diminuir seus índices iniciais de forma bastante satisfatória. Esse quadro demonstra os pontos favoráveis no que se refere ao aluno estar com a idade correta na escola pesquisada.

Gráfico 2 – Comparativo Distorção idade/serie em 2017



Fonte: INEP, 2017. Elaboração própria 2018.

As informações constantes no gráfico 2, demonstram que em 2017, a taxa de 10,6% da escola, é menor que a do Município de Urucurituba (25,4%), do Estado do Amazonas (18%) e do Brasil (12%) ressalvando que em 2013 a taxa era maior que a média nacional.

Embora os resultados sejam cômodos, a escola não pode se furtar em definir estratégias para neutralizar o avanço da evasão escolar e de intervenções pedagógicas para diminuir a taxa de distorção idade serie.

No que tange ao financiamento, percebe-se que a escola, responde positivamente dentro de escalas toleráveis aos investimentos efetuados nos últimos anos, dentre os quais, a formação de professores, através do Proformar,implementado pela Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas,visando a graduação de professores de series iniciais do Ensino Fundamental.

Somando-se a esses investimentos, a Escola aderiu a programas do Governo Federal, como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e o Mais Educação,com ações pontuais e articuladas de acordo com seus projetos educativos elaborados pela própria escola, além do PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que oferece formação continuada aos docentes das séries iniciais com foco nas estratégias preventivas e interventivas considerando os indicadores de distorção idade/série.

A luz dos dados revelados pelos SADs[4]há uma escalada histórica decrescente destes indicadores, comdestaque aos últimos três anos comprovandoa eficácia dos programas educacionais a partir deaçõesexequíveisconstantes no escopodesua implementação levando em consideração a previsibilidade do nível de aceitaçãodo ponto de vista político e dos recursosfinanceiros disponíveis para a sua execução.

Weiss (2012) ressalta que tais programas devem ser capazes de emitir relatórios sucintos, sem generalizações e consequentemente evitem equívocos levando em consideração as especificidades locais, os atores envolvidos, a realidade social e sua contextualização.

> Portanto, todo estudo dos atores é uma aproximação da realidade, e nunca algo conclusivo. Por isso, é mais importante manter em constante observação o comportamento dos atores e o modo em que estes

[4] Sistemas de Avaliação e Desempenho.

> interagem com a organização. (WEISS, 2012. p. 133)

A situação da distorção idade-série na escola, objeto desta investigação, se equaliza basicamente em três fatores: repetência, entrada tardia na escola e abandono e retorno do aluno que se evadiu no ano letivo anterior.

Segundo Paro (2000) não se podem ignorar as diversas instâncias educacionais e punir somente o aluno com a reprovação, pois caso persista esta prática, dificilmente resolveremos o problema do fluxo escolar e os índices de retenção continuarão altos.

Tal situação indica que além dos programas macro sistêmicos que já vêm sendo desenvolvidos na escola, é indispensável a formulação de outras ações a partir do conhecimento contextualizado de causas que os sistemas avaliativos em larga escala nem sempre conseguem detectar.

Tendo em vista a convergência dos programas educacionais implementados na escola, há de se considerar que no período de sua execução houve avanços, mas é imprescindível a construção de um Plano de Ação Educacional mais consistente e que envolva seus atores com mais abrangência e próximos da realidade vivenciada.

Plano de Ação Educacional

Ao detectar e analisar os problemas que compõem a cadeia causal que culminaramna problemática da distorção idade e série considera-se que inúmeras reflexões devam ser efetuadas para que se propusesse um Plano de Intervenção com açõessistemáticas e integradasde forma a promover o envolvimento dos atores presentes no contexto da escola.

Para tanto, sintetizou-se um plano composto de quatro ações as quais deverão ser efetuadas de forma articulada e integrada aproveitando as potencialidades e habilidades de cada ator ou segmento social ligados ao ambiente escolar.

As intervenções foram engendradas no aspecto micro e articuladas no cerne das ações macro, levando em consideração a cadeia causal pertinente ao contexto e ao perfil da escola, sempre valorizando os papéis de cada ente envolvido no encadeamento destas ações.

A primeira ação foi direcionada a lotação dos professores, considera-se que o primeiro passo é manifestado pela intervenção do gestor no processo de lotação de professores no final do ano letivo com vista a atuação no ano seguinte aproveitando suas habilidades, experiências, disponibilidade e formação continuada.

Pesa nesta decisão uma consulta prévia ao professor, pois não basta só estar capacitado para tal missão sendo necessário que haja,

por parte dele, um grau de compromisso, dedicação e identidade com a causa, elementos relacionados ao fator satisfação.

Neste aspecto, ROCHA, et al (2014, p. 8) destaca que "a satisfação dos professores impacta na aprendizagem dos alunos, e essa satisfação está associada com a motivação dos mesmos". É indispensável considerar este aspecto como uma das variáveis determinantes para a proposição de um padrão de qualidade no ensino aprendizagem. Por essa razão optou-se por uma lotação consultada e com um diálogo prévio identificando o porquê das escolhas e construindo pactos de compromisso e objetivos determinados.

A segunda ação foi a elaboração do Projeto Político Pedagógico de forma participativa, pois a escola ainda não dispunha deste documento construído coletivamente, mas ao ser contemplado como parte integrante do plano de ação, pode oferecer suporte para idealizar objetivos, estabelecer metasatravés de estratégias tanto no que tange as atividades pedagógicas com as de cunho administrativo ao transferir o que se planejou para o campo da operacionalização promovendo cadeias de ação de efeito (ARELANO, 2012).

Considerando as dificuldades da escola em diminuir os índices relacionados à distorção idade série, o PPP é uma ferramenta direcionadora que indica os caminhos a serem trilhados pela instituição através de um ambiente dialógico de gestores,

professores, funcionários, famílias e a comunidade em geral cuja flexibilidade permita ajustes para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O terceiro aspecto foi a dinamização das reuniões da Associação de Pais e Mestres**,** considerando a necessidade de que a escola se apropriasse de estratégias para passar informações importantes aos pais e responsáveis sobre os seus objetivos, recursos, problemas a serem superados, além da necessidade de uma participação mais efetiva dos familiares naconstrução e efetivação de projetos. Sendo assim, eles se sentirão corresponsáveis pela melhoria da qualidade de ensino ao opinar, fazer ressalvas e sugestões e participar de decisões sobre questões administrativas e pedagógicas da escola.

Envolver os alunos nas reuniões com apresentações artísticas e culturais na agenda é um grande atrativo, pois os pais sentem-se orgulhosos ao ver seus filhos desenvolverem habilidades artísticas e culturais em atividades que requeiram apresentação em público ou para um grupo de pessoas sem contar que tais crianças sentem que suas potencialidades estão sendo valoradas e com isso serem incentivadas a suplantar suas deficiências cognitivas.

Por último criou-se as rodas de conversas com os pais e estudantes, em que se pode compartilhar experiências, promover a integração e a confluência de problemas enfrentados no contexto extraescolar impresso no cotidiano dos alunos.

Alguns pais ou responsáveispossuem experiências no trato com os seus filhos que podem ser evidenciados nessas reuniõesintermediados por uma psicóloga ou assistente social do quadro da Coordenadoria Regional ou voluntária.

As ações citadas foram escolhidas de forma democrática e de maneira que pudessem acontecer sistematicamente para a melhoria da comunidade escolar, envolvendo professores, gestão, aluno e famílias em prol da melhoria dos resultados da distorção idade-série e do abandono escolar.

Considerações Finais

A escola não é mais uma redoma de vidro, em que seus atores estão engessados, isolados e insensíveis às suas problemáticas. Neste contexto, é imprescindível ampliar seu espaço participativo abrindo-o à comunidade criando estímulos de parcerias e divisão de responsabilidades ajustáveis às suas demandas e variáveis.

A escola, objeto desta pesquisa, mostra que no escopo de suas ações exitosas na adoção de macropolíticas de financiamento disponíveisembora com objetivos específicos no trato de uma determinada variável, uma vez conjugadas com as micropolíticasarquitetadas no contexto da escola, produzem efeitos benéficos e consistentes. No entanto, é admissível que tais efeitos ainda podem não ser contabilizados com grande ênfase nos dados obtidos no ano inicial de sua implementação, mas podem ser

conjugados com os demais programas de financiamento que foram gradualmente adaptados à realidade local.

Contudo, não existem fórmulas mágicas que num simples toque de varinhas de cordão surtam resultados imediatos sem que requeiram algum tipo de esforço individual ou coletivo.As ações propostas partem do principio de tratar os desiguais de forma desigual (BROOKE, 2012) e orquestram premissas compatíveis com a missão, a visão e os objetivos da escola na formação de cidadãos e promoção da equidade social.

Essa perspectiva fortalece a autonomia escolar e consolida o processo de democratização da gestão para que esta se torne mais reflexiva e a escola mais responsiva.

Referências

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários.** Porto, Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 2005.

ARELLANO, Davi Gault. **Sistemas de evaluación del desempeño para organiciones publicas.** Cidade del Mexico: Ed. CIDE, 2012.

BRASIL, **Indicadores Educacionais.** Disponível em: portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96de20 de dezembro de 1996. Disponível no link: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL, PROFORMAR – **Programa de Valorização e Formação de Professores**. Disponível

em:http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1538:catid=28&Itemid=23 – revista desafios do desenvolvimento**,** 2009 . Ano 6 . Edição 48 - 10/03/2009. Acesso em: 27 mar. 2015.

BRASIL. **Programa Mais Educação. Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113**.** Acesso em: 28.mar. 2015

BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola, FNDE.** Disponível para consultas em: **http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-consultas**. Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa.** Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes**.** Acesso em: 19 abr. 2015.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço. 2012.

DUARTE, Rosália. Pesquisas qualitativas: reflexões sobre o trabalho de campo.**Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.139-154, março 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2016.

PARO, V. H. **Por que os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 273-282, jul./set. 2000.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.179-195, novembro 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>. Acesso em: 07 nov. 2015.

ROCHA, Bárbara; SANÁBIO, Marcos T.; SOARES, Fabrício. **A importância da cultura, gestão de pessoas e qualidade na gestão**

escolar: uma discussão teórica. Artigo apresentado e publicado no IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação em Porto/Portugal, em 2014, e publicado nos Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, em 2014.

WEISS, Carol. **Evaluation: methods for studying programs and policies.** Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

OS DESAFIOS DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA - PI

Dayane Martinelle da Silva Santos
Marco Aurélio Kistemann Júnior

Introdução

Em meio aos desafios emergentes relacionados ao fracasso escolar, aliado ao problema da distorção idade-ano, têm sido necessários esforços da gestão pública no direcionamento de políticas educacionais para a garantia da permanência dos estudantes na escola da educação básica e, principalmente, na busca de uma educação pública de qualidade e mais equânime. Conforme estabelece o artigo 206 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), cujos seus incisos I, VI e VII, explicam que o ensino deve atender aos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência escolar, por uma gestão democrática que ofereça padrão de qualidade na forma da lei.

Neste contexto, no âmbito das redes públicas de ensino do país, programas de correção de fluxo ainda constituem esforços de estados e municípios no enfrentamento da defasagem escolar, de modo a contribuir, também, para o combate das desigualdades educacionais presentes desde a década de 1990, período marcado por reformas educacionais preocupadas com a qualidade da

educação.

Ao considerar a estreita relação do problema da distorção idade-ano com a repetência, sem com isso desconsiderar outros fatores, Gomes (2005) explica que no Brasil o combate à repetência tem diminuído a distorção idade-ano, mas o baixo rendimento discente é mantido estável devido às ações voltadas para correção de fluxo não serem o suficiente para a elevação da qualidade e equidade educacional. Assim, aliadas a esses programas, ações mais abrangentes são de grande relevância no combate aos fatores que vêm contribuindo com tais desigualdades educacionais, muitas das quais geradas ou fortalecidas no próprio contexto escolar, fazendo crescer problemas como abandono, repetência e distorção idade-ano.

Dito isto, o presente artigo aborda a pesquisa desenvolvida com o anseio de compreender como o problema da distorção idade-ano vem sendo enfrentado com a implementação dos programas de correção de fluxo, desenvolvido em parceria com rede privada, em quatro escolas de Ensino Fundamental da Rede de Ensino municipal de Teresina/Piauí (PI). Trata-se, portanto, de um estudo de caso que tem como principais sujeitos envolvidos: os gestores públicos e escolares, coordenadores e mediadores dos programas de correção de fluxo escolar, docentes e discentes.

Buscamos, em nossa pesquisa, verificar quais os fatores que contribuem para a continuidade da distorção idade-ano nos anos

iniciais do Ensino Fundamental em quatro escolas da Rede Municipal de Teresina, doravante para este estudo escolas A, B, C e D. Este recorte deve-se ao fato das escolas escolhidas para a pesquisa terem sido, dentre outras, pioneiras na implementação dos programas de correção de fluxo "Se Liga" e "Acelera Brasil" no ano de 2001, no âmbito da Rede Municipal. E, principalmente, porque no percurso de dezesseis anos, 2001-2016, tais escolas continuam com problemas de distorção idade-ano ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a despeito das turmas de aceleração formadas nesse longo período, que têm como objetivo colaborar para o combate da defasagem escolar.

Cabe salientar que embora neste estudo não é pretensão aprofundar sobre todas as ações identificadas no combate à distorção, em virtude de tamanha abrangência e complexidade; outras políticas, programas e/ou projetos, além dos programas de aceleração, eram desenvolvidas no âmbito das escolas estudadas, apresentando princípios/diretrizes voltadas, direta ou indiretamente, para atenuar o problema da distorção idade-ano.

Podemos destacar dentre as iniciativas na Rede Municipal, as ações direcionadas à melhoria da alfabetização com o incentivo, por exemplo, ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita; a garantia de formação continuada oferecida a todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Ressaltam-se também a parceria com Instituto Alfa e Beto (IAB),

que colabora com a organização do ensino na pré-escola, abrangendo alguns anos escolares do Ensino Fundamental (TERESINA, 2017a).

A política de ciclos representa outra ação identificada na Rede de ensino, que foi regulada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 4/2008 (BRASIL, 2008) como meio de induzir a consolidação do processo de alfabetização dos estudantes na idade recomendada pelas redes de ensino público.

A Rede Municipal também desenvolve com a política anual de avaliação em larga escala desenvolvida pelo Sistema de Avaliação de Teresina (Saethe), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), aplicada aos estudantes da pré-escola e em alguns anos do Ensino Fundamental, que no caso da pré-escola articula uma política de bonificação direcionada aos profissionais da educação, assim como acontece com as escolas do Ensino Fundamental, diante dos resultados obtidos no Ideb, com vistas à melhoria do empenho destes na elevação da qualidade do ensino público oferecido.

Outro sistema de avaliação de desempenho denominado "Prova Teresina" é desenvolvido na própria rede de ensino, que somada ao sistema de coleta dos níveis de leitura e escrita, subsidiam a análise e uso dos resultados no redirecionamento das ações educacionais desenvolvidas no ensino municipal.

Em parceria com a Fundação Municipal de Saúde (FMS), as escolas públicas da rede municipal de ensino passaram a contar, em 2017, com o Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar (Cmam), responsável pela avaliação e atendimento multidisciplinar, que visa contribuir com a inclusão educacional e social de crianças e jovens com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem (TERESINA, 2017a).

Acreditamos que o conjunto dessas ações constituem esforços em prol da garantia dos direitos educacionais estabelecidas pela legislação vigente, referenciadas nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência e consequente Plano Municipal de Educação (PME) de Teresina (2015-2025) (TERESINA, 2015), dentre as quais algumas metas apresentam-se inter-relacionadas ao enfrentamento do problema da distorção idade-ano e seus elementos geradores, como a Meta 2 do PNE 2014-2015, que trata da universalização do Ensino Fundamental de nove anos, com garantia da conclusão dessa etapa na idade recomendada de pelo menos 95% dos estudantes até o final da vigência do plano (BRASIL, 2017a).

Destarte, ao reconhecer a importância desses programas de correção de fluxo e demais políticas no apoio quanto ao enfrentamento do problema da defasagem escolar, é bastante inquietante o fato de que os programas de aceleração aos quais teriam um caráter emergencial, após dezesseis anos de

implementação, ainda continuarem sendo necessários em algumas escolas, aspectos estes que despertaram a preocupação de como o problema da distorção idade-ano vem sendo tratado no contexto escolar.

Assim, no estudo assumimos como objetivo principal: Verificar os fatores que contribuem para a permanência da distorção idade-ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental em quatro escolas da Rede Municipal de Teresina (PI), que desenvolvem há 16 anos os programas de correção de fluxo "Se Liga" e "Acelera Brasil". Em meio a este objetivo, a pesquisa foi norteada com base na seguinte questão: O que leva a permanência da distorção idade-ano no contexto de quatro escolas da Rede Municipal de Teresina, a despeito da implementação, após 16 anos, dos programas de correção de fluxo?

A pesquisa foi estruturada em três capítulos, dos quais no primeiro abordamos a descrição da distorção idade-ano no âmbito nacional, estabelecendo relação do problema ao contexto municipal cujas políticas de correção de fluxo foram incorporadas, entendendo a distorção idade-ano como um dos principais problemas que norteiam a necessidade de implementação dessas políticas; bem como buscamos a descrição da formulação e operacionalização dos programas "Se Liga" e "Acelera Brasil", tanto no cenário municipal como no contexto das quatro escolas estudadas.

Já o segundo capítulo foi dedicado ao aspecto teórico-metodológico-analítico, fundamentado por autores como Burgos e Canegal (2011), Gomes (2005), Oliveira (2002), Ortigão e Aguiar (2013), Ribeiro (1991), Setubal (2000), Tavares Júnior, Montalvão e Neubert (2015), Pina (2016) e Luz (2011), com ênfase na distorção idade-ano, repetência, rendimento, relação público-privado e correção de fluxo.

Além da fundamentação teórica, apresentamos a escolha metodológica do estudo de caso, que apresentou uma abordagem quanto-qualitativa, pela qual se reconhece que no estudo do fenômeno da educação em questão faz-se necessário método que adentre no que há de intencionalidades sócio ideológicas e culturais para além do que há explícito nos dados, sejam estes quantitativos ou qualitativos, de modo a possibilitar a imersão da pesquisa nos seus valores implícitos (GHEDIN; FRANCO, 2011). Ressalta-se que para as coletas de dados foram utilizados análise documental e entrevistas aplicadas com diretores e coordenadores dos projetos especiais.

Após análise e discussão dos dados coletados na pesquisa empírica, seguimos para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), com apresentação de caminhos possíveis de ações que visam atenuar os problemas relacionados à distorção idade-ano evidenciados na análise da pesquisa fundamentada na revisão teórica, de modo a colaborar com a qualidade da educação

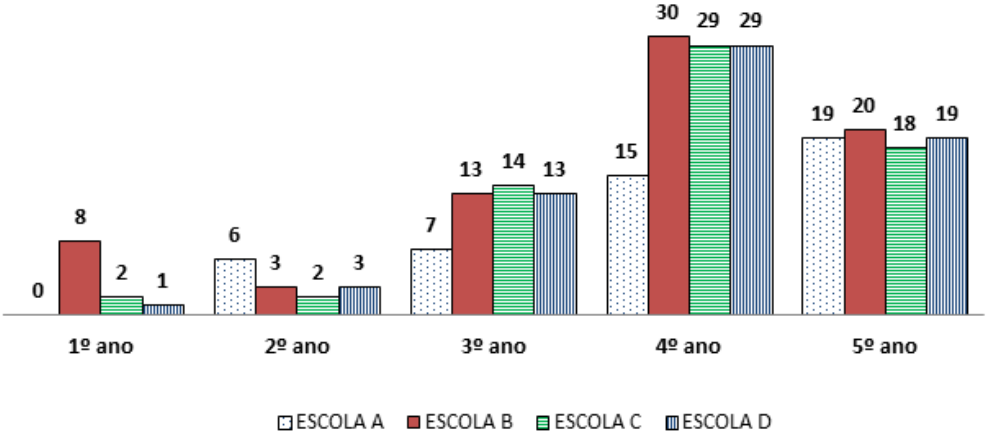
na Rede Municipal de Teresina (PI).

O contexto das escolas em estudo da rede municipal de Teresina (PI) e os dados sobre a distorção idade-ano

Ao analisar o contexto das escolas pesquisadas da rede municipal de Teresina, foram evidenciadas variações nas taxas de distorção, entre elevações e reduções, em todas as escolas do estudo durante o longo intervalo entre 2008 e 2016, período este em que foram desenvolvidos os programas de correção de fluxo e que, portanto, esperava-se redução mais substancial no número de estudantes em situação de distorção.

Em relação aos dados de distorção das quatro escolas no ano de 2016, apresentadas pelo censo escolar, por ano escolar, observamos no Gráfico 02 que no primeiro ciclo do Ensino Fundamental as taxas de distorção mostram-se mais elevadas no 3º, 4º e 5º anos, enquanto o 1º ano e 2º anos do Ensino Fundamental obtiveram taxa de distorção reduzida, com exceção da escola B, que apresentou taxa de 8% ainda no 1º ano, e escola A, que embora não tenha tido estudantes com distorção no 1º ano, no 2º ano alcançou taxa de distorção de 6%. Tais dados são preocupantes tendo em vista representarem anos de finalização do ciclo de alfabetização, em se tratando do 3º ano, e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no caso do 5º ano.

Gráfico 02 - Comparativo das taxas de distorção idade-ano por ano escolar, nas quatro escolas da rede pública municipal de Teresina (PI) no ano de 2016



Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pelos autores.

Diante dos dados apresentados, observamos que a despeito dos programas de correção de fluxo implementados no âmbito das quatro escolas da rede municipal, as taxas de distorção idade-ano em 2016 ainda são preocupantes, especialmente no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Com base na análise dos eixos do presente estudo "Participação do empresariado em reformas educacionais públicas" e "Distorção idade-ano nos anos iniciais da educação básica: como enfrentá-la para além da correção de fluxo"; foram encontrados alguns pontos de melhoria, elencados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Principais aspectos de melhoria encontrados através dos dados coletados

Eixos de Análise	Principais aspectos encontrados
Participação do empresariado em reformas educacionais públicas	• Incipiente periodicidade na reformulação do material didático utilizado no percurso da implementação dos programas, somada as diretrizes fechadas e exigidas rigorosamente, demonstram-se inadequadas ao atendimento das diferentes necessidades emergentes nas escolas públicas de ensino; • Ausência de evidências de ações mais amplas, por parte dos programas oferecidos pelo IAS, na perspectiva de inclusão na escola, voltadas para o alcance dos problemas em torno da distorção; além do tratamento isolado dos programas em algumas escolas e restrição de sua atuação às programações didáticas a serem realizadas pelos docentes configuram-se como limites aquele princípio; • Constatou-se que os programas limitam sua atuação ao atendimento e correção da defasagem, uma vez já instalada, percebida, por exemplo, pela ausência ou incipiente mobilização formativa direcionada aos gestores escolares, no direcionamento do enfrentamento mais abrangente do problema.
Distorção idade-ano nos anos iniciais da educação básica: como enfrentá-la para além da correção de fluxo	• Os gestores, em sua maioria, associaram o problema da distorção idade-ano aos problemas de repetência e evasão, ligados a não-alfabetização; • A repetência, como um dos condicionantes à distorção, parece ainda configurar algo naturalizado nas práticas escolares, por se acentuar ao final do ciclo de alfabetização, resultando na concentração em alguns anos escolares, o que remete ao entendimento de que política de ciclos não vem conseguindo atingir, por si só, sua finalidade; • A continuidade da distorção idade-ano no percurso de 16 anos é justificada pela maioria dos gestores, devido à predominância de matrículas de estudantes com defasagem de outras redes de ensino; e a falta de apoio familiar como elemento responsável pela elevação da infrequência discente, abandono e evasão escolar; • Considerando o período de 16 anos de implementação, os programas de correção de fluxo são analisados pelos respondentes como favorecedores à redução expressiva do problema da distorção, especialmente em sua fase inicial, o que segundo os coordenadores foi devida à grande demanda existente no início de sua implantação na rede de ensino; • Os programas de aceleração são vistos pelos gestores e coordenadores de forma positiva quanto aos seus benefícios para atenuar à distorção, atribuídos a seu formato estruturado, turma com número reduzido de estudantes, qualidade formativa, acompanhamento e às melhorias proporcionadas à aprendizagem direcionada à elevação da autoestima investida aos estudantes atendidos; o que, por outro lado, poderia ser proporcionada regularmente no contexto escolar como um todo, para todos os alunos, como medida preventiva, de modo a se evitar novas exclusões; • A permanência do problema a despeito dos programas é explicada pelos coordenadores devido à diluição dos estudantes com defasagem entre as escolas da rede municipal, o que dificultou o atendimento pelo IAS de toda a demanda existente; e por reconhecerem os programas serem insuficientes no combate ao problema em sua raiz; Destacam-se como elementos desfavoráveis para os gestores, o descompromisso docente, a falta de parceria da família, a lotação de estagiários em turmas de aceleração e a não inclusão de estudantes com necessidades especiais; • A existência dos programas por longo período revela a necessidade de maior consistência na escola, de sua atuação na perspectiva de educação inclusiva, de modo a repensar de forma mais ampla seu papel para além dos programas de aceleração; • Uma maior articulação e unidade na gestão escolar e o fortalecimento do censo de equipe na escola foram apontados como aspectos necessários e favoráveis na condução das práticas direcionadas ao enfrentamento dos problemas educacionais; • A autonomia escolar é ressaltada pelos coordenadores como um elemento que necessita ser fortalecida para viabilizar melhor enfrentamento da distorção de maneira mais ampla na escola.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, 2018.

Considerando os eixos discutidos no contexto da distorção idade-ano presente na Rede de Ensino de Teresina/PI, percebemos que as ações dependem da análise que se faz da realidade vivenciada. Partindo desse pressuposto, é possível elencarmos algumas mudanças a partir dos descontentamentos e inquietações que assolam os envolvidos no processo.

Ao elencarmos os pontos para melhoria descritos no Quadro 1, de modo a atenuar o problema da distorção, que não se manifesta de forma isolada no contexto escolar, apontamos na proposta de Plano de Ação Educacional a necessidade de se repensar a formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, de modo a contemplar questões referentes:

- Ao fortalecimento do papel da escola na participação de implementação de políticas educacionais, frente aos desafios da inclusão escolar na garantia da permanência e conclusão equitativa da escolaridade dos estudantes no ensino fundamental da Rede Municipal de Teresina;
- Maior preparação docente aos desafios da alfabetização mais equânime e inclusiva, associada à elevação da autoestima de todos os estudantes;
- Redirecionamento formativo das ações de monitoramento de modo a fortalecer a autonomia pedagógica gestora, com apoio à condução mais

democrática e participativa no enfrentamento de problemas educacionais.

Considerações Finais

No curso desta pesquisa, identificamos que os programas em parceria com o IAS possuem em sua formulação objetivos claros direcionados ao combate da distorção idade-ano, por outro lado, o alcance de suas ações demonstraram no percurso de 2001 a 2016, limites frente aos desafios de correção de fluxo na Rede Municipal. Identificamos, neste cenário, que os indicadores de não-aprovação e de distorção idade-ano ainda se apresentaram preocupantes, especialmente nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

O percurso deste trabalho permitiu descrever o contexto distorção idade-ano, com algumas das variáveis de rendimento relacionadas e os programas de correção de fluxo do IAS. Além de analisar a percepção dos sujeitos pesquisados sobre a permanência da distorção idade-ano nessas escolas, a despeito dos programas implementados para correção do fluxo escolar, com vistas a contribuir com as escolas no enfrentamento do problema.

Assumimos como hipóteses que a continuidade do problema de distorção idade-ano nas escolas, mesmo desenvolvendo programas de correção de fluxo desde 2001, pode ter relação com possíveis dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares no enfrentamento de um conjunto de variáveis relacionadas à

distorção, das quais: a não alfabetização na idade recomendada, reprovação, abandono e evasão escolar. Outra hipótese seria a existência dos programas de correção de fluxo estar levando às escolas a não se preocuparem com a distorção idade-ano, direcionando-as no entendimento equivocado de que a solução do problema se reduz no atendimento dos estudantes com defasagem nesses programas. Como também os programas "Se Liga" e "Acelera Brasil" por si não estariam conseguindo combater o problema da distorção ao longo prazo e/ou estariam sendo desenvolvidos de maneira isolada no espaço escolar, sem a devida integração com outros projetos da escola.

Para investigar o problema, foram coletadas informações por meio de entrevistas aplicadas aos diretores e coordenadores dos programas de correção de fluxo. No curso da análise desta pesquisa foram encontrados alguns achados sobre a participação do empresariado em reformas educacionais públicas, com foco nos programas de aceleração, e no entorno do enfrentamento da distorção idade-ano, para além dos programas, nos anos iniciais da educação básica.

Os programas oferecidos pelo IAS são percebidos de forma bastante positiva na Rede Municipal, principalmente em relação ao seu formato estrutural, associado a uma rotina sistemática, com elevação da autoestima dos estudantes. Elemento este que se faz necessário entre as ações da escola como um todo, de forma a

evitar que os estudantes estejam desmotivados à aprendizagem.

Por outro lado, essa mesma estrutura metodológica foi destacada pela sua diretriz fechada e sem constante reformulação, demonstrando-se inadequada ao atendimento das diferentes necessidades emergentes nas escolas públicas. Tal aspecto foi interpretado como um de seus limites ao enfrentamento do problema nas diversas realidades educacionais, somado à ausência de evidências de ações mais amplas, por parte dos programas de correção de fluxo "Se Liga" e "Acelera Brasil", na perspectiva de inclusão na escola, voltadas para o alcance dos problemas em torno da distorção; além do tratamento isolado dos programas em algumas escolas e restrição de sua atuação às programações didáticas a serem realizadas pelos docentes configuram-se como limites aquele princípio.

Os dados apontaram que o problema da distorção idade-ano tem como condicionantes a repetência e evasão, ligados a não alfabetização. No caso da repetência, parece estar naturalizado nas práticas escolares, por se acentuar ao final do ciclo de alfabetização, resultando na concentração em alguns anos escolares, o que remete ao entendimento de que política de ciclos não vem conseguindo atingir, por si só, sua finalidade.

O acolhimento de estudantes com defasagem de outras redes de ensino foi apontado como outro desafio, além da falta de apoio familiar como fator de elevação da infrequência discente, abandono

e evasão escolar. Aspectos estes que remetem a necessidade de se redirecionar intervenções que prepare melhor a escola pública no desenvolvimento de seu papel de inclusão social e fortaleça sua relação com a família.

Constatou-se que os programas limitam sua atuação ao atendimento e correção da defasagem, uma vez já instalada e sua existência revelou a importância da escola redirecionar sua atuação na perspectiva de atender aos desafios de uma educação inclusiva e do seu papel na implementação de políticas públicas educacionais mais amplas e contextuais, de modo a não se fazerem necessários programas de aceleração. Nesse entorno, a autonomia escolar também foi apontada como um aspecto que demonstra necessidade de ser fortalecida para viabilizar melhor enfrentamento da distorção.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 11 set. 2017.

BURGOS, M.; CANEGAL, C. Diretores Escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1. p. 14-36, 2011. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/vie

w/2/1>. Acesso em: 21 out. 2017.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A reflexão como fundamento do processo investigativo. In.: _____.; _____. (Org.). **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 103-126.

GOMES, C. A. Disseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

LUZ, L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a11.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

OLIVEIRA, J. B. A. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997 - 2000). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 177-215, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 mai. 2017.

ORTIGÃO, M. A. R; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidência a partir dos dados da prova brasil. 2009. **Revista brasileira estudos pedagógicos,** Brasília, v. 94., n. 237, p. 364-389, 2013. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/370/361>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PINA, L. D. **"RESPONSABILIDADE SOCIAL" E EDUCAÇÃO ESCOLAR**: o projeto de Educação Básica da "direita para o social" e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. 289f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

QEDU. **Censo escolar/Inep 2016 - Teresina**. 2017. Disponível em: <http://qedu.org.br/cidade/4826-teresina/censo-

escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em: 12 ago. 2017.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 7-21, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 9-19, 2000.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONTALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, São Cristóvão, v. 3, n. 6, p. 117-137, 2015.

TERESINA. Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina – PME e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Teresina, 3 jul. 2015. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=286636>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. **Secretaria Municipal de Educação de Teresina**. 2017a. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/lista_blog.php?tag=semec>. Acesso em: 16 out. 2017.

UMA ESCOLA PÚBLICA INCLUSIVA: NOVOS PARADIGMAS, NOVAS PERSPECTIVAS

Paulo Afonso Vieira

1. Introdução

Há dezoito anos exerço a função de diretor na Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque de Lima Duarte. A escola está vinculada à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora e à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Em 2006, fizemos a primeira solicitação de Atendimento Educacional Especializado (AEE), recebendo a autorização para designação de professor de apoio em 2007. Foi a primeira experiência de AEE da escola, que ocorreu com o atendimento a um estudante com deficiências múltiplas, matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Médio. Tal acontecimento direcionou a escola para a organização de uma série de ações pedagógicas e administrativas para atendê-lo. A Escola foi também a primeira a instalar uma Sala de Recursos Multifuncionais em Lima Duarte.

Em 2015 foi instituída a Associação de Pais e Mestre de Lima Duarte (APM-LD) que é composta por um grupo de pais e servidores atuantes, que apoiam, incentivam e investem no

atendimento aos estudantes. Ela tem como objetivo principal, manter e criar ambientes de aprendizagens dentro e fora das dependências escolares. Estas peculiaridades despertaram o interesse, pela temática da Educação Inclusiva, consequentemente a pesquisa que pretendeu responder, dentre outras, a seguinte questão: "Como a educação inclusiva tem se efetivado na Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque de Lima Duarte/MG"?

Goffredo (1999), destaca que "a escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educacionais especiais" (GOFFREDO, 1999, p. 31). Um exemplo dessa busca pela inclusão é o questionamento sobre a eficiência das escolas especiais, que aos poucos, vão dando lugar a instituições de ensino mais abertas e inclusivas. Mantoan afirma que: "Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças" (MANTOAN, 2003, p. 21).

2. Inclusão escolar: a busca pela equidade através da lei

No século passado, entre os anos 1920 e 1930, aconteceram medidas mais concretas para a prática da Educação Especial, sendo implantadas, no referido período, as primeiras classes de Educação Especial. Embora já havia desde o período imperial a preocupação com determinadas necessidades especiais, surgindo inclusive importantes Instituições para alguns atendimentos. Algumas destas

existem até hoje, dentre elas o Instituto dos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Os avanços conquistados nas décadas finais do século XX, no tocante ao atendimento às pessoas com necessidades especiais, fizeram com que estas e suas famílias se organizassem para se beneficiarem dos direitos adquiridos, garantindo o surgimento das novas legislações, neste sentido.

> Toda expansão das escolas e classes especiais que ocorreram, representou para o ensino regular, uma "carta na manga", no intuito de responder a sua inadequação e seu fracasso frente às necessidades dos seus alunos. As classes especiais serviam como depósito que excluíam das escolas comuns os alunos que estariam fracassados em seus estudos. O início do século XXI foi marcado por críticas à segregação e a exclusão das pessoas que apresentavam alguma deficiência. Neste sentido, pais e parentes dos deficientes começaram a lutar por melhores condições de vida para aqueles que apresentavam alguma "anormalidade", requerendo a garantia de seus direitos. A partir daí o princípio de "normalização", isto é, a adequação da pessoa com deficiências à sociedade, foi defendido por muitos teóricos. Mas, mesmo havendo uma defesa em prol da participação do deficiente na sociedade, tendo sua cidadania respeitada, os deficientes continuavam atendidos de forma assistencial predominando a hegemonia médica clínica (SILVA, 2009, p. 5).

A Constituição de 1988 ratifica e determina o direito à educação para todos (BRASIL, 1988). Esses fundamentos sustentam, como um dos desejos do Estado Brasileiro, a promoção do bem comum, evitando quaisquer tipos de discriminação e

propondo direitos iguais. Portanto, a "Constituição Cidadã", indicou caminhos para a diminuição das desigualdades sociais brasileiras.

A "Conferência Mundial de Educação para Todos", aprovada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, também buscava, dentre outros objetivos, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o atendimento para todos. Ela não foi elaborada com o foco na educação especial, tampouco, a estudantes com necessidades educacionais especiais, mas apresentou conclusões que beneficiaram a todos. As principais contribuições provenientes dessa conferência foram: a delimitação das necessidades básicas de aprendizagem, a expansão do enfoque da educação para todos, a universalização do acesso à educação e a necessidade de promover ambientes adequados para a aprendizagem.

Como orienta Silva (2009), a Declaração de Salamanca considera que a escola, para ser inclusiva, deve oferecer ambientes favoráveis de igualdade de oportunidade e participação, assim, todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer peculiaridades. Portanto, devem receber o suporte necessário para assegurar uma educação efetiva. Um dos princípios norteadores da Declaração de Salamanca diz que:

> [...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou

> superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, éticas ou culturais e crianças de outros grupos em defasagem ou marginalizadas [...] (BRASIL, 1994, p. 3).

A inclusão escolar continuou ganhando espaço na legislação brasileira. Pela primeira vez uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dedica um capítulo exclusivamente para o atendimento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. A LDBEN/1996, em seu Capítulo V, artigos 58, 59 e 60; trata unicamente do tema. Especificamente o artigo 58 estabelece que os estudantes com necessidades educacionais especiais ingressem nas instituições de ensino regulares, e não mais em escolas especiais:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996, s/p).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determina que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, sendo de responsabilidade das escolas organizarem o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade. O Ministério de Educação (MEC), em 2003, através

da Secretaria de Educação Especial, propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento este elaborado por um grupo de trabalho especialmente nomeado para este fim. Dentre as informações contidas no título II, "Marcos históricos e normativos", do documento mencionado, destacamos o seguinte recorte:

> Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do Atendimento Educacional Especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008, p. 9).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) definiram ações para a implantação de temáticas relativas às pessoas com deficiência. Em 2007, o Ministério da Educação propôs diretrizes na constituição de políticas públicas que promovessem o amplo acesso à escolarização, buscando assim, a inclusão escolar. Ainda, em 2007, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta uma nova terminologia já usada em Planos Nacionais de Educação Especial, ou seja, "Necessidades Educacionais

Especiais".

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas públicas brasileiras devem conter formas de efetivação da educação inclusiva, pois esta perspectiva é uma determinação da legislação brasileira, portanto, direito de todos e dever das escolas.

A educação em uma perspectiva inclusiva não deve estar centrada nos estudantes com necessidades educacionais especiais. Porém, o acolhimento e o atendimento a eles, servem como exercícios para que a escola seja, de fato, inclusiva. Uma escola com este perfil mantém os estudantes a ela atidos, não tolera a evasão e busca o sucesso de todos, não havendo nesse modelo, grande distorção série/idade, por exemplo.

3. A Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque de Lima Duarte – MG e a Inclusão:

A Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque é uma instituição com setenta anos de existência. No decorrer de sua história deixa de ser uma instituição particular, ligada à iniciativa privada, passando a ser uma instituição pública de ensino, diretamente vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Esta talvez tenha sido uma das maiores ações inclusivas pela qual a Escola tenha passado. Em 1963, a Fundação Cultural de Lima Duarte, responsável pela instalação da escola, doou ao estado de Minas Gerais todo acervo e os bens da Instituição.

O prédio, sede da escola, está localizado no centro da cidade, em uma rua principal que possibilita e facilita o acesso, além de estar próximo da BR-267, uma importante rodovia federal também chamada de “Vital Brazil”. O prédio já passou por várias ampliações e reformas. É um prédio com um único andar, todas as portas têm mais de 80 cm de largura, os corredores são largos e há rampas de acesso para todas as dependências. Embora seja um prédio com acessibilidade, ainda faltam sinalizações para pessoas com deficiência visual e auditiva. Ademais, ainda são necessários alguns reparos, bem como a instalação de barras em corredores e banheiros.

A escola atende a estudantes de diversos bairros e comunidades rurais do município. Esses estudantes das regiões rurais mais próximas à área urbana são atendidos na sede, utilizando o transporte público escolar. A escola está presente em outros dois endereços, funcionando em instalações de escolas municipais. É responsável pelo Ensino Médio no distrito de São Domingos da Bocaina e em Conceição de Ibitipoca. O atendimento é realizado naquelas localidades pelos professores da Escola que, diariamente, se dirigem para os distritos em transporte público e até em veículos próprios.

A escola mantém ainda, um atendimento especial para estudantes com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas. Para estes, a Coordenação Pedagógicos através das Professoras de

Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB), oferece reforço escolar. Normalmente, esses estudantes não possuem laudos médicos, evidenciando a existência de alguma necessidade educacional especial, mas pela grande dificuldade que apresentam, recebem o atendimento, quando possível.

A unidade em foco acolhe e atende grande parte dos estudantes do município. Como deveria ser em todas as escolas públicas do país, não há seleção para o ingresso, o que favorece e amplia a diversidade, fazendo desta e de grande parte das escolas públicas de Minas Gerais, espaços e ambientes privilegiados para o desenvolvimento da inclusão escolar.

Demonstrando a evolução do Atendimento Educacional Especializado na Escola, observemos as tabelas seguintes:

Tabela 1 - Número de estudantes com AEE na Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque de Lima Duarte - nos anos de 2006 a 2017

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
nº AEE	00	01	01	08	18	20	18	14	14	20	23	15

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (SIMADE).

Tabela 2 – Número de professores no AEE na Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque de Lima Duarte, nos anos de 2006 a 2017

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Prof. AEE	00	01	01	02	02	02	04	08	05	08	07	09

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (SIMADE).

Como pode ser observado nas tabelas apresentadas, a escola somente iniciou o processo de Atendimento Educacional Especializado, propriamente dito, em 2006, 18 anos após a promulgação da Constituição Federal e 10 anos após a promulgação da LDBEN.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), é um documento pedagógico essencial no atendimento a estudante com necessidades educacionais especiais, sendo ele norteador para determinar como atender as peculiaridades de cada estudante com direito ao Atendimento Educacional Especializado.

> O PDI é um instrumento utilizado para adaptar o currículo escolar às necessidades dos estudantes deficientes e com necessidades educacionais especiais. Está amparado na Legislação Federal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96) e em Minas Gerais está amparado pela Secretaria de Estado de Educação, através da SD nº.: 01/2005 de 09 de abril de 2005, que orienta o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. O Planejamento de Desenvolvimento Individual – PDI, visa ao atendimento das dificuldades de aprendizagem das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização.

> Consideram as competências e potencialidades dos estudantes, tendo como referência o currículo regular. Essa medida pode significar para os estudantes que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais, promovendo a educação inclusiva, na perspectiva de uma escola para todos (PESSOA; SILVEIRA, 2013, s/p).

Em 2009, devido ao aumento das matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais, pensamos na possibilidade de montar uma "Sala de Recursos Multifuncionais". Um ambiente de aprendizagem especialmente preparado e dentro da escola, para atender a estudantes com NEE, através do AEE. Para tanto, foram visitadas escolas que já possuíam estes espaços, a fim de conhecer esses ambientes e promover a devida adequação da realidade da escola em foco. Dentre as escolas visitadas, destacamos a Escola Estadual Maria das Dores, no município de Juiz de Fora, visto a sua longa experiência em Atendimento Educacional Especializado. Solicitamos, então, à SEE/MG, uma Sala de Recursos Multifuncionais.

> O que é uma Sala de Recursos Multifuncionais - SRMF? São espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. As SRMF possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contra turno escolar. A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua neste

> serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização (SARTORETTO; BERSCH, 2017, s/p).

Vale destacar que o Atendimento Educacional Especializado é diferente do realizado na sala de aula regular, portanto, um não substitui o outro, eles são complementares e fazem parte do processo de inclusão e de aprendizagem. Dependendo do tipo de atendimento oferecido, são estabelecidas parcerias, dentre elas destacamos: a APAE de Lima Duarte, as Secretarias Municipais, órgãos ligados ao Poder Judiciário, dentre outras. A SRE de Juiz de Fora acompanha o processo e oferece suporte técnico quando possível. Existe, também, um suporte da SEE/MG na contratação de pessoal especializado e do Ministério da Educação, que orienta e envia materiais e equipamentos para a Sala de Recursos Multifuncionais.

No que diz respeito ao envolvimento familiar, a escola mantém sempre um diálogo próximo com as famílias dos estudantes. Assim é possível realizar uma troca de conhecimentos e experiências dos profissionais da escola com as famílias, para isto realizamos alguns encontros ao longo do ano.

Sobre a educação na perspectiva inclusiva, a SEE/MG manifesta-se no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais da seguinte maneira:

> A formulação de políticas públicas direcionadas para a educação básica em Minas Gerais passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras, assentadas em um conceito amplo de educação e em propostas mais abrangentes, sempre norteadas pelo princípio da inclusão. A educação inclusiva parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Tem como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. A política educacional inclusiva da rede pública estadual de educação é orientada pelo reconhecimento deste direito, respeito à individualidade e valorização da diversidade (MINAS GERAIS, 2014, p. 7).

4. Construção do Plano de Ação Educacional – PAE

O Plano de Ação Educacional (PAE), especialmente preparado para a realidade da Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque, deve contribuir para a promoção de uma escola acolhedora, inclusiva e engajada com o aprendizado e com a progressão contínua de seus estudantes. Deve contribuir, ainda, para a superação das desigualdades educacionais e sociais; enfrentando todos os desafios para a construção de uma Sociedade Inclusiva. Cabe acrescentar ainda que o PAE não é um plano pronto e acabado, pois como a realidade inclusiva é um processo em construção, novos desafios surgem diariamente. Tais desafios exigem cotidianamente novas reflexões, novos diálogos e novas ações de todos os segmentos que compõem a Comunidade Escolar.

As ações aqui propostas são calibradas com a realidade da

Escola em foco, o que confere a elas uma particularidade institucional, mas devido às semelhanças de muitas realidades na grande diversidade mineira, este PAE pode ser adaptado a outras unidades escolares. Para moldar as ações aqui contidas, servindo para outras realidades, é fundamental que a unidade escolar tenha o desejo de formar uma cultura de inclusão, usar e fomentar as políticas de inclusão e desenvolver práticas inclusivas.

As ações aqui contidas foram organizadas, em cinco eixos norteadores. Este conjunto de ações recebe o nome de "APADU Incluir", são eles:

1) Criação do Programa de Acolhimento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais;

2) Criação de um Programa de Rádio para divulgar ações inclusivas;

3) Criação de uma roda de conversa mensal e permanente com Professores de AEE;

4) Apoio e participação nas parcerias principalmente com a APM-LD e com a APAE de Lima Duarte;

5) Criação de uma "Mesa Redonda" anual e formação de redes sociais com o objetivo de divulgar ações inclusivas das escolas.

Precisamos oferecer ambientes de aprendizagem inclusivos nas escolas, os quais contribuem para a permanência e o sucesso de todos os estudantes; mas este compromisso e esta responsabilidade

ultrapassam os muros da escola, pois se referem a toda sociedade. A pretensão deste Plano de Ação Educacional é oferecer ambientes inclusivos na perspectiva de uma educação Integral e Integrada, portanto precisamos estar abertos ao diálogo com a Comunidade Escolar, bem como com parcerias capazes de nos ajudar nesta tarefa. Para conseguir este objetivo é que nos propomos a trabalhar diariamente neste sentido, planejando e executando as ações acima apresentadas.

5. Considerações Finais

O processo de inclusão nas escolas de educação básica é um desafio constante, podendo apresentar em determinados atendimentos situações comuns e em outros, situações muito diversas, dentro da mesma realidade educacional, o que é reforçado negativamente pela perversa desigualdade social. Ainda hoje no tocante ao atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, convivemos com questionamentos que já deveriam estar pacificados, mas ainda apresentam posições divergentes. Um exemplo disso é o próprio local de atendimento destes estudantes, pois existem defensores no atendimento em instituições especializadas e defensores no atendimento em instituições regulares. Mas existem também consensos com relação às dificuldades desse atendimento, dentre eles podemos destacar: faltam obras de acessibilidade, faltam profissionais capacitados,

faltam apoio de algumas famílias, faltam equipamentos próprios e falta um trabalho em rede mais eficiente. Embora percebemos avanços no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas de educação básica, ainda estamos distantes de escolas realmente inclusivas.

Ficaram evidentes, através da pesquisa na instituição em foco, alguns problemas que ainda afligem a educação inclusiva e discutimos algumas atitudes que dificultam o acolhimento e o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais. Dentre outras, foi destacada que a falta de equidade é uma das principais causas que impedem realidades mais inclusivas. Como já ensinava Aristóteles: "Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade".

Foi revelado na pesquisa que a Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque, embora tenha uma caminhada no processo inclusivo, enfrenta dificuldades relativas a algumas questões. Uma delas é a dificuldade de alcançar os objetivos relacionados à aprendizagem, onde ficou claro que com relação ao alcance dos conhecimentos necessários e até os conhecimentos básicos, a instituição ainda deixa a desejar. A pesquisa revelou também que a escola busca promover o acolhimento e a adaptação de estudantes com necessidades educacionais especiais, mas esta ação, que precisa ser aprimorada a cada dia, ainda não tem o envolvimento da coletividade. O cenário produzido, embora apresente alguns pontos

positivos, também desperta a necessidade urgente de elaboração de ações pedagógicas para facilitar o trabalho coletivo, no sentido de superar dificuldades e pontos fracos identificados.

O Plano de Ação Educacional propõe ações diversificadas, com envolvimento de outras pessoas e de outras instituições, no sentido de favorecer o trabalho em rede intra e extraescolar. Uma das formas de construir uma sociedade inclusiva é procurar que as instituições também o sejam. Além de ações intraescolares, estão previstas também ações fora dos muros da escola, pois para termos instituições que pratiquem a inclusão, é preciso ter uma Comunidade Inclusiva.

As incertezas, as inquietações e até as frustrações das pessoas envolvidas na educação formal, principalmente quem trabalha diretamente nas escolas, devido aos constantes desafios que a nós se apresentam, devem servir de combustível para impulsionar as necessárias transformações. As escolas devem ser ambientes de diálogo, com o objetivo de promover a democracia, possibilitando a participação de todas as pessoas, sobretudo, daquelas com maiores necessidades, e com isso poderemos favorecer a prática da equidade nestes espaços.

Este trabalho pretendeu apresentar uma reflexão sobre o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de contribuir na construção de práticas inclusivas. Partindo da realidade da Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque

de Lima Duarte/MG, esperamos colaborar com gestores de outras unidades escolares, com peculiaridades semelhantes ao da instituição em foco, possibilitando dessa forma, a adaptação das ações propostas a outras realidades.

Referências:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros.** In: BRASIL. Salto para o Futuro - Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 1999. p. 27-34 (Série de Estudos. Educação a Distância).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MINAS GERAIS. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação; Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, 2014

PESSOA, S. C.; SILVEIRA, C. **Plano de Desenvolvimento Individual é Lei e deve Atender Necessidades dos Alunos.** 2013.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Atendimento Educacional Especializado – AEE.** 2017.

SILVA, L. M. G. **Educação Especial e inclusão escolar sob a Perspectiva legal.** Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no tempo Presente, 5, 2009. Uberlândia. Anais... Uberlândia: UFU, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: Unesco, 1990.

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO



GESTÃO ESCOLAR E UTILIZAÇÃO DE TDIC COMO RECURSO DIDÁTICO: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Artur Pires de Camargos Júnior

Introdução

A utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Básica pode gerar opiniões diversas entre professores e pesquisadores. A adesão docente ao uso de TDIC como recurso didático constitui-se como elemento importante neste contexto. Além disso, muitos estudantes convivem com essas tecnologias no cotidiano extraescolar, o que pode estimular o interesse deles pela aprendizagem mediada por TDIC.

Este artigo aborda a Gestão Escolar (GE) como articuladora do desenvolvimento de competências digitais de professores. A delimitação deste tema circunscreve o estudo no âmbito da utilização de TDIC como recurso didático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). Assim, o problema investigado foi: Que atribuições da Gestão Escolar podem articular o desenvolvimento de competências digitais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo foi conhecer o papel da GE no desenvolvimento de competências digitais para utilização

de TDIC como recurso didático por estes professores.

Trata-se de um estudo desenvolvido em função do Mestrado em Educação realizado na Universidad de la Empresa (Montevidéu, Uruguai). A produção deste artigo se justifica, ainda, pela proposta de uma breve pesquisa bibliográfica sobre o tema. Desta forma, o texto poderá contribuir para que outros pesquisadores, estudantes e profissionais da Educação, em especial os gestores escolares, reflitam sobre o desenvolvimento de competências digitais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O desenvolvimento de tais competências em escolas de Educação Básica corresponde a princípios de formação docente continuada *in loco*. Neste sentido, o estudo se insere no contexto da formação ao longo da carreira do magistério. Outra justificativa é a demanda de competências digitais apresentada pela sociedade contemporânea, que desenvolve processos de comunicação, educação e comércio, por exemplo, mediados por TDIC. Para auxiliar na formação de estudantes digitalmente competentes, a gestão de competências digitais de professores torna-se, então, uma importante estratégia.

Metodologia

Para desenvolver este estudo, optou-se por uma abordagem de viés qualitativo. Gil (2017) afirma que este tipo de pesquisa permite desenvolver interpretações a respeito do problema

investigado. Ela é adequada, por exemplo em propostas de investigação que tratem de questões sociais e educacionais, pois permite conhecer e interpretar contextos, teorias e comportamentos. Considerando-se o problema proposto neste artigo, a abordagem qualitativa permitiu ao pesquisador relacionar teorias para interpretar contribuições de diferentes autores.

Em relação ao objetivo, esta pesquisa é de cunho exploratório. Para Gil (2017, p. 26), "pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito". Optou-se por este viés para aprofundar conhecimentos sobre a gestão escolar e o desenvolvimento de competências digitais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a investigação que se realiza em nível de Mestrado em Educação obteria uma fundamentação teórica mais ampla.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, o estudo com características bibliográficas foi o mais viável em função do desenho metodológico supracitado. Trata-se de abordar o problema a partir de teorias disponíveis, por exemplo, em livros e artigos científicos (GIL, 2017). O caráter preliminar e de aprofundamento desta pesquisa justificou a opção pelo estudo bibliográfico.

O pesquisador inicialmente selecionou obras físicas e virtuais para leitura. Em seguida, selecionaram-se nessas obras alguns conceitos-chave para o estudo e que foram definidos para

especificar concepções adotadas. Por fim, analisaram-se contribuições de diferentes autores para conhecer o papel da GE no contexto do desenvolvimento de competências digitais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As obras consultadas sugeriram algumas categorias de análise, porém a confirmação depende da próxima etapa da pesquisa, ou seja, a coleta de dados empíricos. O relatório parcial desta investigação possui, assim, algumas características de artigo de revisão. Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2018, p. 1), este tipo de texto corresponde a "uma publicação que resume, analisa e discute informações já publicadas". Considera-se adequado este tipo de relatório ao desenho metodológico traçado em função de uma pesquisa em andamento.

Fundamentação Teórica

Com o advento e a popularização da Internet, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação favoreceram o contato entre pessoas de diferentes locais do planeta. Utilizadas para fins de estudo, comunicação, comércio e relacionamento, por exemplo, as TDIC são recursos que utilizam redes de conexões via Internet (GEBRAN, 2009). Computadores (em versões *desktop* ou *notebook*), *smartphones*, *smart tvs* e *tablets* são exemplos de tecnologias digitais que permitem o fluxo de informações e a comunicação.

A utilização de TDIC na sociedade gerou mudanças culturais analisadas por Lévy (2014). Segundo este autor, a educação, o comércio, a comunicação, as artes e a cidadania passaram a ocorrer, em muitos casos, com a mediação de tecnologias digitais. Lévy (2014) denominou, então, a cultura de utilização de TDIC como cibercultura.

No contexto educacional, um dos reflexos da cibercultura é a noção de competência digital. Ela se refere ao interesse e à utilização segura, crítica e responsável de tecnologias digitais para fins de aprendizagem, trabalho e participação social. (COMISSÃO EUROPEIA, 2018). Para professores de Educação Básica, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) propôs as seguintes competências digitais:

Figura 1 – Matriz de competências digitais proposta pelo CIEB

DIMENSÕES	ELEMENTO 1	ELEMENTO 2	ELEMENTO 3	ELEMENTO 4
PEDAGÓGICA	**PRÁTICA PEDAGÓGICA** *Ser capaz de* incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino.	**AVALIAÇÃO** *Ser capaz de* usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	**PERSONALIZAÇÃO** *Ser capaz de* utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	**CURADORIA E CRIAÇÃO** *Ser capaz de* selecionar e criar recursos digitais que contribuam para os processos de ensino-aprendizagem e gestão de sala de aula.
SOCIAL, ÉTICA, LEGAL, CIDADÃ	**CIDADANIA** *Ser capaz de* utilizar TICs para incentivar a participação social e cívica, promovendo a cidadania digital.	**USO RESPONSÁVEL** *Ser capaz de* fazer e promover o uso responsável da tecnologia (privacidade, rastro digital e implicações legais).	**USO CRÍTICO** *Ser capaz de* fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	**INCLUSÃO** *Ser capaz de* utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
DESENVOLVIMENTO E RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL	**AUTODESENVOLVIMENTO** *Ser capaz de* usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	**AUTOAVALIAÇÃO** *Ser capaz de* utilizar as TICs para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	**COMPARTILHAMENTO** *Ser capaz de* usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	**COMUNICAÇÃO** *Ser capaz de* utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2017, p. 12).

Devido ao caráter de comunicação e veiculação de informação apresentado pelas TDIC, elas podem ser exploradas por professores como recursos didáticos. Libâneo (2013) esclarece que a Didática se refere ao trabalho docente desenvolvido em situações de ensino-aprendizagem, ou seja, durante uma aula, por exemplo. Desta forma, é possível definir um recurso didático como um instrumento físico ou virtual utilizado pelo professor para mediar a

construção do conhecimento pelo estudante durante as aulas.

O docente que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) é o profissional graduado em Pedagogia ou Normal Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda admite como formação mínima para atuar naquela etapa da Educação Básica a obtida em nível médio, ou seja, o curso Normal (BRASIL, 2017). A utilização de TDIC como recurso didático por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental corresponde, então, ao elemento 1 (prática pedagógica) da dimensão pedagógica proposta pelo CIEB.

Segundo Lück (2007; 2009), a Gestão Escolar corresponde à gerência da dinâmica escolar, de forma a implementar um Projeto Político-Pedagógico (PPP) próprio e respeitando diretrizes e políticas do sistema de Educação. Para a autora, existem três dimensões básicas da GE: pedagógica, administrativa e financeira. A gestão pedagógica é o centro da ação gestora na escola, pois se refere a oferecer condições adequadas ao trabalho docente e à ação discente. A gestão administrativa inclui a aplicação de normas oriundas do sistema educacional ao qual a escola pertence e a gestão de pessoas na perspectiva do desenvolvimento de competências profissionais (formação continuada). Já a dimensão financeira envolve a aplicação, o monitoramento e a prestação de contas referentes aos recursos financeiros oriundos do sistema educacional (LÜCK, 2009).

Discussão de Resultados Parciais

Os conceitos apresentados anteriormente permitem compreender atribuições da GE no contexto do desenvolvimento de competências digitais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Alguns autores abordam tais atribuições de forma direta, enquanto outros desenvolveram estudos sobre gestão pelo viés da Administração de Empresas. Estes últimos, no entanto, também podem contribuir para a reflexão proposta neste artigo.

No que se refere à gestão de competências digitais na escola, Camargos Júnior (2017) indica três ideias-força: a GE como articuladora de formação docente continuada, a GE como promotora do acesso às TDIC disponíveis na escola e a GE como articuladora de uma cultura de utilização dessas tecnologias na instituição de Educação Básica. São ideias que se relacionam mutuamente, pois indicam atribuições da Gestão Escolar que podem favorecer o desenvolvimento de competências digitais para utilização de TDIC como recurso didático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao abordar a gestão por competências, Pantoja (2015) afirma que este modelo favorece o desenvolvimento de pessoas que atuam em uma instituição. Para tanto, a autora destaca a troca de experiências entre pares como estratégia para desenvolver pessoas no âmbito da instituição. Parafraseando este raciocínio da Administração de Empresas, o intercâmbio de experiências entre

professores de Anos Iniciais seria uma estratégia da GE para o desenvolvimento de competências digitais em escolas.

Mansano (2010) abordou a importância de superar o mero domínio teórico do conhecimento educacional, ou seja, as teorias pedagógicas. Assim, a formação continuada que a autora indica como atribuição específica da GE ocupar-se-ia do desenvolvimento de competências para o trabalho docente e da reflexão sobre a prática cotidiana em sala de aula. Este raciocínio é, portanto, coerente com Camargos Júnior (2017) e Pantoja (2015) no que se refere ao desenvolvimento de competências digitais de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para Mansano (2010), outra atribuição da GE seria conhecer a realidade da instituição de ensino. Neste sentido, Luz (2017) aborda a análise SWOT como uma estratégia que permite conhecer melhor a realidade de uma escola. Trata-se de analisar aspectos internos e externos da instituição que influenciam os resultados em determinada situação. Por ser contextual, esta análise permite que a GE mobilize elementos internos e externos à escola para solucionar problemas, alcançar metas e desenvolver competências profissionais.

Na próxima figura, apresenta-se a estrutura da análise SWOT. Segundo Luz (2017), a sigla significa: S (*strengths* – forças), W (*weaknesses* – fraquezas), O (*opportunities* – oportunidades) e T (*threats* – ameaças). Após realizar a análise,

reúnem-se forças e oportunidades para superar fraquezas. As ameaças, por serem de natureza externa, são mais difíceis de serem superadas, tais como a violência, o roubo e o tráfico de drogas.

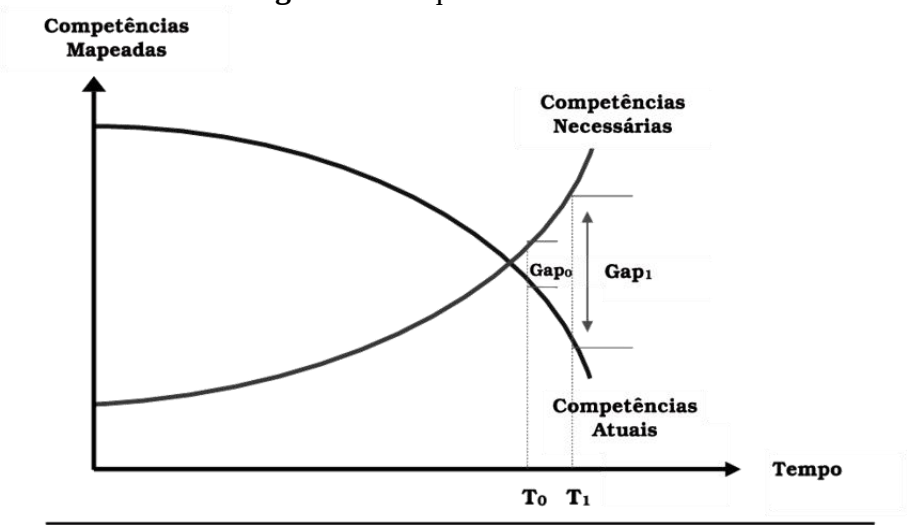
Figura 2 – Análise SWOT



Fonte: Luz (2017, p. 4).

No contexto da gestão de competências digitais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma das fraquezas que podem ser identificadas é o GAP. Trata-se da lacuna entre competências digitais apresentadas pelos docentes e as requeridas pela escola (BRANDÃO; FARIA, 2003). Na figura abaixo, verifica-se uma representação de GAP como distância entre competências atuais e competências necessárias ao exercício de uma determinada atribuição.

Figura 3 – Esquema de GAP



Fonte: Ienaga (1998, p. 13) apud Brandão e Faria (2003, p. 39)

No que se refere à dimensão pedagógica da GE, segundo Mansano (2010), outra atribuição seria zelar pela qualidade do ensino para que se considere a escola como eficaz, ou seja, com bons resultados de aprendizagem. O trabalho docente é fundamental para a eficácia da instituição de ensino, uma vez que a função essencial desta seria formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade a partir do conhecimento construído. Gerir competências digitais para utilização de TDIC como recurso didático por professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental demanda, então, planejamento de ações que promovam o desenvolvimento profissional docente (MANSANO, 2010).

Definido como instrumento elaborado democraticamente pela

GE em conjunto com os profissionais da escola para gerir o trabalho de um ano letivo (UDEMO, 2018), o Plano de Gestão constitui-se como sistematização de ações da GE em função de metas a alcançar. Para tanto, ele pode contemplar ações, atribuição de responsabilidades, prazos e previsão de recursos, o que envolve as dimensões administrativa, pedagógica e financeira indicadas por Lück (2007; 2009). De acordo com Mansano (2010), portanto, a execução de um Plano de Gestão seria uma forma de promover o desenvolvimento de competências digitais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Mansano (2010, p. 26) destaca, ainda, a superação do modelo tradicional e centralizador da Direção Escolar por "iniciativas planificadas". Assim, o planejamento de ações na forma de um Plano de Gestão "estimula a consciência crítica dos profissionais da educação" (IBID.). É neste sentido que o planejamento favoreceria a gestão democrática de escolas na medida em que favorece a participação de profissionais que nelas atuam. Esta consideração aplicar-se-ia, por exemplo, no que se refere às competências digitais apresentadas pelos próprios professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Camargos Júnior (2017, p. 4) afirma que o acesso de docentes às TDIC disponíveis na instituição também seria passível de abordagem por um Plano de Gestão: "Viabilizar tal acesso será possível se um conjunto de ações ocorrerem de forma integrada.

Algumas destas ações são a manutenção dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas e a prevenção de danos aos equipamentos". Camargos Júnior (2017) destacou a gestão do acesso às TDIC na escola como estratégia para viabilizar a utilização destas como recurso didático e, assim, favorecer o desenvolvimento de competências digitais de professores.

Para Rossari e Vosguerau (2016) e Camargos Júnior (2017), quando a utilização de TDIC como recurso didático torna-se rotina constitui-se progressivamente uma cultura de trabalho na escola que corresponde ao que Lévy (2014) denomina como cibercultura. Neste sentido, Rossari e Vosguerau (2016) destacam a inserção desta cultura de trabalho no Projeto Político-Pedagógico da escola, o que se justifica quando o corpo docente assume o uso de tecnologias digitais na prática do magistério. Segundo Camargos Júnior (2017), o desenvolvimento de competências digitais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental torna-se, neste contexto cibercultural, uma estratégia da GE para viabilizar a utilização de TDIC como recurso didático.

Considerações Finais

A realização deste estudo permitiu relacionar algumas atribuições da Gestão Escolar ao desenvolvimento de competências digitais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme o desenho metodológico, é possível afirmar que o

objetivo foi alcançado. As limitações de uma pesquisa com características bibliográficas, no entanto, indicam a necessidade de obter dados empíricos para aprofundar e contextualizar o estudo, bem como para confirmar ou refutar ideias apresentadas neste texto.

Houve dificuldade em encontrar fontes bibliográficas relacionadas diretamente à Educação. A busca de alguns referenciais teóricos no campo da Administração de Empresas indica a carência de estudos realizados por pesquisadores da Educação. Neste sentido, pesquisas desenvolvidas no âmbito de programas de pós-graduação stricto sensu na área de gestão educacional podem produzir conhecimentos sobre o tema.

Considerando-se o problema identificado por esta pesquisa, não se apresentaram novas atribuições da GE. Refletiu-se, na verdade, sobre como gestores escolares podem articular o desenvolvimento de competências digitais de docentes a partir de atribuições que os autores abordaram como essenciais ao trabalho da GE. Futuras pesquisas podem abordar outras atribuições ou até mesmo propor novos papeis.

Acredita-se, ainda, que este estudo poderá gerar discussões entre gestores escolares, docentes e pesquisadores. No centro dessas discussões estaria a reflexão sobre estratégias para gestão de competências digitais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a utilização de TDIC como recurso didático

por esses docentes poderá ocorrer de forma consciente e crítica, superando modismos e imposições externas à escola.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6022**: Informação e Documentação – Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica – Apresentação. Disponível em: <http://www.ccjs.ufcg.edu.br/Documentos/Publicacoes//Doc655N BR-6022-Artigo-Cientifico-2018%20(1).pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRANDÃO, H. P.; FARIA, M. F. B. Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, vol. 7, n. 3, jul./set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.b r/pdf/rac/v7n3/v7n3a03.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... **Casa Civil [da] Presidência da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_A to2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7>. Acesso em: 14 set. 2018.

CAMARGOS JÚNIOR, A. P. Gestão da escola pública e utilização de TICs por professores de educação básica. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 9., 2017, Abaetetuba. **Anais**... Abaetetuba: Faz e Acontece, 2017. Disponível em: <http://www.ixfipe d.com.br/anais/93.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB Notas Técnicas 8**: Competências de professores e multiplicadores para o uso de TICs na Educação. 2017. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2018/01 /CIE B_NotaTecnica-8_nov2017.pdf>.

Acesso em: 1º set. 2018.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências e tecnologias digitais na educação**. Disponível em: <https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/education-technology_pt>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GEBRAN, M. P. **Tecnologias educacionais**. Curitiba: IESDE, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUZ. **Guia rápido**: análise SWOT. Disponível em: <http://www.facped.com.br/arquivos/08. Ebook-GuiaRapidoAnaliseSWOT.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MANSANO, E. L. S. **Gestão de recursos escolares**. São Paulo: Know How, 2010.

PANTOJA, M. J. **Gestão por competências**. Brasília: ENAP, 2015.

ROSSARI, M.; VOSGERAU, D. S. R. O Projeto Político-Pedagógico e a integração das tecnologias. In: SÁ, R. A. (Org.). **Tecnologias e mídias digitais na escola contemporânea**: questões teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2016.

UDEMO. **Plano de gestão**: algumas reflexões. 2018. Disponível em: <http://www.udemo.org .br/RevistaPP _01_07PlanodeGestao.htm>. Acesso em: 14 set. 2018.

GOOGLE SALA DE AULA: USO E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Augusto Marinho da Silva
Estrela Dinamar Vinente Santarém
Robernilson Barbosa Otero

1. Introdução

O *Google* sala de aula é uma ferramenta do pacote do *Google apps* que permite ao professor criar uma sala virtual para dar atendimento aos alunos com disponibilização de materiais sobre a temática trabalhada na sala de aula e gerenciar atividades, que possibilitem aos envolvidos ampliar seus conhecimentos sobre o tema em estudo.

Diante dessas possibilidades, a equipe do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) passou a estudar a ferramenta para oferecer cursos a distância, uma vez que o Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN) não possui um ambiente virtual de aprendizagem, mas necessita ofertar cursos a distância para atender os servidores com formação continuada na capital e nos 61 municípios do Estado.

Assim, a equipe do NEAD desenvolveu os cursos preparados pelos formadores do CEPAN para serem ofertados a distância no *Google* sala de aula, dentre os cursos destacam-se: Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública (Profuncionário), 1.500 horas; O Ensino de

Matemática na Perspectiva das Metodologias Ativas, 40 horas; Ensino da História nos anos iniciais, 40 horas; Projeto de Formação para a Equipe Gestora das Escolas Inseridas no Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI), 40 horas.

O presente artigo tem por finalidade relatar a experiência do grupo de formadores do Núcleo de Educação a Distância do CEPAN da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) na utilização do *Google* sala de aula como um ambiente virtual de aprendizagem na oferta de cursos de formação continuada aos servidores da rede estadual de ensino do Estado do Amazonas.

2. A Educação a Distância

O homem do século XXI é inquieto e está em constante busca para oferecer à sociedade atual recursos tecnológicos capazes de responder aos anseios dessa geração, que domina de forma singular os processos tecnológicos.

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) têm proporcionado celeridade de informações e impulsionando a sociedade a se reestruturar para acompanhar as transformações ocorridas no mundo contemporâneo. As mudanças ocasionadas pelas NTICs têm proporcionado interação mais dinâmica com o conhecimento, além de contribuir para a disseminação de informações nas mais longínquas localidades.

Liguori (1997), afirma que:

> [...] o desenvolvimento das novas tecnologias da informação, se inicia um discurso no qual se considera imprescindível a inovação tecnológica ou a modernização da escola. Esta perspectiva considera que a incorporação das novas tecnologias à educação é por si mesma determinante da melhora do ensino. (LIGUORI, 1997, p. 80).

As transformações tecnológicas não param de acontecer e, cotidianamente, todos os setores da atividade humana, como a escola, são impactados pela velocidade das informações e transformações advindas dos mais variados meios comunicação.

A educação foi impactada pelas tecnologias e, hoje, demanda novas modalidades de ensinar e aprender para atender as demandas de uma sociedade que, de acordo com Lévy (1999, p. 17), lida com a *cibercultura*, "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço".

Essa relação social, "desenvolvida pela sociedade contemporânea entre tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.) e a vida social" (LEMOS, 2003, p.14), implica em uma nova forma sociocultural, que emerge da relação entre sociedade, cultura e tecnologias digitais e rompe com a dinâmica informacional baseada na relação "Um para Todos", ao mesmo tempo, potencializa as trocas "Todos

para Todos", exigindo que cada indivíduo seja, simultaneamente, emissor e receptor de informações. Para Lévy (1999, p. 180), assistimos a abertura para o mundo digital, colocando em questão o modo de aprendizagem linear.

Essa realidade social implica em novas formas de escrever, ler, comunicar e lidar com o conhecimento, ou seja, novas maneiras de pensar e aprender, que pressupõe "fatores na mudança atual de paradigma de conhecimento" (LÉVY, 1999, p.180) e exige novas formas de ensinar.

Nesse sentido, a educação a distância (EAD) se apresenta como uma modalidade aplicável às necessidades do cidadão da sociedade *cibercultural* e que, muitas vezes, não dispõe de tempo para atender as necessidades de uma formação fechada em um determinado local e momento, pois é uma modalidade de ensino que possibilita trabalhar com indivíduos que estão separados no tempo e no espaço, contornando a distância e o tempo com o uso das NTICs.

Na educação a distância, os estudantes passam a ter um papel de protagonistas no processo de aprendizagem, assumindo responsabilidades e autonomia frente aos momentos de pesquisa de informações e conteúdos, de produção, de compartilhamento da sistematização produzida. Nessa concepção, a função do professor também está sujeita a uma grande mudança, na qual ele não possui o papel de transmissor de conhecimento, mas de mediador entre os

estudantes e o seu acesso ao conhecimento.

A implementação da EAD amplia o acesso ao ensino, permite mais interação entre os envolvidos (professor/aluno/aluno) nessa modalidade de ensino em tempo real, conforme dispõe o Artigo 1° do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, favorece novas formas de acesso ao saber e adequa o processo de ensino e aprendizagem a realidade de vida do estudante, haja vista que incorpora meios e tecnologias de informação e comunicação nesse processo.

Nesse sentido, destaca-se o uso do *Google* Sala de Aula na oferta de cursos a distância aos servidores da rede estadual de ensino do Estado do Amazonas, tendo como procedimento a personalização do *app* para atender a estrutura de uma sala de aula virtual.

3. *Google* Sala de Aula e suas Possibilidades na Oferta de Cursos a Distância

O *Google* Sala de Aula ou *Google Classroom* é um aplicativo que integra o pacote de *apps* do *Google for Education*, segundo WITT (2015), o *Google Classroom* é um sistema de gerenciamento de sala de aula para professores. Com esta ferramenta é possível administrar várias classes, publicando anúncios para as turmas, gerenciando atribuições e compartilhando arquivos.

O *Google* Sala de aula amplia o processo de ensino e aprendizagem para além da sala de aula e oferece aos professores e

alunos uma nova forma de estudo dentro e fora da sala.

O *app* é intuitivo e permite ao professor criar suas salas virtuais, adicionar os alunos ou compartilhar um código de acesso protegido para que eles se conectem a sala. A configuração da sala é simples e prática e oportuniza ao professor disponibilizar conteúdos da disciplina, avisos, debates e atividades avaliativas, bem como atribuir notas de forma rápida e prática.

O aplicativo também possibilita aos alunos compartilhar recursos e conteúdos, interagir com os colegas e professor e responder as atividades propostas e visualizar a nota atribuída pelo professor a determinada tarefa. É acessível a todos os usuários do e-mail da *Google*, seguro e não exibe anúncios publicitários.

Essas funcionalidades do *app* chamaram a atenção da equipe de formadores do NEAD, que após uma análise do aplicativo detectou nele qualidades próprias de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com adaptações das suas ferramentas para atender às exigências próprias de usabilidade desse tipo de ambiente de aprendizagem. Nesse aspecto, a adequação do *app* realizada pelos formadores do NEAD se deu de forma fácil, pois o designer do sistema favorece a interação entre usuário e o aplicativo.

O *Google* sala de aula, na visão dos formadores do NEAD, é funcional e de fácil manuseio pelo usuário, essa característica do *app* atende ao pressuposto de MEMÓRIA (2006, p. 94) quando

destaca que:

> A interface bem projetada deve facilitar o uso e possibilitar que a experiência seja fácil e prazerosa. Ela deve ser transparente para o usuário. Na Internet, essas qualidades são estratégicas e de extrema importância para que um produto obtenha sucesso. (2006, p. 94).

Nesta mesma linha de pensamento, Waisman (2015) afirma que em geral, usabilidade está relacionada ao entendimento das necessidades do usuário, à metáfora utilizada, aos controles e seus comportamentos, à navegação e o fluxo entre tela e comandos, à interação entre diferentes aplicações e ao visual da tela.

Respondendo favoravelmente a todos esses pontos, o *Google* Sala de Aula apresentou um ótimo desempenho também com usuários do interior do Estado, que apesar da baixa conectividade tiveram um resultado satisfatório, pois sua *interface,* leve e funcional, permite uma boa navegabilidade na *internet*.

4. A Experiência dos Formadores do NEAD no uso do *Google* Sala de Aula

A Equipe do NEAD, após apreender as funcionalidades do *Google* Sala de Aula, iniciou a construção dos cursos no ambiente, buscando adequar as ferramentas às necessidades exigidas para a disponibilização dos cursos:

- Secretaria Escolar, Alimentação Escolar e Meio Ambiente e Infraestrutura Escolar do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário), 1.500 horas, para os funcionários das escolas estaduais que atuam como merendeiras, secretários e serviços gerais, 46 funcionários;
- Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI),40 horas, atendeu 73 gestores e pedagogos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral;
- Ensino da História nos anos iniciais, 40 horas, atendeu 45 professores de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de matemática na perspectiva das metodologias ativas, 40 horas, atendeu 61 professores matemática do Ensino Fundamental e Médio.

Figura 1 - Tela de cursos do *Google* Sala de Aula – NEAD



Fonte: https://classroom.google.com/h

Na perspectiva de ofertar esses cursos utilizando o *Google* Sala de Aula, foram criadas salas de aulas virtuais com os conteúdos organizados em tópicos como: Boas vindas, Unidades, Biblioteca, Videoteca, Fórum, Pratiques, Memorial, Espaço de Socialização, dentre outros, conforme a necessidade demanda pela estrutura dos cursos.

Nesta proposta, as ferramentas do *Google* Sala de aula foram utilizadas de forma a permitir a acessibilidade dos cursistas aos conteúdos e atividades propostas para cada curso.

A Ferramenta **Criar aviso** foi utilizada para mandar avisos e também para disponibilizar o **Conteúdo dos Módulos**, os quais estavam sempre vinculados a um tópico, onde os alunos acessaram textos, imagens, vídeos e links relacionados a unidade de estudo.

Na Ferramenta **Criar tarefa** foram propostas **Atividades,** por meio da qual os alunos enviaram os arquivos dos trabalhos solicitados e os Tutores corrigiram e aferiram uma nota. No caso do PROFUNCIONÁRIO, os alunos trabalharam com a produção de Pratiques e Memoriais, os quais eram anexados em forma de arquivos.

Com a Ferramenta **Criar pergunta** foram criados os **Fóruns**, pois esta possibilita compartilhar enunciados capazes de gerar discussões colaborativas e proporciona ao aluno inserir sua contribuição, comentar o ponto de vista de um colega ou do professor sobre determinado tema.

Já a ferramenta **Criar tarefa com teste** foi utilizada para vinculados questionários que possibilitaram a revisão do conteúdo do Módulo.

Figura 2 - Tela inicial do Curso Ensino de matemática na perspectiva das metodologias ativas



Fonte: https://classroom.google.com/c/MTYwMDA1MDgxMTZa

A sala virtual, após formatação, tinha uma estrutura em que os tópicos do curso ficavam dispostos à esquerda e o conteúdo destes à direita, permitindo uma fácil navegação e visualização de todo o material disposto na sala.

Para participar dos cursos, os servidores se inscreveram nos cursos por meio do link disponibilizado na página da SEDUC/AM e suas inscrições foram validadas pelo coordenador de cursos do CEPAN.

De forma geral, o trabalho desenvolvido no *Google* Sala de Aulas permitiu uma experiência inédita para os formadores do NEAD, no sentido de formatar a sala ambiente para atender as exigências dos cursos, adequando as ferramentas do *app*,

experiência nunca antes vivenciada na utilização do ambiente de aprendizagem e-proinfo do Ministério de Educação (MEC).

Outro aspecto relevante no uso do *app* como ambiente virtual de aprendizagem se destaca na resposta dos cursistas que participaram, respondendo o questionário de avaliação, o qual não foi obrigatório, mas trouxe informações importantes sobre o ambiente de aprendizagem. A maioria dos que responderam ao questionário (20), entre professores e funcionários das escolas, destacou que não teve dificuldades em acessar, navegar e postar atividades na sala virtual de aprendizagem.

A iniciativa dos formadores do NEAD pode ser classificada como exitosa, pois possibilitou a oferta de cursos em EAD num ambiente não preparado para este fim, logrando um resultado positivo quanto ao acesso e navegabilidade no ambiente, mas há de se ressaltar que ainda é necessário estudos e pesquisas para tornar o ambiente mais efetivo, dinâmico e estimulante aos cursistas e professores.

5. Considerações Finais

Essa experiência permitiu ao CEPAN ingressar na Educação a Distância com autonomia no planejamento, na elaboração e oferta de cursos nessa modalidade e vem rendendo frutos exitosos com a ampliação da acessibilidade dos servidores da rede estadual aos cursos em tempos de recessão financeira.

Embora não seja a solução definitiva essa ação possibilitou atender as demandas da Gerência de Formação, onde a equipe de formadores do NEAD, atuando junto aos professores formadores e coordenações dos cursos, buscou sempre a qualidade na oferta e manutenção dos cursos de educação a distância.

Referências

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 mai. 2017. Disponível: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2019.

LEMOS, André; Cunha, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 14.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999; p. 180.

LIGUORI, L. M. **As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Campo dos Velhos Problemas e Desafios Educacionais**. In: Litwin, Edith. Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Art Med, 1997.

MEMÓRIA, Felipe**. Design Para a Internet**. Projetando Para a Experiência Perfeita. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2006; p. 94.

WAISMAN, Thais. **TV Digital interativa na educação: Afinal interatividade para quê?** 2015. Disponível em:<http://http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto25.htm>. Acesso em 17 de Fev. de 2019.

WITT, Dan. ***Accelerate Learning with Google apps for Education***. [2015]. Disponível em:<https://danwittwcdsbca.wordpress.com/2015/08/16/accelerate-learning-with-*googleapps*-for-education/>. Acesso em: 17 fev. 2019.

ISBN: 978-85-68184-35-6





