

ENCONTRO DE EDUCADORES

pesquisas e experiências

I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE - Seção MA



Organização

Raimunda Nonata da Silva Machado
Lélia Cristina Silveira de Moraes
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Ângelo Rodrigo Bianchini
Ednólia Lima Portela
Maria Alice Melo

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM MOVIMENTO:
Inflexões e Resistências



EDUFMA

ORGANIZADORAS (ES)

**Raimunda Nonata da Silva Machado
Lélia Cristina Silveira de Moraes
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Ângelo Rodrigo Bianchini
Ednólia Lima Portela
Maria Alice Melo**

**ANAIS DO VIII ENCONTRO DE EDUCADORES:
PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS / I SEMINÁRIO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS / II ENCONTRO
ESTADUAL DA ANPAE
Educação brasileira em movimento - inflexões e
resistências**

São Luís



2019

Copyright © 2019 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora
Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Esnel José Fagundes
Profa. Dra. Inez Maria Leite da Silva
Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha
Profa. Dra. Andréa Dias Neves Lago
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz
Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi.

Revisão

Keyla Sorene da Silva Rodrigues

Projeto Gráfico e Diagramação

Raimunda Nonata da Silva Machado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Encontro de Educadores, 8 ; Seminário de Formação de Professores, 1 ; Encontro Estadual da ANPAE, 2, São Luís.

Anais do VIII Encontro de Educadores: pesquisas e experiências / I Seminário de formação de professores/as / II Encontro Estadual da ANPAE – Seção MA, de 04 a 07 de dezembro de 2018, São Luís, MA. [recurso eletrônico] / Organizadora(s): Raimunda Nonata da Silva Machado, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, Ângelo Rodrigo Bianchini, Ednólia Lima Portela e Maria Alice Melo. – São Luís : EDUFMA, 2019.

Tema central: “Pesquisas e experiências: Educação brasileira em movimento - inflexões e resistências

Disponível em: <http://www.encontroeducadores.ufma.br>
ISBN 978-85-7862-942-7

1. Educação - Encontro. 2. Formação docente. 3. Pesquisa em educação. I. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Universidade Federal do Maranhão. III. Título.

CDD 370.78
CDU 37.012

Bibliotecário: Carlos Wellington Soares Martins CRB-13/605

Os textos que integram este Anais é de responsabilidade de seus respectivos autores e autoras.

SUMÁRIO

COMISSÃO ORGANIZADORA	5
APRESENTAÇÃO	6
GT 1 - Currículo, Didática e Práticas Escolares	
Comunicações Orais	9
Pôsteres	147
GT 2 - Educação Infantil	
Comunicações Orais	163
Pôsteres	216
GT 3 - Educação, Gênero, Sexualidade e Diversidade Étnica Cultural;	
Comunicações Orais	237
Pôsteres	300
GT 4 - Educação Especial;	
Comunicações Orais	343
Pôsteres	428
GT 5 - Estado e Política Educacional	
Comunicações Orais	442
Pôsteres	550
GT 6 - Formação de Educadores	
Comunicações Orais	567
Pôsteres	796
GT 7 - História da Educação;	
Comunicações Orais	845
Pôsteres	853
GT 8 - Movimentos Sociais e Educação do Campo	
Comunicações Orais	855
GT 9 - Educação de Jovens e Adultos	
Comunicações Orais	864
Pôsteres	903
GT 10 - Tecnologias Educacionais e Comunicação	
Comunicações Orais	934
Pôsteres	951

GT 11 - Educação Superior	
Comunicações Orais	973
Pôsteres	1048
GT 12 - Fundamentos da Educação	
Comunicações Orais	1070
GT 13 - Trabalho e Educação	
Comunicações Orais	1079
Pôsteres	1113
GT 14 - Educação e Meio Ambiente	
Comunicações Orais	1127
GT 15 - Arte, Cultura, Imaginário e Educação	
Comunicações Orais	1135
GT 16 - Experiências Educativas na Educação Básica	
Comunicações Orais	1191
Pôsteres	1321

COMISSÃO ORGANIZADORA

COORDENADORA PPGE|Mestrado em Educação

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

GRUPOS DE PESQUISA DO PPGE

História e Memória da Educação Maranhense
Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana
Escola, Currículo e Formação Docente
Educação e Representações Sociais
Educação Especial, Educação
Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe)

COMISSÃO ORGANIZADORA (UFMA)

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini
Prof.^a Dr.^a Ednólia Lima Portela
Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo
Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado
Prof. Dr. Samuel Luis Velazquez Castellanos

INFRAESTRUTURA E LOGÍSTICA

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante
Prof.^a Ma Alda Margareth Silva Farias Santiago
Mestrando Micael Carvalho dos Santos
Mestranda Maria do Rosário de Fátima Fortes Braga

MULTIMÍDIA / DIVULGAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado
Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini
Prof.^a Dr.^a Maria José Pires Barros Cardozo
Prof.^a Ma Rosyane de Moraes Martins Dutra
Mestranda Ana Carla de Melo Almeida
Mestranda Simone Cristina Silva Simões

FINANCEIRA

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo
Prof.^a Dr.^a Maria Núbia Barbosa Bonfim

SECRETARIA

Prof.^a Dr.^a Edinólia Lima Portela
Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento
Mestranda Roseane Márcia Silva Marques Monteiro
Mestranda Ana Paula Mondego Dias
Mestranda Luzia da Conceição Azevedo Reis
Mestranda Carla Ivana Amorim da Silva

MONITORIA

Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini
Prof.^a Dr.^a Francimar Oliveira Miranda de Carvalho
Prof.^a Ma Naiacy de Souza Lima Costa

CIENTÍFICA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iório Dias (UFC e UECE)
Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa (UFMA)
Prof. Dr. César Augusto Castro (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Diomar das Graças Motta (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Eliane Maria Pinto Pedrosa (IFMA)
Prof.^a Dr.^a Fernanda Motta de Paula Resende (UNESP)
Prof.^a Dr.^a Francilene Brito da Silva (UFPI)
Prof. Pós PhD Francis Musa Boakari (UFPI)
Prof.^a Dr.^a Francisca das Chagas Silva Lima (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)
Prof.^a Dr.^a Kaciana Nascimento da Silveira Rosa (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Lucinete Marques Lima (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Ribeiro F. Lauande (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Maria Núbia Barbosa Bonfim (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Rodrigues dos Santos (UEMA)
Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Valdelucia Alves da Costa (UFF)

APRESENTAÇÃO

O ENCONTRO DE EDUCADORES vem se materializando como um evento de abrangência nacional sob a gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculado ao Centro de Ciências Sociais (CCSO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Expressão do compromisso social com a produção do conhecimento e democratização da ciência, permite:

a) o intercâmbio de pesquisadores e grupos de pesquisa de instituições de educação superior, de pesquisa e de educação básica do Maranhão e de diferentes regiões do país;

b) possibilidades de debate público de temas educacionais da atualidade, relacionando o avanço científico com as políticas educacionais e experiências educativas, desenvolvidas e em desenvolvimento;

c) espaços de confronto de diferentes correntes de pensamento e vozes de atores sociais (individuais e coletivos) numa perspectiva de análise da realidade e síntese de novos conhecimentos e de subsidiar ações transformadoras; e,

d) contribui na formação de estudantes de pós-graduação e graduação, professores/pesquisadores, gestores institucionais, coordenadores pedagógicos e outros sujeitos sociais do Maranhão e de outros estados brasileiros.

Nesse sentido, já foram realizadas oito edições:

I ENCONTRO DE EDUCADORES DO MARANHÃO: pesquisas e experiências (2004);

II ENCONTRO DE EDUCADORES DO MARANHÃO: pesquisas e experiências (2006), com o tema “Novos Saberes e Práticas: desafios educacionais na contemporaneidade”;

III ENCONTRO DE EDUCADORES DO MARANHÃO: pesquisas e experiências (2008), com o tema “Práticas Educativas e Cidadania”, incorporando o I Colóquio Internacional de Educação, que discutiu a “Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social”, e o II Seminário Arte e Imaginário na Educação, abordando “Arte e Imaginário como inclusão social”;

IV ENCONTRO DE EDUCADORES DO MARANHÃO: pesquisas e experiências (2010), com o tema “Estado e Sociedade: A Educação pública brasileira em questão”. Nesta edição, uniu-se ao II Colóquio Internacional de Educação com o tema: “Educação para todos: um balanço após 20 anos da Conferência de Jomtien” e o I Seminário de Educação Infantil com o tema “Educação Infantil: significado e objetivos da educação da criança de 0 a 5 anos na sociedade brasileira contemporânea”;

V ENCONTRO DE EDUCADORES DO MARANHÃO: pesquisas e experiências (2012), com o tema “Educação brasileira na atualidade: tendências e perspectivas”. Na ocasião integrou o I Seminário sobre Políticas de Educação Superior, com o tema “Configurações da educação superior na atualidade: desafios, movimentos históricos e rupturas”;

VI ENCONTRO DE EDUCADORES: pesquisas e experiências (2014), com o tema “Conhecimento Científico, Política Educacional e Práticas Educativas: velhos dilemas e desafios contemporâneos”. A partir desta sexta edição foi denominado ENCONTRO DE EDUCADORES, considerando seu alcance de intercâmbio científico com pesquisadores regionais, nacionais e internacionais, ampliando suas possibilidades de socialização do conhecimento científico e de intercâmbios institucionais para além do diálogo entre pesquisadores locais.

VII ENCONTRO DE EDUCADORES: pesquisas e experiências (em 2016), com o tema “Conjuntura Nacional e Democratização do Direito à Educação: crises, perspectivas e controle social”;

VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: pesquisas e experiências (em 2018), com o tema: “Educação Brasileira em Movimento: Inflexões e Resistências.”

Dessa forma, o PPGE vem mantendo a periodicidade bianual desse evento dando relevância a socialização da ciência e para o desenvolvimento educacional do Maranhão e da região, no que se refere à Educação Básica e Superior.

O presente ebook reúne os trabalhos da oitava edição e que são oriundos das apresentações nas modalidades de comunicações orais e pôsteres. A principal finalidade foi promover espaços de reflexão sobre temáticas educacionais, considerando a realidade da América Latina, particularmente, o Brasil, tendo como foco de análise as atuais demandas políticas, que se multiplicam na educação brasileira e na sociedade, em efervescência com os movimentos de resistência por direito à educação e justiça social.

Os docentes e discentes do Mestrado em Educação/UFMA têm como propósito dar continuidade aos Encontros realizados, bianualmente, desde 2004, consolidando estratégias políticas e pedagógicas de compreensão dos conflitos e contradições que desafiam as instituições de ensino brasileiras.

Com abrangência nacional, o evento reúne instituições de educação do Estado do Maranhão (Secretarias Estadual e Municipal de Educação, Fóruns, Institutos de Educação Superior, dentre outras) na discussão das pesquisas e experiências desenvolvidas na realidade educacional brasileira.

No VIII Encontro de Educadores continuamos reafirmando modos de contribuir no fortalecimento dos estudos e pesquisas no campo educacional, visto que traduz seu compromisso de produzir e difundir o conhecimento, por meio da socialização da pesquisa, de experiências educativas e de publicações resultantes desses processos.

Desse modo, o evento promoveu espaços de reflexões sobre a educação brasileira em movimento, destacando inflexões e resistências, considerando o contexto das atuais reformas educacionais e seus impactos sobre os diversos níveis e modalidades da Educação Básica e Superior. Nesse sentido, articulou as seguintes ações:

- Estimular reflexões acerca das atuais reformas educacionais e seus movimentos, destacando inflexões e resistências na organização da educação brasileira.
- Divulgar e socializar pesquisas científicas, experiências e práticas educativas com reconhecimento das diversidades culturais e da inclusão, em suas facetas de relações de gênero, de intergeracionalidade, de etnia e de afrodescendência.
- Contribuir para que os profissionais da educação, pesquisadores, estudantes e instituições escolares e não escolares possam desenvolver reflexões acerca das configurações dos níveis e modalidades de ensino com foco na luta em defesa do ensino público.
- Oportunizar o diálogo e a pluralidade de saberes e práticas em confronto com as atuais reformas educacionais, advindas das forças imperialistas nacionais e internacionais.
- Reunir pesquisadores, professores, estudantes e demais profissionais da educação, das diversas Instituições educacionais maranhenses e de outros estados brasileiros.
- Potencializar reflexões sobre a Educação no Brasil e a luta em defesa do ensino público, contribuindo para reafirmar a educação como direito social fundamental, endereçada a justiça cognitiva.

Com a temática: Educação Brasileira em Movimento: Inflexões e Resistências, o evento propiciou reflexões e debates na amplitude que o tema impõe na análise da consolidação de estratégias políticas e pedagógicas, que visem intervenção nas formas de compreender as estruturas de produção das desigualdades sociais na conjuntura atual de redefinição dos rumos da educação na sociedade brasileira.

Nesse propósito, portanto, o Mestrado em Educação, por meio dos Grupos de Pesquisa colocou em evidência as questões mais significativas que desafiam os processos educativos.

As organizadoras

COMUNICAÇÕES ORAIS
GT 1
Currículo,
Didática e Práticas Escolares

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO DOS ESTUDOS ATUAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS BASES DE DADOS SCIELO E ANAIS DO EDUCERE

Juliana Nunes de Araújo Almeida¹
Francy Sousa Rabelo²

RESUMO: O presente estudo visa apresentar discussões acadêmicas debatidas no âmbito das produções atuais nas Bases de Dados *Scielo* e Anais do EDUCERE sobre a relação educação e saúde no contexto escolar, sendo sua essência extraída de um trabalho monográfico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Desta forma a metodologia utilizou-se do Estado da Questão para mapear os dados, deixando explícito que o nosso objeto atualiza o cenário nacional evidenciando a saúde no contexto escolar revelado por uso de metodologias diversificadas fazendo da escola, um lugar ativo na compreensão do caráter social da saúde.

Palavras-chave: Educação. Saúde. Escola

1 INTRODUÇÃO

O movimento de expansão das pesquisas que versam temáticas educacionais pode ser amplamente divulgado através de eventos, cursos, publicações em periódicos etc. Desta forma, partindo do princípio que estas pesquisas geram inúmeros debates e questionamentos por parte de professores/as, estudiosos/as e comunidade acadêmica em geral é possível destacar: “[...]quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? [...]” (ROMANOSKI, 2006, p.38)

Para tanto, quando se pesquisa sobre determinado campo de conhecimento, torna-se necessário investigar a história de produções acadêmicas que versam sobre o tema selecionado a partir de um mapeamento do que é/foi produzido em diferentes tempos e espaços para situar o que pretendemos pesquisar neste contexto.

Quando se busca estruturar esta organização de dados, surgem conceitos como o de Estado da Questão, Estado da Arte e Revisão de Literatura e desta maneira, torna-se relevante estabelecer as definições de cada um.

Primeiramente é necessário destacar que todo mapeamento perpassa por uma revisão de literatura, que consiste “na análise do que já foi publicado sobre o tema e o

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA .Email: juliana.dearaujo@live.com

² Prof. Ma do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: franrabelo@hotmail.com

problema de pesquisa escolhidos” (SILVA; MENEZES, 2005, p.37). Nóbrega-Therrien e Therrien (2010) deixa claro que, quando falamos em Estado da Questão, organiza-se uma busca mais seletiva, carregada de criticidade e produção científica, para que então seja possível alcançar os parâmetros próximos ao interesse do indivíduo (pesquisador). Por outro lado, o Estado da Arte encontra-se com um caráter descritivo da produção daquilo que se pretende investigar.

É visando o interesse da contribuição em nosso objeto de estudo, cujo debate foca a relação entre educação e saúde que nos empreendemos a ir ao encontro dos achados atuais, pois este trabalho constituiu-se parte da pesquisa monográfica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, cujo tema Educação em Saúde torna-se pertinente para a formação do pedagogo.

Portanto, este trabalho tem por objetivo apresentar discussões acadêmicas sobre a temática Educação em saúde no período de (2006 – 2017), e para tanto, usou as bases de dados já referenciadas.

2 O QUE REVELAM? Educação em Saúde na visão das pesquisas científicas

Quando se realiza a busca detalhada em relação as pesquisas sobre Educação em Saúde, é possível perceber uma visão para além de simples dados, uma vez que é nítido os (des)encontros principalmente quando discute-se seu papel e os objetivos no ambiente escolar. Desta forma, para concretização deste EQ, alguns critérios para pesquisa foram definidos, e desta forma elegeu-se dois destes: a cronologia e as palavras-chave (descritores) em busca dos materiais pesquisados.

A escolha destes bancos de pesquisas seguem determinadas especificidades, e desta forma foi escolhida a base de dados *Scielo*, por contemplar o maior número de revistas científicas na área da Saúde e Educação, e os anais do EDUCERE, ressaltando que embora existam outros congressos que contemplam universidades públicas brasileiras, o EDUCERE traz a linha específica de educação em saúde em dois de seus grupos de trabalho.

Ao realizar o mapeamento nos anais do EDUCERE- Congresso Nacional de Educação, realizado pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR, foi utilizado como critério de busca, o recorte temporal (2008 – 2017), por considerar que a partir do ano de 2008

até 2011, o Programa Saúde na Escola- PSE, em articulação com o Ministério da Educação, pretendia alcançar pelo menos 26 milhões de alunos de escolas públicas (BRASIL, 2009) e este fato impulsionou a promoção da saúde no ambiente escolar.

O PSE foi instituído no governo Luíz Inácio Lula da Silva, a partir do Decreto de nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a). Para fechar este ciclo, elegeu-se o ano de 2017 por ter ocorrido a última edição do evento, uma vez que este se realiza a cada dois anos.

Tomando como princípio as diversas pesquisas que versam a temática Educação em Saúde, elegeram-se três palavras-chave para nortear as buscas. Foram estas: educação, saúde e escola, por considerá-las delimitadores para compreender a interface entre Educação e Saúde no ambiente escolar.

Neste sentido, para investigar o que já foi produzindo em termos de pesquisas científicas, torna-se relevante “abordar a necessidade de integração das políticas públicas, para além da implantação de programas, projetos e ações de saúde na escola” (OLINDA, 2009, p.27), uma vez que é necessário identificar a articulação na educação escolar à promoção de saúde como prática transversal no processo educativo, conhecer os reflexos da relação entre educação e saúde no processo ensino-aprendizagem, bem como identificar as possíveis contribuições da Educação em Saúde para a prática escolar.

A partir do exposto, foram organizados na tabela a seguir, as informações referentes as buscas na base *Scielo* (no período de 2006-2017) e anais do EDUCERE (no período de 2008-2017), mediante as palavras-chave: educação, saúde, escola:

Tabela 1: Estatística das produções encontradas na base *Scielo* e nos anais do EDUCERE.

BASE	ACHADOS APROXIMADOS	SOBRE A TEMÁTICA	PERCENTUAL
SCIELO	18	8	44,44 %
EDUCERE	344	21	6,10%
TOTAL	362	29	8,01%

Fonte: <http://www.scielo.br/>: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html> (adaptação própria, São Luís/Ma, 2018).

Mediante isso, identificou-se trabalhos publicados nos anais do EDUCERE (2008-2017) por meio de 4 GT's. Considera-se importante mencionar a escolha dos grupos, sendo o

de “Profissionalização docente e formação” relevante quando falamos nos desafios atuais relacionados à prática docente e a importância de tratar os temas sobre Educação em Saúde nos processos de formação inicial e continuada de professores. Em seguida, destaca-se o “GT – Didática: teorias, metodologias e práticas” como grande incentivador para o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que é interessante buscar novas formas de ensinar os temas transversais, como o da saúde. Por fim, os “GT’s Educação e Saúde, Educação, Saúde e Pedagogia Hospitalar” como eixos específicos para tratar do tema pesquisado. Os resultados deste mapeamento nos anais do EDUCERE (2008-2017) a partir das palavras-chave, educação, saúde e escola foram sintetizados na tabela abaixo:

Tabela 2: Estatística sobre educação em saúde nos artigos publicados nos anais do EDUCERE.

GRUPOS DE TRABALHO	TRABALHOS PUBLICADOS	TRABALHOS COM A TEMÁTICA	PERCENTUAL
Profissionalização docente e formação	4	1	25%
Didática: teorias metodologias e práticas	145	2	1,37%
Educação e Saúde	161	15	9,31%
Educação, Saúde e Pedagogia Hospitalar	114	3	2,63%
TOTAL	424	21	4,95%

Fonte: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html> (adaptação própria, São Luís-Ma, 2018).

Tomando como princípio a apropriação de saberes no espaço escolar provenientes da interação entre saúde e educação, considerando sua proposta de transversalidade nas escolas. Foram encontrados artigos entre os anos de 2006-2017, ficando evidente que mesmo antes do ano de 2008 (marco inicial de delimitação do EQ), período em que se deu início uma das metas do Programa Saúde na Escola – PSE (instituído em 2007), em articulação com o Ministério da Educação, que pretendia alcançar pelo menos 26 milhões de alunos de escolas públicas (BRASIL, 2009), já havia efervescência de ideias relacionadas à promoção de saúde no ambiente escolar.

A tabela abaixo representa o quantitativo de artigos encontrados (2006-2016) em periódicos que versam a temática Saúde e Educação, na base de dados Scielo, através das palavras-chave educação, saúde, escola.

Tabela 3: Estatística sobre artigos com a temática Educação em saúde nos periódicos publicados na base no período de 2006-2016

PERIÓDICOS	ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS SOBRE A TEMATICA	%
SAÚDE EM DEBATE	01	01	100%
FISIOTERAPIA E PESQUISA	01	-	-
REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	01	-	-
PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL	01	-	-
REVISTA DE SAÚDE PÚBLICA	02	-	-
INTERFACE COMUNICAÇÃO SAÚDE E EDUCAÇÃO	01	01	100%
PHYSIS: REVISTA DE SAÚDE COLETIVA	01	-	-
HISTÓRIA, CIÊNCIAS E SAÚDE – MANGUINHOS	01	01	100%
CIÊNCIA & SAÚDE COLETIVA	03	02	66,66%
TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE	03	1	33,33%
CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA	01	-	-
EDUCAÇÃO EM REVISTA	01	-	-
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA	01	01	100%
TOTAL	18	8	44,44%

Fonte: <http://www.scielo.br> (com adaptação própria, São Luis/MA, 2018).

Foi possível encontrar uma variedade de revistas que abordam o assunto, porém resultaram em apenas 8 artigos específicos sobre relação educação e saúde. Análises históricas sobre as escolas promotoras de saúde com as pesquisas de Moura et al. (2007), e programas de intervenção relacionados à saúde, com Brito e Silva (2012) também perpassam pelas temáticas abordadas, além disso, o Programa Saúde na Escola foi debatido em Silva Junior (2014), Silva e Bodstein (2016).

Nos anais do EDUCERE, embora algumas pesquisas não se apliquem aos anos iniciais do ensino fundamental, foco desta busca, foi possível perceber a abrangência da temática “educação em saúde”, reafirmando seu caráter multifacetado. Subtemas como:

promoção de saúde, conceitos de saúde nas práticas pedagógicas, destacado por Fontoura et al. (2015) e Vedovatto et al. (2009), respectivamente.

Nestas produções, também se encontram discussões sobre a saúde como tema transversal em Alves et. al. (2015), e por fim, um dos temas amplamente discutido nas escolas que é a dengue, com Wiezbicki (2017).

É relevante mencionar que as pesquisas também apontam para a organização de projetos e campanhas (envolvendo a comunidade escolar e profissionais de diversas áreas da saúde) com a intenção de fazer com que os alunos problematizem a temática a partir de situações do cotidiano (principalmente relacionada a doenças, alimentação saudável etc), desenvolvendo o senso crítico e a postura de responsabilidade em relação a sua própria saúde e a saúde da sua família e da comunidade em que vive.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese ao que foi exposto neste trabalho é importante ressaltar que a busca nas duas fontes de pesquisa (EDUCERE e *Scielo*), mostram que ainda temos um longo caminho a percorrer em relação a estas pesquisas. É possível perceber que as produções não seguem uma continuidade, existem certas rupturas revelando espaços/tempos sem produções e estas ainda concentradas nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do país.

Esta pesquisa é oriunda de um recorte pertencente a uma monografia do curso de Pedagogia, em que ainda demonstram um cenário de que em nosso país, as regiões sul, sudeste e centro-oeste destacam-se nos estudos obtidos pelo Estado da Questão. As pesquisas trazem à tona, discussões sobre o Programa Saúde na Escola e a promoção de saúde no espaço escolar, bem como estratégias utilizadas para trabalhar o tema de uma maneira transversal (envolvendo assuntos como alimentação saudável, prática de atividades físicas etc) e desta forma contribuição do nosso estudo em relação às pesquisas atuais, revelaram que é necessário contextualizar a saúde no cotidiano escolar ou utilizar de estratégias/metodologias dinâmicas, inovar para além do livro didático, almejando que a aprendizagem agregue valores, além disso, torna-se de suma importância que todos os envolvidos neste processo



compreendam o caráter social da saúde e contribuam para o bem-estar físico e mental da coletividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 dez. 2007a. Seção 1, p.2 em:<
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=06/12/2007>> Acesso em 07 de dezembro de 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de atenção Básica. Saúde na Escola. **Cadernos de atenção básica** – Brasília: Ministério da Saúde, 2009, 96p. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcad24.pdf> Acesso em 12 de dezembro de 2016.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN-NOBREGA, Silvia Maria. O estado da questão: apostes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Farino de; NUNES, João Batista Carvalho; TERRIEN-NÓBREGA, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: Caminhando no labirinto**. v.1. Fortaleza: EdUECE, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**”. Revista Diálogo educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em:
<<http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>>. Acesso em: 6 maio 2017.

MOURA, João Batista Vianey Silveira. et al. **Perspectiva da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde**. Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p.489-501, abr.-jun. 2007. Disponível em:
<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000200006> Acesso em 20 de abril de 2017.

BRITO, Ahécio Kleber Araújo.; SILVA, Francisca Islandia Cardoso da.;FRANCA, Nanci Maria de. **Programas de intervenção nas escolas brasileiras: uma contribuição da escola para a educação em saúde**. Revista Saúde debate, vol.36, n.95, p.624-632, 2012. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-11042012000400014>> Acesso em 25 de abril de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



SILVA JUNIOR, Aristides José da. **Programa saúde na escola: limites e possibilidades intersetoriais**. Rev. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, vol. 18, núm. 51, p. 799, outubro-dezembro, 2014. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/1801/180132417017_2.pdf> Acesso em 24 de abril de 2017.

SILVA, Carlos dos Santos.;BODSTEIN, Regina Cele de Andrade. **Um quadro teórico sobre a prática intersetorial na promoção da saúde escolar**. Revista Ciênc. Saúde coletiva, vol.21 n.6 Rio de Janeiro, junho 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015216.08522016>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

VEDOVATTO, Jusciane; KORB, Arnildo. RODRIGUES, Renata Mendonça. A educação e a promoção da saúde para o desenvolvimento de competências e habilidades. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, Curitiba-PR, 26 a 29 outubro de 2009, p.10903 – 10911. Acesso em 11 de abril de 2017.<www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3268_1517.pdf>

ALVES, Raissa Mirella Meneses. et al. Educação em saúde no ensino de ciências dos anos iniciais: uma estratégia na prevenção às parasitoses intestinais. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, Curitiba-PR, 26 a 29 de outubro de 2015, p. 13027- 13042. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17245_8104.pdf> Acesso em 10 de abril de 2017.

WIEZBICKI, Marilaine; SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. Dengue na escola: a integração ensino e saúde. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, PUC, Curitiba-PR, 28 a 31 de agosto de 2017. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26416_14009.pdf> acesso em 28 out. 2018.

**A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -
SESSENTAS LIÇÕES” ADOTADA PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS-
MA: encaminhamentos didáticos para o ensino da leitura e da escrita**

Cleia Silva Pinto Costa³
Rosiara Costa Soares⁴
Vanja Maria Dominices Coutinho⁵

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar as atividades propostas na intervenção pedagógica “Consolidando a Alfabetização – as Sessenta Lições” adotadas pelas escolas Municipais de São Luís trazendo os elementos que a fundamentam e identificando os encaminhamentos didáticos da referida proposta interventiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, à luz de estudos de Jolibert (2006), Gonçalves (2015), Leal e Melo (2007), dentre outros, que foram fundamentais para a compreensão e análise. Foi possível verificar, nos encaminhamentos pedagógicos das Sessenta lições, a existência de características frequentemente comuns nas práticas escolares, onde o professor é o responsável e o centro do processo.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Alfabetização.

Introdução

É no ciclo de alfabetização que se inicia o processo de formação de leitores e escritores competentes. Nesse sentido, o desafio da escola, conforme afirma Gonçalves (2015) é tornar os domínios da leitura e da escrita parte da vida das crianças. Outro sim, é principalmente na sala de aula, o espaço propício para essa aprendizagem.

Desse modo, é necessária uma atenção especial aos anos iniciais do ensino fundamental, pois é nele que se inicia o processo de aprendizagem formal da língua apresentando-se, ao aluno, como aquisição primordial e fundamental no prosseguimento de seus estudos.

Ao professor dos anos iniciais é dado o desafio de ensinar o sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos coletivos e em grupos. Além disso, é sugerido que as crianças, desde muito cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso sistema de escrita.

³Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica pela UFMA. Email: cleiaspc@gmail.com.

⁴Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica pela UFMA. Email: rosiara.soares@bol.com.br.

⁵Professora Dr. do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA. E-mail: vanjadominices@hotmail.com

Essas sugestões procedem da constatação de que, “[..] em muitas escolas, os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados”. (LEAL E MELO 2007, p.16)

Diante deste quadro, achamos oportuno investigar de que forma a intervenção pedagógica - as Sessenta Lições, adotada pelas escolas municipais de São Luís, pode contribuir para a consolidação da alfabetização de crianças e em que se fundamenta os encaminhamentos didáticos pedagógicos dessas lições. Dessa forma, traçamos como objetivo analisar as referidas atividades, trazendo os elementos teóricos que a fundamentam e identificando os encaminhamentos didáticos dessa proposta.

Conforme nos direciona Jolibert (2006, p.179): “[...] aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo, e, também, a ler, escrevendo e a escrever, lendo”. Assim, se as atividades de leitura e escrita, proposta pelas Sessenta Lições, forem desenvolvidas nessa perspectiva discursiva de linguagem, poderá proporcionar a curiosidade, o envolvimento, uma participação mais efetiva e a consequente melhoria da proficiência leitora e escritora dos alunos que participam dessa proposta de intervenção pedagógica.

Para o alcance do objetivo da investigação, buscamos analisar se os encaminhamentos didáticos propostos pela referida intervenção são coerentes para a consolidação da alfabetização de seus alunos. Desse modo, focamos nos direcionamentos dados pelas atividades que as Sessenta Lições sugerem para o trabalho com a leitura e a escrita desses alunos.

No que diz respeito à metodologia da pesquisa, trata-se de um estudo do tipo bibliográfico, buscando a análise das atividades propostas na intervenção pedagógica “Consolidando a Alfabetização - Sessenta Lições” adotadas, verificando o embasamento teórico da mesma e trazendo as possíveis discussões suscitadas por esse estudo.

Encaminhamentos didáticos das atividades propostas nas Sessenta Lições: resultados e discussões

No contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, têm sido empreendidos pelas escolas municipais a intervenção pedagógica Consolidando a Alfabetização: Sessenta Lições, destinado especialmente para as turmas do 3º ano, ano final do ciclo de alfabetização, como uma forma de reforçar, corrigir e ampliar a alfabetização daqueles que, porventura, ainda não conseguiram resultados satisfatórios em sua alfabetização ao longo dos anos iniciais. As Sessenta Lições deverão ser trabalhadas com aqueles alunos que se encontram nessa condição, já que o prosseguimento para o 4º ano, depende da condição de estar alfabetizado.

Com essa prerrogativa as lições são aplicadas com os alunos que assim se enquadram, seguindo orientações previstas no próprio material: uma única lição é aplicada por dia, até completar as sessenta lições estabelecidas. Além disso, é indicado a aplicação com um grupo de até 15 alunos, com a duração de 1 hora e 30 minutos para cada aula que se organizam da seguinte forma: (1) ouvindo histórias “leitura deleite” - 20 minutos; (2) consciência fonológica - 15 minutos; (3) Alfabeto - 5 minutos; (4) compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita - 20 minutos; (5) leitura - 15 minutos; (6) fechamento da aula - 5 minutos.

Nesse contexto, são direcionadas também os textos que deverão ser lidos pelo professor, com a justificativa de que a criança, ao ouvir a leitura do professor, “aprenderá a ouvir com atenção e compreensão, a usar a espontaneidade e entonação adequada quando for autônomo e poder ler textos diversos e desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura” (São Luís, Sessenta Lições).

Esses textos, são indicados no material, distribuídos por dia, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Sugestões de textos para serem lidos distribuídos por dia

Dia	Título dos textos	Dia	Título dos textos
1º	O sapo encantado	31º	O pescador de estrelas
2º	Nosso amigo Chico	32º	A história de José
3º	A sapa Cristina	33º	Macacos me mordam!
4º	Fofinha	34º	O curumim
5º	Supermaneco	35º	Marte invade a terra
6º	Xuxa e os gnomos	36º	O mico-leão
7º	A menina sem jeito	37º	O menino do não
8º	Amigo computador	38º	A história do ovo
9º	Um conto de fadas	39º	O pão nosso
10º	Cavalo-marinho	40º	Rosa Linda
11º	A princesa Raposinha	41º	A vaca que virou omelete
12º	O feijãozinho	42º	As regras do jogo
13º	Jaci e Peri	43º	O diário de Gigi
14º	O girassol	44º	A ratinha Ritinha
15º	A sopa de pedra	45º	Os monstrinhos
16º	O herói da Xula	46º	A raposa e a onça
17º	O caso Cigarra	47º	O bicho Folhagem
18º	O pulo do gato	48º	O dragão de estimação
19º	O mágico atrapalhado	49º	Um caso sério
20º	Didi, a minha babá	50º	O disse-que-disse
21º	João e o mico	51º	A cigarra e a formiga
22º	O segredo das velhinhas	52º	Gata Maria Preta
23º	Gigi-coruja	53º	O bicho-Papão
24º	A história do dragão	54º	Um cachorro diferente
25ª	A coruja e a Águia	55º	A operária padrão
26ª	Outono vai-e-vem	56º	O caminho de volta
27ª	A lenda do espelho	57º	Rock in Amazônia
28º	Biquinho	58º	A pescaria do sol
29º	Receita de felicidade	59º	O fim do mundo
30º	Estrelinha, estrelinha	60º	Que rei sou eu?

fonte: Organizada pelas autoras a partir do material “sessenta lições” de São Luís

Os textos descritos foram selecionados a partir da coleção “Nana Nenê - Uma história para cada dia” da autora Sônia Robatto, editora Globo. São história infantil - literatura infantil, que estimulam a imaginação da criança. Eles têm indicação de serem “Leitura Deleite”, onde os alunos deverão: “ouvir a história com atenção” adequada para

identificar os elementos da narrativa e “aprender a fazer leitura oral, com expressividade e entonação”. (São Luís, Sessenta Lições).

Segundo a sugestão do material, para o “momento deleite”, o aluno é convidado a ouvir, como condição fundamental para que haja o aprendizado. No entanto, é importante lembrar que tudo deve ser feito com muito cuidado, de maneira equilibrada, sem inferiorizar a criança. A participação ativa do aluno nesse processo é fundamental para a sua aprendizagem, por isso, a escola deve oportunizar não somente momentos para ouvir, mas também momentos em que o aluno/a seja o leitor e o escritor.

Dentre os encaminhamentos didáticos sugeridos ao professor alfabetizador, responsável pelo desenvolvimento das Sessenta Lições com os alunos, estão: tornar a rotina de ouvir histórias em um momento de muito prazer; falar com entusiasmo sobre a história a ser lida, esperar que todos olhem para a professora e ler com bastante expressividade e entonação; apresentar o título do texto e levantar hipóteses sobre seu conteúdo; leitura oral, do texto, pela professora; confirmar ou não hipóteses levantadas; ouvir a opinião dos alunos sobre a história ouvida; fazer perguntas que foquem: quem (personagem/narrador), onde (lugar), quando (tempo), porque e como; entregar aos alunos, o título do texto escrito em uma ficha e um envelope; propor aos alunos colecionar os títulos, guardando no envelope, para que possam saber, depois, quantas histórias ouviram. (São Luís, Sessenta lições)

Com base nos direcionamentos pedagógicos descrito acima, contidos na referida intervenção, trazemos o alerta de Jolibert (2006, p. 179) quanto ao processo de aprendizagem, onde afirma que a:

[...] concepção de aprendizagem, centrada no aluno e na sua atividade, obviamente se contrapõe à concepção condutista de uma aprendizagem por inculcamento, repetição, memorização mecânica e modelagem da massa, supostamente leve, do cérebro das crianças”.

Dessa maneira, de acordo com a referida autora, a aprendizagem é vista como um processo, se forem permeadas das seguintes características:

Significativo: aprende-se quando a aprendizagem nova tem sentido na vida do aprendiz, quando se articula com as suas aprendizagens prévias e ele sente que vai servir para alguma coisa.

Ativo: isto é, uma construção inteligente por parte do aprendiz que busca respostas para as suas interações com o mundo; cada criança auto-aprende, constrói suas competências e seus conhecimentos por meio de sua ação.

Interativo, social: uma criança aprende interagindo com seus colegas, com a sua família, com a sua comunidade e, evidentemente, com a ajuda do professor.

Reflexivo: aprende-se refletindo sobre o que se aprende e sobre como se realizaram as aprendizagens (metacognição), sistematizando o que foi obtido. (Jolibert 2006 p 179)

Essas condições servem como farol para toda escola e para todo/a professor/a comprometido com a aprendizagem significativa de seus alunos/as, uma vez que, nessa perspectiva, as crianças são vistas como ativas, cheias de iniciativas, inteligentes, curiosas e capazes de aprender e buscar muito mais do que, porventura, lhe é solicitado.

A partir desse conhecimento dos processos de compreensão leitora e de escrita, a leitura é concebida, “[...] como uma busca, desde o começo, do significado de um texto, em função dos interesses e das necessidades do leitor que se utiliza de várias categorias de informação (não apenas letras) e de diversas estratégias”. Do mesmo modo, a escrita é, na realidade, “[...] um processo dinâmico, uma produção de textos, concebida como a busca, de entrada, de adequação do texto produzido ao destinatário, ao propósito do autor, ao tipo de texto escolhido (carta, cartaz, notícia, história etc.)” (JOLIBERT, 2006 p. 180)

Então, se atentarmos para a concepção de leitura como processo significativo, ativo, interativo, social e reflexivo como propõe a autora supracitada, teremos a compreensão de que a criança aprende a ler sozinha, e não o professor que ensina a criança a ler, ele apenas o ajuda nas suas interações com os colegas e com outros leitores, facilitando o contato delas com muitos textos e ajudando-as na estruturação desse processo de resolução de seus questionamentos e dúvidas.

Considerações finais

É nos anos iniciais, especialmente, no ciclo de alfabetização, que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser bastante significativa para que haja a efetivação dessa competência pelos alunos. É na escola, o espaço apropriado para estimular a inserção da criança nesse processo. Para Jolibert (2006) não existe possibilidade melhor que a de estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de textos por meio de situações reais de uso.

Na análise das atividades propostas pela intervenção, percebemos que o foco principal está em ouvir histórias, responder a questionamentos feitos pelo professor,

reconhecer letras, sílabas, identificar palavras, ler palavras globalmente, ler pequenos textos. Estas propostas pedagógicas se distanciam de um processo significativo, interativo da criança com o texto.

E ainda, na visão de Jolibert (2006) ler é interrogar um texto em função de um contexto, ou seja, quem ler tem o propósito de encontrar resposta a uma necessidade pessoal, curiosa e direta com o texto. Por isso, no caso das crianças em fase de alfabetização, são elas que devem interrogar o texto e não o professor que as interroga, e ainda, em vez de somente identificar letras e sílabas solicitadas pelo professor, devem coordenar e buscar as diversas pistas que um texto oferece para a sua compreensão.

Por isso, nos questionamos se somente através dos encaminhamentos encontrados na intervenção consolidando a alfabetização - Sessenta Lições, os quais resumem-se a planos de aula que contemplam momentos de: leitura deleite (leitura pela professora); consciência fonológica (perguntas feitas pela professora aos alunos); trabalho com o alfabeto (identificar nome de letras); compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita (identificar a frase como unidade gráfica), e momento de leitura (ler frases, identificar palavras em frases), podem dar conta de proporcionar a curiosidade, o envolvimento, a participação efetiva dos alunos e a consequente melhoria da proficiência leitora e escritora dos mesmos.

Referências

GONÇALVES. Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar? In: GOULART. Cecília M. A; SOUZA. Marta Lima (orgs). **Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais**. Campinas: Papirus, 2015.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed., 1 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Consolidando a Alfabetização: Sessenta lições**. São Luís: 2017.

A MATEMÁTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE: UMA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR NO ENSINO MÉDIO

Patrícia Azevedo de Oliveira⁶
Francisca Maria Lopes Menezes Nascimento⁷

Resumo: O objetivo deste trabalho é contribuir com o ensino e aprendizagem de Matemática e Arte numa perspectiva interdisciplinar a partir de experiências didáticas desenvolvidas com trinta alunos do 1º Ano do Ensino Médio. A pesquisa qualitativa ocorreu a partir da exploração de um material concreto sobre algumas pinturas de Leonardo Da Vinci, exibição de um vídeo educativo sobre a releitura do quadro Mona Lisa de Romero Brito e aplicação de um questionário diagnóstico com os alunos. Os resultados revelaram que a relação entre Matemática e Arte motiva os sujeitos para a contextualização do conteúdo facilitando a aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática. Arte. Interdisciplinar.

Introdução

A interdisciplinaridade tem sido objeto de intensas reflexões no seio da escola, uma vez que vivemos notadamente em um espaço influenciado pelo diálogo compartilhado entre as diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, Fazenda (2011) ressalta que a interdisciplinaridade escolar se constitui numa atitude, significa uma nova maneira de enxergar e lidar com o conhecimento. Além disso, é possível fazer uma contextualização com o cotidiano do aluno, ou seja, promover a aprendizagem significativa.

Entretanto, o que se tem observado em tempos atuais, é um reflexo do ensino atrelado a uma perspectiva tradicional, que não oportuniza um diálogo entre os diversos campos do saber. Por isso, são necessárias mudanças urgentes nas propostas de ensino que sejam pautadas na interdisciplinaridade. Dessa forma, esta pesquisa pretende responder a uma questão: Como as atividades interdisciplinares podem contribuir para o ensino e aprendizagem de Matemática e Arte no Ensino Médio?

Ao elaborarmos esta proposta, buscamos transformar os envolvidos no aprendizado (professores e alunos) em sujeitos críticos e reflexivos da realidade por meio da investigação e da realização de experiências artísticas, fazendo uso de recortes didáticos extraídos dos

⁶ Universidade Federal do Maranhão. E-mail: patricia.oliveira.adm.2604@gmail.com

⁷ Universidade Federal do Maranhão. E-mail: franciscaml.menezes@hotmail.com

conteúdos de Geometria Plana (Matemática) e História da Arte: Renascimento (Arte), de modo a contribuir no ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, foi estudada a presença da Matemática na estruturação de algumas obras artísticas do Renascimento (1400 a 1650), utilizando elementos históricos e estéticos para estabelecer relações existentes entre os conhecimentos artísticos e matemáticos. Para isso, analisamos algumas pinturas de Leonardo Da Vinci (1452-1519).

Considerando os estudos de Fazenda (2011) sobre a interdisciplinaridade, encontramos motivação para um ensino contextualizado com o cotidiano que estimula a iniciativa e a pesquisa na sala de aula, de forma a superar a visão fragmentada da produção do conhecimento, para que os alunos possam perceber as relações entre as disciplinas. Entretanto, ainda são incipientes estas práticas entre os professores, uma vez que, o professor de forma isolada não poderá desenvolver um projeto interdisciplinar, por isso, se faz necessária à busca de subsídios para o ensino e aprendizagem.

Petraglia (2001) ressalta que o currículo escolar é mínimo e fragmentado, este não leva em conta a visão do todo, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes, dificultando o alcance da aprendizagem significativa. Nesse sentido, uma possibilidade de superação dessa fragmentação curricular seria o engajamento dos professores em uma proposta interdisciplinar, fazendo uma associação entre as áreas do conhecimento, por que a interdisciplinaridade não é apenas um processo didático, mas também uma possibilidade de promover uma participação ativa e contínua dos discentes nas aulas.

Dessa maneira, apresentamos uma abordagem didática envolvendo Matemática e Arte que privilegia a aprendizagem significativa, inserida num contexto didático-metodológico em situações da realidade do aluno, considerando que todo projeto pedagógico deve levar em conta os distintos interesses e necessidades dos educandos.

Ensinando sobre a Arte do Renascimento no contexto da Geometria Plana

Neste trabalho, limitamo-nos a tratar de forma introdutória sobre os estudos na área da Arte, para compressão das manifestações artísticas da época renascentista. O termo “renascimento” surgiu na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, numa época de grande desenvolvimento comercial, científico e artístico. De acordo com Frenda (2013),

durante a Idade Média europeia, a representação do corpo humano estava fortemente atrelada às crenças da Igreja Católica, inspirando o campo da Arte voltada para uma reprodução religiosa, pois a Igreja tinha um considerável poder social.

No renascimento, os artistas passaram a se interessar pelas coisas do mundo, pela razão e pela ciência, se distanciando dos aspectos religiosos e espirituais, para dar lugar à preocupação com o realismo. Nessa época, um dos artistas que muito contribuiu para o desenvolvimento das artes e das ciências foi o italiano Leonardo Da Vinci (1452-1519), com o pensamento múltiplo e interdisciplinar, defendia a ideia de que o conhecimento era fruto da observação do mundo real e das experiências.

É nesse sentido, que o ensino da Arte pode ser conduzido, numa perspectiva interdisciplinar, buscando novas possibilidades de aproximação entre as ciências e a contextualização do conteúdo. Para Japiassu (2006), a exigência interdisciplinar remete acolher as contribuições das outras disciplinas. Nesse aspecto, o uso das formas geométricas pretendeu fazer com que os educandos despertassem para a compreensão da Geometria em sua realidade, criando situações que favoreçam a construção dos conhecimentos matemáticos.

Frenda (2013) apresenta as técnicas desenvolvidas por Leonardo Da Vinci na pintura *Mona Lisa* (1503-1505): O sfumato, técnica na pintura que atenua as linhas e contornos que separam as formas, para trazer o aspecto esfumado e a sensação de realidade às imagens; O chiaroscuro, o uso da luz e sombra para criar imagens carregadas de dramaticidade. Um destaque da carreira deste artista está relacionado ao fato de o mesmo estudar a anatomia dos corpos, desenhando por observação do natural e seguindo princípios de harmonia e equilíbrio.

Segundo Strickland (2002, p. 34), “o termo ‘homem da Renascença’ veio a significar um indivíduo de talentos múltiplos, que irradiava saber. Seu protótipo foi Leonardo (1452-1519), que chegou mais perto desse ideal do que qualquer outra pessoa de então e desde então”.

Strickland (2002) também enfatiza que, durante a Renascença as inovações técnicas e as descobertas de obras artísticas possibilitaram encontrar quatro novos estilos para representar a realidade: Óleo sobre tela; Perspectiva; O uso de luz e sombra; Configuração em pirâmide. A primeira técnica possibilitou o aumento das opções de cores, com suaves nuances de tonalidade, para representar texturas e simular formas em três dimensões. A segunda técnica preocupou-se em criar a ilusão de profundidade numa superfície plana em busca de

um retrato tridimensional da figura humana. A terceira técnica, conhecida como *chiaroscuro* (claro/escuro) em italiano servia para modelar formas em que as partes mais claras pareciam emergir das áreas mais escuras. Na quarta técnica, formava uma composição piramidal simétrica para alcançar um ponto focal na imagem.

É nesse contexto que a Matemática entra em cena, na elaboração de obras artísticas, conforme destaca Rocha et al (2016), buscando traduzir as formas do corpo e da natureza por meio das representações geométricas básicas: círculo, triângulo e quadrado. O círculo para representar a cabeça e os olhos; o triângulo, o abdômen; e o quadrado, o tronco.

A utilização da Matemática também se justifica na atribuição da tridimensionalidade às representações da natureza, às figuras, aos objetos, para construir as relações proporcionais entre as figuras e fazer a separação em dois planos. No século V a.C, na Grécia, a beleza estava intimamente ligada à proporcionalidade, por isso, essa proporção ficou conhecida como número de ouro ou proporção áurea, representada, aproximadamente, pelo número 1,618.

Atalay (2007) explica que, há inúmeros exemplos da utilização da Matemática na Arte, na Biologia e outras áreas. Uma exemplificação refere-se à sequência de números desenvolvida pelo matemático, Leonardo Fibonacci, por volta do ano 1200 em que o número 1 é o primeiro e o segundo elemento da ordem e os próximos termos são resultados da soma de seus antecessores, matematicamente expressa da forma: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144...

Acrescentando ainda, outros exemplos da utilização da sequência de Fibonacci: A disposição das sementes contidas no miolo do girassol, organizadas em dois conjuntos de espiral, cuja soma geralmente indica 21 no sentido horário e 34 no sentido oposto; O crescimento da concha de um caramujo em que cada novo pedaço acrescentado é igual à somatória da dimensão dos dois anteriores.

Dessa forma, existe uma variedade de possibilidades de ensino numa perspectiva interdisciplinar entre Matemática e Arte, sejam elas atribuídas ao esforço em conferir tridimensionalidade às imagens artísticas, sejam àquelas obtidas por meio das relações geométricas entre polígonos e os fenômenos da natureza.

Material e Métodos

Optamos por uma abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994) possibilita aos sujeitos apresentarem sua perspectiva pessoal, explorando os sentidos produzidos pela investigação. Os dados empíricos foram coletados por meio de observações a partir da técnica de leitura de imagem, uso de vídeo para abordar a releitura do quadro *Mona Lisa* de Romero Brito e aplicação de um questionário diagnóstico da aprendizagem sobre o tema de estudo. A leitura de imagem consistiu na observação e análise visual, tátil, sensorial e/ou através de outros sentidos de algumas obras de Leonardo Da Vinci, em especial, a obra *Mona Lisa* (1503-1505). O tratamento e análise dos dados foram constituídos pelas observações dos comportamentos dos alunos durante a realização da atividade e das respostas dos estudantes contidas no questionário.

Para tanto, seguimos os passos da pesquisa: Levantamento teórico; Intervenção didática, que consistiu nas preleções das pesquisadoras sobre o caráter interdisciplinar entre Matemática e Arte; Tratamento e análise dos dados empíricos; Discussão de resultados.

A intervenção didática foi realizada em quatro momentos: Realização de uma roda de conversa a partir da formação de seis grupos de alunos, para fazer o esclarecimento sobre a pesquisa, bem como uma abordagem do conteúdo trabalhado (leitura de imagem); Exibição de um vídeo educativo (releitura de imagem); Aplicação de um questionário diagnóstico, fazendo uma conexão entre Matemática e Arte; Análise das respostas dos estudantes.

Inicialmente, dividimos a turma pesquisada por grupos de afinidade para realizar as discussões sobre o conteúdo programático numa roda de conversa, utilizando como recursos didáticos, fascículo que continha algumas pinturas de Leonardo Da Vinci (vida e obra) e vídeo educativo envolvendo a releitura de Romero Brito da imagem *Mona Lisa* (1503-1505).

Buscamos na área da Matemática, conhecer os conceitos primitivos da Geometria Plana, bem como aspectos sobre as figuras planas e a razão áurea presente no quadro *Mona Lisa* (1503-1505); na área da Arte, identificar as principais características de ordem histórica e estética do Renascimento, e sua influência nas pinturas de Leonardo Da Vinci. Isso evidenciou o caráter interdisciplinar defendido por Morin (2015), que estabelece o diálogo entre as disciplinas.

A escolha deste artista foi baseada na repercussão interdisciplinar entre os dois campos do conhecimento: Matemática e Arte em atividades que promovem a exploração de figuras geométricas em telas renascentistas, como, *Mona Lisa* (1503-1505) na qual a simetria e a geometria estão muito presentes.

A partir da roda de conversa os estudantes levantaram questionamentos sobre o conteúdo trabalhado por meio da investigação dos meios utilizados pelo artista para produzir suas obras. Os pontos de discussão foram: As principais características (históricas e estéticas) da obra renascentista; O uso das figuras planas na releitura da imagem estilo Pop-Art.

Nesse sentido, as pesquisadoras fizeram a mediação durante a roda de conversa, realizando a exploração visual e artística de alguns retratos de Leonardo Da Vinci, além de estabelecer relações existentes entre as figuras planas e o retrato *Mona Lisa* (1503-1505) numa releitura de Romero Brito, para despertar o interesse e a participação dos alunos por meio de uma compreensão mais intuitiva.

A interdisciplinaridade precisa ser entendida muito mais como uma atitude devendo resultar, não de uma pura operação de síntese (sempre precária e parcial), mas de um trabalho perseverante de sínteses imaginativas bastante corajosas, sem ter a ilusão de que basta a simples colocação em contato de cientistas de disciplinas diferentes para se criar a interdisciplinaridade. (JAPIASSU, 2006, p. 27)

Por isso, esta proposta de ensino buscou informações estéticas e históricas sobre a Arte estabelecendo relações com a Matemática, para possibilitar ao aluno estabelecer comparações, tirar conclusões e definir impressões sobre a Renascença, período de grande efervescência urbana e comercial, que muito contribui em todos os campos do conhecimento.

Discussão de resultados

Este trabalho interdisciplinar promoveu a interação entre os alunos e a motivação para o estudo, uma vez que os mesmos explicaram que já haviam estudado o conteúdo abordado em aulas anteriores, mas, a experiência vivida possibilitou um diálogo entre Arte e Matemática.

As respostas do questionário diagnóstico mostraram que os discentes possuíam conhecimentos prévios sobre o assunto, pois os mesmos citaram as técnicas usadas por

Leonardo Da Vinci na confecção da imagem: regras da perspectiva, sfumato e chiaroscuro. Além disso, identificaram as figuras planas presente na imagem de Romero Brito.

No momento em que foram questionados sobre o que acharam da atividade realizada, suas opiniões foram unânimes, considerando-a como uma atividade ótima, excelente e interessante, isso fez com que eles percebessem as relações entre Matemática e Arte, acrescentando-lhes novos conhecimentos. De fato, os alunos reconhecem a necessidade de o professor possibilitar a realização de atividades interdisciplinares para aproximá-los de aspectos matemáticos e artísticos.

O uso de figuras planas na releitura de Romero Brito possibilitou aos discentes experimentar e visualizar o caráter utilitário da geometria, o que configurou significado à obra devido ao uso da Matemática como fonte de inspiração artística.

Considerações finais

Uma abordagem didática interdisciplinar pode facilitar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilita a interpretação da realidade. Essa experiência mostra que é possível o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento com características peculiares. No entanto, reconhecemos que é necessária a mediação do professor e uma formação inicial e continuada que ofereça subsídios teórico-práticos, para o encontro entre Matemática e Arte.

Dessa forma, ao compartilhar saberes em atividades interdisciplinares, os alunos se sentem mais motivados a aprender, além de adquirirem um conhecimento que pode ser compartilhado sob vários olhares. Em outras palavras, as percepções e os conceitos compõem uma totalidade de significação e o conhecimento deixa de ser fragmentado.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o ensino e aprendizagem de Matemática e Arte, promovendo o interesse e a motivação dos alunos, no sentido de estabelecer possíveis relações entre as áreas do conhecimento. Corroborando com o trabalho do professor, e não somente, restringindo-o a formar os indivíduos para o trabalho, mas também direcionar o local a ser ocupado por eles na sociedade. Amparando-nos na importância da interdisciplinaridade como estratégia para diminuir as dificuldades dos

professores, na tentativa de concretizar em sala de aula, as renovações do conteúdo e das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ATALAY, Bulent. **A Matemática e a Mona Lisa**: a confluência da arte com a ciência. São Paulo: Mercuryo, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FREND, Perla. **Arte em interação**. São Paulo: IBEP, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PETRAGLIA, Isabel Cristina. **Olhar sobre o olhar que olha**: complexidade, holística e educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, Maurilio Andrade, et al. **Arte de perto**: volume único. São Paulo: Leya, 2016.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-modernismo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA:

uma análise da formação no Curso de Letras-Inglês e a atitude investigativa

Danielle Sousa Bahury Moraes⁸

Ruanita Costa Macêdo⁹

Maria Alice Melo¹⁰

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir sobre o processo de construção da identidade do/a professor/a, levando em consideração os conceitos de competência e atitude investigativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, sinalizando uma breve análise do objeto de estudo das autoras. A identidade é um processo em construção em que ao longo de sua formação, o/a professor/a se forma, transforma e se reatualiza e a atitude investigativa representa esta competência necessária para o desenvolvimento da formação, logo de construção do ser docente.

Palavras-chave: Competência. Formação de professores/as. Atitude investigativa.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir sobre o processo de construção da identidade do/a professor/a, sobretudo no Curso de Letras-Inglês, levando em consideração a noção de competência e a relevância da atitude investigativa para o desenvolvimento profissional docente.

A graduação representa mais que um período de tempo dedicado a estudos na universidade. Ela representa a institucionalização daquilo que “conhecem” e “apreenderam”. É a comprovação vista como “o fim de uma longa etapa” necessária, para que a pessoa entre no mundo do trabalho.

O conceito de competência mereceria longas discussões, principalmente se fôssemos defender uma ou outra corrente epistemológica, mas neste trabalho apresenta-se a noção de competência como necessária ao trabalho docente e como postura que caracteriza a atitude investigativa, isto é, que mobiliza conhecimentos, condutas e habilidades.

⁸ Licenciada em Letras. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE UFMA. dbahury@yahoo.com

⁹ Pedagoga. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE UFMA. ruanita.cm@hotmail.com

¹⁰ Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. ma.melo@terra.com.br

A identidade do professor – saber, poder ou ser?

Espera-se do/da discente do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, o domínio de língua materna e de língua inglesa nas modalidades oral e escrita ao término do curso. Além, de operacionalizar técnicas pedagógicas que possibilitem a mediação dos conhecimentos adquiridos para os diferentes níveis de ensino em que o profissional de Letras pode atuar; e alie a preparação obtida na universidade a uma colocação profissional que atenda às exigências do mercado de trabalho atual (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010).

É necessário compreender como alguns discursos sobre esse sujeito podem cristalizar-se e configurar uma verdade absoluta. Como exemplo há enunciados que parecem desvincular a necessidade de um profissional com formação específica em Letras, para ser professor/a de uma língua estrangeira, resultante de uma herança do Brasil Colônia e Império, época que, por falta de mão de obra de qualidade e leis que nivelassem as línguas vivas ao patamar das línguas clássicas, fizeram com que o ensino de Língua Inglesa, por exemplo, ficasse sob a responsabilidade de um nativo residente no Brasil ou por pessoas do Clero. Sobre este aspecto Pêcheux (1997) afirma:

Parece indispensável colocar em questão a identidade estabelecida por Saussure entre o universal e o extra- individual, mostrando a possibilidade de definir um nível intermediário entre singularidade individual e a universalidade, a saber, o nível da particularidade que define “contratos” linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos, e desigualmente aptos a disseminar-se uns sobre os outros (PÊCHEUX, 1997, p. 73 – 74).

As mudanças ocorridas no campo da linguagem resultaram, no final dos anos 60, uma outra trajetória da linguística, a qual ia além da “frase” ao exigir relação entre a “materialidade linguística” e seu “exterior”, para que um objeto pudesse ser explorado.

Pêcheux (1999) desenvolve a noção de discurso a partir das ideias oriundas da Linguística e do Materialismo Histórico. Baseando-se em uma das dicotomias saussurianas de língua e fala no Curso de Linguística Geral, ele redesenha e argumenta que esses conceitos não dão conta de toda a produção da linguagem. Ele aposta que seria relevante propor um nível intermediário entre a língua e a fala, e funda a noção de discurso.

Dessa maneira, uma importante característica dos estudos discursivos compreendidos por Pêcheux é considerar que a língua apresenta uma formação ideológica na qual a materialidade da ideologia manifesta-se em uma multiplicidade de modos. Com isso, um discurso será concebido por uma relação inevitável entre língua, história e ideologia, pois o discurso implica uma exterioridade linguística que instaura aspectos sociais e ideológicos impregnados em palavras quando são pronunciadas.

Dessa forma, a identidade caracteriza-se como um processo em construção em que o inconsciente desempenha papel fundamental. Pois, ao longo de sua formação, a pessoa se forma, transforma e se reatualiza em um círculo infinito e vital que está sempre em desenvolvimento. Portanto, a identidade não é algo pronto e acabado, muito menos “completo”. Acredita-se que a instituição escolar se amplia por meio da sua relação com a universidade. Pois, é nela que, entre a formação do profissional e sua entrada no mercado de trabalho, são envolvidas as formas de promoção por meio de progressão nos estudos oferecidos pela instituição ou penalidades às leis de funcionamento não respeitadas.

Assim, a universidade é a representação do Estado no que tange à Educação Superior, pois não é apenas a partir de um diploma que os graduados são reconhecidos como egressos de uma universidade, mas, também do que representa ser aprovado para estar em um curso superior, assim como conseguir concluí-lo e ser reconhecido pela sociedade como possuidor de um conhecimento legitimado por um poder institucional.

A graduação representa mais que um período de tempo dedicado a estudos na universidade. Ela representa a institucionalização daquilo que “conhecem” e “apreenderam”. É a comprovação vista como “o fim de uma longa etapa” necessária para que o saber acadêmico seja dado como finalizado. A ênfase em “uma longa etapa” demonstra que uma preparação profissional leva tempo, porque o/a professor/a em formação vai sendo “construído” à medida que toma para si conhecimentos essenciais para a profissão que antes da sua entrada na universidade não faziam parte do seu mundo. A relação entre finalizar uma etapa e iniciar outra influencia na constituição da identidade do aluno do Curso de Letras como futuro professor/a de línguas, como afirma Lacan (1997) “a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar, que é, incontestavelmente, um certo lugar de prestígio” (LACAN, 1977, p. 40).

O conhecimento adquirido na academia instala uma separação de status educacional entre aquele que detém o conhecimento e quem não o possui. O lugar de prestígio de um acadêmico ocorre ao concluir seu curso superior que o definirá como sujeito possuidor de uma identidade fragmentada, no entremeio de um estudante recente e de um novo profissional de Letras.

A graduação faz relação com o substantivo “abertura” e para muitos, significa ter um pouco mais de oportunidade de entrar no mercado de trabalho, fortalecendo o controle que a instituição universidade tem ao ofertar um diploma aos concludentes de um curso. O diploma possibilita novos horizontes daqueles que se comportaram de acordo com as regras da formação docente da vida universitária.

A atitude investigativa como competência necessária na formação de professores

Ao longo dos anos o termo “competência” tem ganhado vários conceitos, revelando-se como multidimensional e adentrando diversos âmbitos como o empresarial e o educacional. No contexto das relações educativas, a noção de competência ganhou destaque nos últimos anos, promovendo um encontro entre a formação e trabalho. Daí, as críticas referentes a este modelo, pois ao falar em formação, percebe-se um direcionamento para o trabalho, isto é, para a produtividade, forçando-nos a entender que a formação está em função unicamente para a manutenção da sociedade e formação para o trabalho. Ramos (2006) destaca que “o homem produz sua existência por meio do trabalho e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais” (RAMOS, 2006, p. 26).

Ao se referir ao currículo por competências e sua institucionalização nas escolas, percebe-se que as análises devem ser mais profícuas, pois o que está em “jogo” são os conhecimentos que devem ser ensinados e isso demonstra os interesses de quem planeja e direciona o currículo oficial. Neste tipo de currículo, os saberes disciplinares são relegados a segundo plano, pois o foco é atribuir sentido prático para os saberes escolares, o que resulta na fragmentação da formação, tendo em vista que os conhecimentos científicos são pouco considerados.

No trabalho desenvolvido, principalmente em escolas, a implementação deste currículo pode ser “manipulador”, pois pode tornar crianças e jovens alienados, pois fixam em aprender o sentido prático de determinado conteúdo, ou melhor dizendo, o sujeito pode ser competente na realização de uma ação, mas sem considerar ou mesmo entender os extratos teóricos que estão intrínsecos no objeto. No âmbito do ensino profissionalizante e superior, esta situação também pode ocorrer, entretanto, o raciocínio é diferente tendo em vista a formação humana de cada sujeito.

Entretanto, a crítica que se faz em relação à implementação deste modelo de currículo é na dicotomia que algumas instituições fazem entre o teórico e o prático, pois o prático como componente que revela a competência se sobrepõe sobre o teórico e aqui não se trata de uma hierarquia de saber, mas do equilíbrio entre esses dois eixos que sustentam a construção do conhecimento em qualquer nível de ensino, porém com uso de metodologias diversificadas para atingir determinado desempenho.

O conceito de competência mereceria longas discussões, pois possui significados diferentes, tendo em vista, a posição epistemológica adotada. Contudo, neste trabalho não se busca defender uma ou outra corrente epistemológica, mas apresentar a noção de competência como necessária ao trabalho docente. Sendo assim, recorreu-se aos registros de Perrenoud que se desdobra na categoria competência, afirmando que esta designará uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Desta noção é possível perceber que se trata de uma ação que não é fixa, mas leva em consideração o espaço, o tempo, a situação e, principalmente, o sujeito, isto é, o/a professor/a, pois sendo resultado de sua formação humana que ainda está em processo de pleno desenvolvimento, sobretudo na profissão docente, deve saber mobilizar saberes da esfera cognitiva, e aqui subentende-se os substratos teóricos pautados na formação e a vivência da pessoa, bem como outros fatores que influenciam a aquisição, construção e resignificação de ideias ou comportamentos.

Partindo deste pressuposto, da relevância da mobilização das competências na formação humana, percebe-se que a atitude investigativa caracteriza-se como uma competência imprescindível no exercício do trabalho docente. Pois, ela permitirá a reflexão em diferentes momentos e possibilitará novas práticas, tendo em vista, a melhoria do processo

de ensino aprendizagem. A denominação atitude investigativa provém dos trabalhos desenvolvidos pelo educador inglês Lawrence Stenhouse que defendia um posicionamento investigativo do/a professor/a. Ele define a atitude investigativa como sendo a “predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (STENHOUSE, 1975, p. 156 *apud* ALARCÃO, 2000, p. 4).

Buscou-se o dicionário para compreender o conceito de predisposição que significa ato ou efeito de se predispor, ou seja, dispor-se com antecipação. Este conceito por sua vez, aponta um elemento inerente ao trabalho docente que a organização prévia, o planejamento das atividades que necessitam ser pensadas, descritas, investigadas. Contudo, Stenhouse menciona tal predisposição para examinar a própria prática docente, isto é, perceber os elementos que mobilizam a atividade reflexiva levando ao pensamento crítico e sistemático. Por sistemático, compreende-se as ideias do plano, ordenadas, que demandam uma ação metódica.

Sendo assim, acredita-se que a atitude investigativa é uma competência que deve transbordar o trabalho docente, no sentido de possibilitar novos horizontes aos discentes e para o próprio professor/a. Esse processo em que o/a professor/a se percebe aprendente de outros saberes, que não os saberes do conteúdo, é que motiva a defesa da atitude investigativa em qualquer nível de ensino, não apenas no âmbito universitário, que tem como pilares essenciais o ensino, a pesquisa e a extensão.

Contudo, o que dificulta ou impossibilita o entendimento mais claro e profundo da atitude investigativa como inerente ao trabalho docente é a questão que perpassa pela formação inicial. Isso significa que desde a graduação esta competência deve ser mobilizada por parte dos/as professores/as formadores/as, programas das faculdades e universidades, para que quando graduado, o/a professor/a iniciante entenda que sua formação está apenas “engatinhando” e perceba que são necessários diferentes saberes para a exigente tarefa que é ensinar como destaca Freire (2011) no livro *Pedagogia da Autonomia*.

Dessa forma, pode-se afirmar que a atitude investigativa não é uma aquisição, que acontece de um dia para o outro e torna o/a professor/a pesquisador/a, mas uma ação construída diariamente, a partir da necessidade dos/as discentes em formação que são estimulados a realizar atividades de pesquisa, da realidade observada na instituição educativa onde determinado profissional atua e deseja zelar pela aprendizagem dos/as discentes e

exercer a profissão com compromisso político. Aqui não se fala em político partidário, mas como atividade com intencionalidade, que vise à formação integral da pessoa humana.

Observa-se que a atitude investigativa exige posicionamento e compromisso do/a professor/a para crescer enquanto profissional, pois a reflexão é inerente a todo ser humano, mas o grau de reflexão difere e as situações desafiadoras, imprevistas ou de crise como destaca Perrenoud (2000) são “oportunidades” de mobilizar as competências refletidas metodicamente no exercício do trabalho docente. Assim, Perrenoud (2000) afirma que ser competente “é estar pronto para enfrentar essas crises, no momento em que elas sobrevêm, em geral de improviso, pois exigem uma reação tão imediata quanto adequada. (PERRENOUD, 2000, p. 162). Por isso, ser professor/a pesquisador/a não constitui uma titulação, mas um conjunto de ações que fazem o/a profissional sair e voltar a si mesmo, refletindo de forma crítica e sistemática.

Considerações finais

Com a análise da bibliografia consultada percebeu-se que a formação do/a professor/a, sobretudo no Curso de Letras-Inglês engloba múltiplas competências, mas defende-se uma formação que tenha como base do processo de construção de identidade do professor os saberes de conteúdos, necessários para desenvolver outras competências de suma importância como a atitude investigativa.

A formação em curso de graduação representa apenas o início, uma etapa de formação em uma profissão que foi inaugurada. E tratando-se da profissão professor/a, ou seja, que tem o conhecimento como matéria prima de sua profissão sabe-se que é necessário a continuidade do desenvolvimento profissional. Por isso, adota-se a atitude investigativa como postura essencial na profissão docente.

A atitude investigativa caracteriza-se como uma competência e defende-se uma formação que promove a articulação entre ensino e pesquisa, pois proporciona experiências significativas para os/as discentes e novas aprendizagens também para o/a professor/a formador/a. Contudo, não concorda-se com a supremacia do currículo por competências, tendo em vista sua relação voltada exclusivamente para o trabalho. Tal situação não favorece

o desenvolvimento integral dos sujeitos em processo de aprendizagem de qualquer nível de ensino.

Por isso, faz-se necessário a parceria escola e universidade, tendo em vista que a escola representa o lugar privilegiado de atuação dos estudantes formados em Letras Inglês e devem buscar desenvolver competências ao longo de sua formação e atuação profissional e construir sua própria identidade de professor/a, levando em consideração os extratos teóricos e a reflexão de sua própria prática.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador:** Que sentido? Que formação? Caderno de Formação de Professores, nº 1, 2000, p. 1-14. Disponível em:
<https://googlegroups.com/group/eet2mangualde/attach/.../alarcao01.pdf>. Acesso em:
05/08/2018

BAHURY, M.S. **Ensino de língua inglesa e formação nas vozes de futuro professores.** Sociodialeto, v.4, n.1, Campo Grande, p. 178-205, nov.2013.

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

LACAN, J. The mirror stage as formative of the function of the I. *Écrits*. Londres: Tavistock, 1977.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel PÊCHEUX. 2.Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. P.61 – 161.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE A SALA DE AULA REVELA?

Ana Júlia Viégas Gomes Oliveira¹¹

Resumo: O presente trabalho busca analisar a prática educativa de duas professoras que ensinam Ciências naturais no 5º ano do Ensino fundamental, considerando sobre o papel do currículo e da didática no ensino, ressaltando a relevância desses dois campos de conhecimento para a prática educativa de sala de aula. A partir do entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática, entende-se que esses dois campos epistemológicos podem contribuir para o fomento de práticas escolares significativas, em que aquele que planeja o processo educativo poderá interpretar a realidade de sala de aula. Esta pesquisa mostra qual concepção de ensino de Ciências Naturais subjaz a prática educativa dos sujeitos da pesquisa e mostra a partir dos estudos de autores como Lopes e Macedo (2002); Veiga (2002) concepções de currículo escolar; além das contribuições de Geraldo (2009) sobre a teoria histórico-cultural para o ensino, e ainda a concepção de prática educativa segundo Zabala (2009) no intuito de apresentar um caminho teórico-metodológico capaz de inspirar o trabalho docente.

Palavras-chave: Currículo, Ensino, Prática educativa.

Introdução

Sabe-se que tanto o currículo como a didática são fundamentais para o processo educativo, porque ambos os campos epistemológicos podem permitir mudanças significativas no que se ensina e nas vivências escolares. O entendimento de suas relações dentro do processo de ensino-aprendizagem é bastante pertinente para a articulação de práticas educativas contextualizadas e transformadoras.

Para aprofundar a discussão das relações entre currículo, didática e prática educativa, serão trazidas as contribuições de alguns autores do currículo, como Lopes e Macedo (2002), Sacristán (2000), da didática das Ciências Naturais, os estudos de Geraldo (2009) e prática educativa as considerações de Zabala (1998)

O interesse por investigar essa temática é em decorrência do trabalho desenvolvido como coordenadora pedagógica em uma escola pública municipal. O contato com professores de anos iniciais que ensinam as mais diversas áreas do conhecimento geraram inquietações em relação a qualidade do ensino.

¹¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica– PPGEEB (UFMA). São Luís-MA. E-mail: ajuviegasgomes@gmail.com

Nesse sentido, na tentativa de superar lacunas que envolvem formação de professores e trabalho docente este trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar a prática educativa de duas professoras que ensinam Ciências naturais no 5º ano do Ensino Fundamental, afim de perceber qual concepção de ensino subjaze suas práticas educativa, no intuito de destacar a partir do referencial teórico escolhido a relação da organização do currículo escolar e o planejamento do ensino realizado pelos docentes, dentro de uma perspectiva histórico-cultural de aprendizagem apontada por Geraldo (2009) e de um entendimento de prática educativa defendida por Zabala (1998).

As relações entre Currículo e o Ensino de Ciências Naturais

O currículo é fruto de escolhas e decisões, que se deram em determinados contextos históricos, e se cristalizaram na prática escolar, determinadas por condicionantes políticos, econômicos e culturais (LOPES; MACEDO, 2002).

Dessa forma, o currículo é

[...] uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. [...]. (VEIGA, 2002, p.7)

Sendo assim, a construção curricular no âmbito da escola deve considerar os documentos oficiais, mas também estabelecer diretrizes específicas que irão atender a realidade, a qual está inserida, dentro de um processo dinâmico.

No processo de construção curricular, destaca-se o papel do professor, porque ele ocupa um lugar executor deste currículo materializado nas salas de aula, então cabe a ele refletir sobre seu trabalho ressinificando sua prática a partir de novas leituras para a construção de um currículo que seja interessante, significativo e que atenda a todos. (MOREIRA; CANDAU, 2008).

A relação da organização do currículo, com o planejamento do ensino, ou seja, com a didática, para a deliberação da prática educativa permite o protagonismo dos professores

como profissionais, que atuam de forma intencional na realidade educacional, levando em conta os contextos, os sujeitos e os saberes dos outros.

Esta prática educativa deve estar embasada referencial teórico que atenda a realidade, ou seja, qual concepção de aprendizagem deve fundamentar a prática do professor? Para responder esta pergunta tem os estudos de Geraldo (2009) sobre a didática na perspectiva histórico-cultural, que prevê que há uma totalidade, denominada cultura, sobre a qual as novas gerações devem se apropriar por meio do trabalho, da linguagem, das relações sociais e das formas de pensamento, para que possam, sobreviver, conviver, produzir, reproduzir e transformar as condições materiais e intelectuais da vida humana, por meio de um processo de assimilação ativa organizado pelas gerações adultas.

Diante desse processo de assimilação dos indivíduos, destaca-se a escola como espaço de sistematização do conhecimento científico acumulado pelas gerações. Portanto espera-se a partir da perspectiva histórico cultural, que os professores como mediadores de conhecimento levem em consideração que a aprendizagem das estruturas sistemáticas de significação, ou seja, os conceitos e teorias científicas e filosóficas e as artes, são fundamentais, porque permitem o desenvolvimento de novas formas de organização, totalização e conexão de conhecimentos já adquiridos, espontâneos ou não, além de impulsionar o desenvolvimento psicológico e ser impulsionada por ele.

A partir dessa perspectiva é que se encaminha esta pesquisa. A partir dessa compreensão de planejamento curricular e de ensino-aprendizagem, foram analisadas as práticas educativas de duas professoras que ensinam Ciências Naturais no 5º ano do Ensino Fundamental, levando em consideração a ideia de prática educativa segundo Zabala (1998), o qual apresenta os conteúdos de ensino em três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais, para um planejamento de ensino de Ciências Naturais no Anos Iniciais do Ensino Fundamental que leve em conta o que está previsto nos documentos oficiais, mas também os interesses dos professores e alunos sobre a matéria.

O que a sala de aula revela sobre o currículo e o ensino de Ciências Naturais?

Por meio de pesquisa participante a qual desenvolve-se a partir da interação entre pesquisador e membros das situações pesquisadas (THIOLIENT, 1998), foi realizada observação participante em duas turmas de 5º ano para análise da prática educativa de duas professoras no âmbito de uma escola pública municipal

Por questões éticas, a identidade das mesmas será preservada. Deste modo, serão identificadas através de pseudônimos referentes a nome de flores.

O ensino de Ciências Naturais desenvolveu-se ao longo do tempo a partir de diferentes tendências de ensino, as mesmas são apontadas por autores como: Pozo e Crespo (2009) e Carvalho (2013). Os enfoques apresentados ora são expositivos, centrados no trabalho docente (ensino tradicional, expositivo), ora são centrados no trabalho de pesquisa e descoberta pelos alunos (ensino por descoberta e por pesquisa dirigida).

Essas tendências de ensino apresentam características ou qualidades que Geraldo (2009) vai considerar como momentos de um processo complexo. Essas qualidades da aprendizagem segundo este autor podem ser: receptiva, reprodutiva, produtiva e criadora.

Sendo assim, durante as observações nas turmas buscou-se perceber qual característica da aprendizagem mais predominante e saber por meio da entrevista com as professoras qual visão de ensino subjaz a prática de cada professora, no intuito, de fortalecer atitudes e posturas assertivas e também sinalizar lacunas no processo de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais, a partir do referencial teórico estudado.

Quadro 1 Aprendizagem receptiva, turma da Professora Gérbera

No primeiro momento, durante a exposição do conteúdo a respeito de “Vacinas e Soros”, por meio da leitura do livro didático a turma estava silenciosa. Algumas vezes a professora fazia uma pergunta para a turma sobre o assunto da aula, e apenas alguns alunos arriscavam uma resposta ou era respondido em coro, da seguinte forma:

Professora Gérbera: “*Para que serve as vacinas turma?*”

Todos os alunos em coro: “*Para prevenir doenças*”

Professora Gérbera: “*Quais são os tipos de vacina?*”

Aluno A: “*HCG*”

Aluno B: “*Sarampo*”

Diante da aula dada e o comportamento dos alunos, considerou-se que houve um envolvimento e interesse no momento que alguns alunos sabiam as respostas, as quais estão relacionadas, provavelmente as suas vivências. No entanto, os demais alunos da turma permaneceram calados.

Fonte: Diário de campo

Quadro 2 Aprendizagem receptiva, turma da Professora Violeta

No primeiro momento a professora escreveu no quadro a definição de Sistema Nervoso e Glândulas endócrinas, presentes no livro didático. Em seguida, realizaram de maneira coletiva a leitura do livro didático. Durante a exposição da aula, a professora ao abordar a glândula responsável por controlar a taxa de glicose no sangue (pâncreas), perguntou aos alunos se sabiam o conceito de diabetes, obtendo as seguintes respostas:

Aluno A: “É uma doença!”

Aluno B: “Quem tem essa doença não pode comer açúcar, né tia?”

Aluno C: “Meu tio tem essa doença”

Observou-se um envolvimento maior e interesse pela aula, quando os alunos se identificaram com o assunto, quando foram questionados a partir das suas vivências.

Fonte: Diário de campo

A partir das descrições das referidas observações, percebe-se uma característica marcante da aprendizagem escolar para o ensino de Ciências Naturais, a aprendizagem por recepção,

[...] quando o aluno ouve ou lê, acompanha e assimila o conteúdo e a estrutura lógica de uma exposição didática de conhecimentos científicos ou filosóficos, seja ela escrita num texto didático ou apresentada oralmente pelo professor ou outra pessoa. Nesse tipo de aprendizagem a importância do professor e do material didático (textos escritos, laboratórios, filmes, multimídias) disponível é muito significativa, pois: problematizando, contextualizando, relacionando, comparando dialogando com os alunos, o professor e o material didático elaborado possibilitarão que a aprendizagem seja sim receptiva, mas não passiva e sem significado, e sim ativa e significativa, concreta, totalizadora, integrando-se no processo de desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, no sentido individual e coletivo [...]. (GERALDO, 2009, p.96)

No momento que as duas professoras, seguiram com os questionamentos, e fizeram a contextualização do assunto estudado, estabelecendo relação com as vivências dos alunos, permitiram uma postura mais ativa da turma na discussão em sala de aula. No entanto, observou-se a ausência de outros materiais didáticos, importantes para subsidiar a prática docente, no que diz respeito a tarefa de problematizar, contextualizar, fazer relações e dialogar com os alunos. Nas duas situações há o uso exclusivo do livro didático.

Além disso, alguns alunos da turma não participaram das discussões, assumindo assim uma postura passiva durante a aula.

Quadro 3 Aprendizagem reprodutiva, turma da Professora Gérbera

No segundo momento, foi solicitado uma atividade chamada MAPA MENTAL, na qual os alunos teriam que a partir do tema “Vacinas e Soros” construir um MAPA que trouxesse: a definição de vacina e de soro, bem como, os tipos, para que servem, e as diferenças entre os dois (a atividade foi explicada no quadro pela professora). Após a realização da atividade pelos alunos, a professora notou que alguns alunos, copiaram o que estava no quadro, ao invés de escreverem a definição dos termos. Redigiram a palavra definição, tal como estava no quadro.

Percebe-se com isso, que os alunos têm uma tendência de reproduzir o que é colocado pelo professor. Dessa forma, mostram dificuldade em expressar o entendimento que tem sobre o assunto com suas próprias palavras. Foi solicitado pela professora as carteiras de vacinação dos alunos para análise na próxima aula.

Fonte: Diário de campo

As situações observadas no quadro 3 revela uma aprendizagem reprodutiva, a qual acontece quando o aluno reproduz um conceito, ou uma ação. Este tipo de aprendizagem nem sempre se configura como passiva e mecânica. A diferença vai está na forma de abordagem do professor, na sua criatividade e compromisso com o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. (GERALDO (2009). Nesse caso o uso exclusivo do livro didático, não estimulou uma postura ativa e reflexiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Durante as observações não foram identificadas, algumas formas de aprendizagem classificadas por Geraldo (2009), como produtiva e criadoura. A aprendizagem produtiva é quando ao adquirir um conhecimento novo, o aluno consegue explicar o que entendeu para seus colegas, por exemplo, quando consegue aplicar seus conhecimentos em forma de painel, relatório, texto, quando faz uma interpretação, participa de uma discussão, sendo capaz de apresentar um seminário e debater sobre o assunto estudado. A aprendizagem criadoura acontece quando o aluno ao apresentar um problema novo, descobre fatos e novas relações, quando cria um texto coerente com considerações novas, não apresentadas pelo professor, ou seja, quando desenvolve algo de sua autoria.

A tendência predominante de Ensino de Ciências Naturais, revelada nas salas de aula observadas está relacionada ao ensino tradicional da ciência. As professoras demonstraram pouco envolvimento no uso de metodologias que permitissem um envolvimento mais ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que para o sujeito deixar de conduzir o ensino de Ciências Naturais como um ensino meramente expositivo, abstrato, longe da realidade, e passar a entendê-lo como um processo de ensino-aprendizagem em que são desenvolvidas não somente aulas expositivas, mas experimentação, pesquisa, é necessário que assuma uma nova postura que requer

constante reflexão crítica sobre a prática pedagógica (GIL-PÉREZ, 2003); (SACRISTÁN, 2000).

Para que isto aconteça é necessário a utilização de referenciais que ajude esse professor a interpretar a realidade, o que acontece na sala de aula.

Considerações finais

Diante da necessidade de referenciais para embasar a prática educativa no ensino de Ciências Naturais, buscou-se a partir dos estudos de Geraldo (2009), trazer a compreensão de aprendizagem e ensino como unidade dialética, fundamentada na teoria histórico-cultural da aprendizagem desenvolvida por Vygotsky.

Portanto espera-se a partir da perspectiva histórico cultural, que os professores como mediadores de conhecimento levem em consideração que a aprendizagem das estruturas sistemáticas de significação, ou seja, os conceitos e teorias científicas e filosóficas e as artes, são fundamentais, porque permitem o desenvolvimento de novas formas de organização, totalização e conexão de conhecimentos já adquiridos, espontâneos ou não, além de impulsionar o desenvolvimento psicológico e ser impulsionada por ele.

Cabe ao professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem distinguir nas situações reais do processo educativo escolar qual caminho metodológico seguir, qual concepção de aprendizagem será mais predominante em cada momento do processo educativo: a receptiva, reprodutiva, produtiva e criadora, no intuito de permitir o desenvolvimento das funções cognitivas superiores e a autonomia intelectual dos alunos.

Além disso, deve-se delimitar a unidade de análise que vai representar esse processo, ou seja, a atividade ou tarefa. Estas atividades podem ser: uma exposição, um debate, um exercício, entre outras. No entanto, acredita-se que as atividades quando colocadas numa série ou sequência apresentam um valor mais significativo para o processo de ensino-aprendizagem. (ZABALA, 1998).

A partir do exposto, destaca-se a relevância das sequências didáticas para o entendimento de *situações didáticas*, as quais além de trazer a ideia de sequência, como conjunto de atividades, levam em consideração o contexto educacional, as situações específicas de uma determinada realidade.

Diante do exposto, espera-se que o professor que ensina não somente Ciências Naturais, mas as outras áreas de conhecimento, busque um referencial teórico e fundamente sua prática, a partir da reflexão sobre o seu próprio trabalho, a fim de planejar o currículo. A perspectiva histórico-cultural da aprendizagem e o trabalho com situações pedagógicas, podem servir de inspiração para o desenvolvimento da prática educativa dos professores pedagogos.

Referências

- CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.
- GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. **Didática de Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Ana M. Pessoa de. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. Trad. Sandra Valenzuela. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.
- _____, A. F. B. Didática e Currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas, Papirus, 1998.
- POZO, J. L; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F, da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____, J. Gimeno. PÉREZ. Gómez. **Compreender para transformar o ensino**. Trad. Ernani da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998).
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Ed., 1985.
- VEIGA, M. L. Formar para um conhecimento emancipatório pela via da educação em ciências. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**. 2, 49-62, 2002.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998)

CURSO FUNDAMENTAL INFANTIL DE PIANO DA EMEM: reflexões sobre o currículo

Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues¹²
(Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PROFARTES)
andrealuciafr@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a reforma curricular do Curso Fundamental Infantil de Piano da Escola de Música do Estado do Maranhão Lilah Lisboa de Araújo, apresentando as concepções, as estratégias, a didática bem como os direcionamentos na elaboração do curso, levando em consideração fatores históricos e culturais acerca do ensino de piano na mencionada instituição.

Palavras-chave: Educação Musical; Pedagogia do Piano; Programa.

Introdução

O presente trabalho busca refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem utilizando o piano como ferramenta para o desenvolvimento musical da criança tanto individual como coletivamente, tendo o professor como mediador desse processo. Abordaremos alguns conceitos sobre o ensino da música do século XX e as estratégias desenvolvidas para motivar o aprendizado de seu conteúdo os quais promovem um fazer musical mais abrangente e que enfatizam não apenas o aprendizado da leitura e da técnica pianística mas de igual modo a capacidade de criação, de apreciação e da performance (apresentação) dos alunos.

Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento na área de ensino de instrumento, especificamente, o ensino de piano no Curso fundamental infantil da Escola de Música do Estado do Maranhão Prof^a Lilah Lisboa de Araújo – EMEM da qual fazemos parte como professora efetiva desde 2002 e ocupamos o cargo de coordenadora pedagógica de 2013 até os dias atuais.

A inclusão da Música no currículo da educação básica – através da Lei LDB nº 13.278/2016 – vem disseminando o aprendizado e o aperfeiçoamento dos saberes musicais não somente nas escolas de ensino regular, mas também em escolas de música de cursos livres (informais) bem como em instituições especializadas no ensino da música como os

¹²Bacharel em Música Sacra pelo STBNB, Recife/ PE,1993. Licenciada em Música pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, São Luís/MA, 2011. Professora de piano da Escola de Música do Estado do Maranhão Prof^a Lilah Lisboa de Araújo. andrealuciafr@yahoo.com.br.

conservatórios e as escolas técnicas. Neste contexto, encontra-se EMEM sendo a única instituição que se dedica ao ensino técnico profissionalizante de música na sociedade ludovicense.

As discussões em torno da reforma curricular e dos seus resultados no ensino em geral estão em voga por isso, as mudanças são urgentes e no caso específico da área de música, a questão vai além da adequação formal, pois trata-se de uma realidade que há muito já não condiz com o desgastado modelo conservatorial predominante nos cursos específicos desta linguagem. O referencial teórico abre discussões acerca das abordagens teórico-práticas dos métodos adotados pelo curso fundamental infantil de piano que buscam a contribuição para um processo diversificado de ensino e aprendizagem musical dos alunos no curso fundamental infantil de piano e as estratégias adotadas para se alcançar os resultados esperados.

Teremos como objetivo geral discorrer acerca do programa do curso fundamental infantil de piano da EMEM como aporte para o desenvolvimento musical dos alunos. Como objetivos específicos, descreveremos as habilidades desenvolvidas durante o curso, revisaremos a literatura (material didático) e adotada pelo curso e apontaremos os benefícios do curso para a sociedade ludovicense.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa será qualitativa, tendo como característica principal a exposição e análise do objeto de estudo. A junção desses dois métodos estabelece conexões entre os dados obtidos pelas mais variadas fontes, fazendo com que os mesmos se tornem mais significativos. Inicialmente, realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica a partir da revisão da literatura específica que trata dos procedimentos metodológicos e didáticos ao ensino do piano, determinando as diretrizes para a análise dos métodos adotados no programa do curso fundamental infantil de piano da EMEM. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa bibliográfica mas favorece o exame de um determinado assunto com um novo olhar, chegando a novas conclusões.

Para este trabalho, será feita uma coleta de dados por meio de entrevistas, e questionários, das práticas interpretativas e dos recitais, com o objetivo de descrever os aspectos da aprendizagem instrumental. Diante dos apontamentos expostos, opta-se pela adoção da metodologia de análise qualitativa, por meio do método de análise histórico para tratamento das informações coletadas na revisão de literatura para que se propõe este artigo.

As entrevistas serão semi-estruturadas com os professores de piano da EMEM e que estão ministrando aulas de piano atualmente no curso. Segundo Lakatos e Marconi (2010), este é um procedimento usual onde o entrevistado se vê face a face com o entrevistador em uma conversa planejada e direcionada. Já o questionário será aplicado aos discentes do curso para obter o máximo de informações acerca de suas percepções e aprendizado relativos aos métodos utilizados como aporte no fazer musical de cada. Por fim, far-se-á um cruzamento dos dados obtidos nas entrevistas/questionários e na análise dos métodos, visando a comparação e exposição das visões dos grupos envolvidos na pesquisa: aluno/professor em relação a problemática apresentada.

Desenvolvimento

A música é muito significativa para o desenvolvimento da criança, uma vez que ela convive desde muito cedo com o universo musical nas mais variadas circunstâncias e momentos da vida e a apropriação desta música através do aprendizado instrumental estimula a criança a desenvolver o seu gosto musical mas também o desperta para novas sonoridades, repertórios e práticas até o momento desconhecidos. Uma das características essenciais do ensino da música “consiste em considerar o instrumento precisamente como um instrumento, ou seja, uma ferramenta, um meio - embora muito lindo e digno - para chegar à música” (GAINZA, 1988, p. 116).

A construção do conhecimento se dá de forma abrangente através da prática musical segundo um processo de ensino- aprendizagem que possibilite o desenvolvimento tanto das habilidades técnicas bem como das habilidades criativas. Desta forma, o professor exerce um papel fundamental na integração dessas modalidades que são propícios a este processo “de dentro para fora” (GAINZA, 1988, p. 117). O discurso musical entre aluno e professor conduz as aulas por caminhos instigantes, prazerosos e futuramente para um fazer musical autônomo (SWANWICK, 2003, p.67) e o aluno passa a conhecer por meio daquilo que ele já conhece, neste caso, a música (DEMO, 2015, p. 19).

Apesar de não existir um programa ideal para aplicar a técnica pianística, as especificidades do instrumento e o vasto repertório para piano, um programa se faz necessário para uniformizar, nortear e sistematizar os planos de ensino dos professores que ministram as aulas de piano além de unificar as atividades avaliativas e limitar o tempo de permanência do

aluno no curso (KAPLAN, 1987). As atividades propostas e os métodos utilizados no decorrer do curso buscam equilibrar técnica com a imitação, a criação, a apreciação e a performance (apresentação) fazendo com que as aulas de piano sejam criativas, divertidas e prazerosas (SWANWICK, 1994).

O núcleo de piano elaborou um programa para atender crianças a partir de 9 (nove) anos de idade e à partir de sua implantação, os alunos se matricularam na disciplina teórica (percepção musical) e na prática de instrumento simultaneamente, vivenciando os conceitos musicais abordados nas aulas teóricas no próprio instrumento facilitando o desenvolvimento dessa nova forma de linguagem. À partir do novo currículo, a EMEM se prepara para receber um aluno que não é direcionado exclusivamente para o modelo de pianista concertista, solista, ou “instrumentista virtuose”. A ampliação das competências a partir do novo currículo vai além das habilidades técnico- interpretativas onde o aprendiz utilizará o piano como o veículo de descobertas, de novas experiências e vivências (BRÉSCIA, 2003).

O programa do Curso Fundamental Infantil foi dividido em 10 semestres, baseando-se no desenvolvimento cognitivo da criança e observando sua idade cronológica (CARRARA, 2004). A cada período se acrescenta gradativamente elementos novos, elevando o grau de complexidade musical. As aulas de piano são individuais sendo 1 (uma) vez por semana. No final de cada mês acontecem a aula intitulada “prática de recital” no formato de aula coletiva onde os alunos tocam as peças aprendidas durante o semestre e neste encontro, os professores analisam os aspectos técnicos como o uso dos pedais, a agógica, a postura, a memória bem como a parte interpretativa fornecendo suas contribuições a todos os participantes.

Podemos perceber que a apreciação à partir da escuta ativa e criativa é uma das estratégias que contribuem para o fazer musical contundente. De acordo com o modelo C(L)A(S)P de Educação Musical de Swanwick (2003) o a educação musical é concebida a partir de três categorias significativas da experiência musical: a criação – C (improvisação, explorações e experimentações sonoro-musicais); a apreciação musical – A (escuta ativa) e a performance – P. A letra (L) do modelo refere-se aos conhecimentos acadêmicos e a letra (S) às habilidades técnicas necessárias a este fazer musical. Portanto, trabalho musical coletivo “é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento” (SWANWICK 1994, p. 8).

Ainda, há vários autores no Brasil que reforçam os pontos fortes do ensino coletivo de instrumentos musicais a níveis iniciais, entre eles Tourinho (2007), Cruvinel (2008) e Cerqueira (2009). Todos eles confirmam a fluência do aprendizado, o poder motivador e de socialização desta estratégia pedagógica. “Tanto a aula em grupo como a aula individual oferecem vantagens para os alunos. A aula em grupo, pelo estímulo dos colegas, e individualmente atende às necessidade de cada aluno.” (MONTANDON, 1992, p.148 e 149).

Habilidades técnicas e Criativas

A proposta do núcleo é oferecer ao aluno a oportunidade de conhecer o piano, tocá-lo de forma adequada, permitindo-lhe a execução de diversas obras além de seguir os métodos específicos para piano e peças pré-estabelecidas no programa do curso. Nos primeiros períodos, o papel do professor é decisivo para o bom andamento do processo de aprendizagem. A abordagem dos conceitos novos por mais abstratos que sejam deve ser feita de forma simples, objetiva, de fácil assimilação, partindo da vivência musical do aluno.

O aprendizado é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática, que depende do envolvimento de todas as potencialidades do educando na consecução de objetivos (KAPLAN, 1987, p.61-62). Nos períodos iniciais, os conceitos vistos nas aulas de percepção são vivenciados na aula prática partindo do reconhecimento do pentagrama, das claves, das figuras rítmicas e dos parâmetros sonoros. “O piano possui características que favorecem o processo de musicalização” Ramos e Marino (2003, p. 44). Dentre elas:

- a) Extensão – O aluno já inicia o processo de leitura em ambas as claves (Clave de Sol e Clave de Fá) e passa a perceber a diferença de altura das notas (grave, médio e agudo).
- b) Posição do teclado – facilita a visualização, a memorização das notas e o manuseio do instrumento; desenvolve a lateralidade e independência das mãos.
- c) Afinação definida – como as notas não “saem do lugar” (não desafinam nos instrumentos de cordas e sopro) permitindo o desenvolvimento da criatividade e expressividade.
- d) Pedais – desenvolvem a coordenação motora e o aguça a percepção auditiva pelos efeitos por eles causados.

Destacamos positivamente a valorização da música brasileira como elemento obrigatório no programa em questão e há alguns critérios que devem ser observados na

escolha deste valioso repertório. Dentre eles, a necessidade de se avaliar a maturidade e desenvolvimento técnico e interpretativo do aluno já que estamos focando a aprendizagem musical de crianças, seu lado afetivo e seus interesses pessoais. O repertório deve, dentre outros fatores, ter o objetivo de desenvolver determinada habilidade, apresentar uma variedade estilística e proporcionar o desenvolvimento do aluno de forma integral e prazerosa. (ZORZETTI, 2010, p. 156)

É realizado no final de cada semestre um recital coletivo para que o aluno crie o hábito de se apresentar em público (prática de palco), conheça peças de outros compositores e estabeleça contato com colegas do mesmo instrumento. Os alunos que participam de todas as atividades oferecidas durante o curso lidam melhor com a ansiedade na Performance que é um problema bastante comum entre os instrumentistas. Segundo Cerqueira (2010, p. 61) “um nível controlado de tensão pode ser favorável à performance, pois aumenta a concentração e favorece o fluxo musical. Porém, se houver pensamentos prejudiciais, como baixa autoconfiança ou sensações de pânico, o resultado pode ser inverso”. Desde 2005, vem sendo realizado os “Encontros de Piano”, com o propósito de enriquecer ainda mais os conhecimentos e a atuação artística tanto dos alunos quanto dos professores.

Considerações Finais

Sabemos que a elaboração de um programa de instrumento não é tarefa fácil, principalmente quando se trata da implantação de reformas curriculares que poderão alterar significativamente os procedimentos educacionais de uma instituição.

A reforma curricular que teve início em 2005 passa por várias adequações e atualizações periodicamente. Vários encontros já foram realizados até o presente trabalho e podemos perceber que o perfil do aluno de piano também vem se modificando. Podemos constatar que a apreensão do conhecimento musical se dá de forma abrangente através de uma prática contínua, e que atividades de criação, improvisação e apreciação, inseridas nessa prática, podem ser um caminho para se adquirir e ampliar habilidades, levando a um desenvolvimento mais eficaz e prazeroso.

Ressaltamos também a importância do professor que constrói e re-constrói sua prática pedagógica a fim de compreender o discurso musical dos alunos e busca estratégias a fim de

adequá-las ao potencial de cada um, mantendo o estímulo, o interesse e o prazer no aprendizado instrumental.

Esperamos que, a educação musical ofertada a partir dessa reestruturação, contribua efetivamente para a formação de um cidadão crítico, sensível e reflexível, com bases nos moldes humanísticos, capaz de exercitar sua cidadania de forma plena, sendo educado para além da técnica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 13.278/2016**. Brasília, 02 de maio de 2016.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Editora Átomo, 2003.

CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Arranjo como Ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. **Música Hodie**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 129-140, 2009.

_____. Teoria da Performance Musical. **MUSIFAL**, v.2. Maceió: UFAL, 2010.

CRUVINEL, Flávia Maria. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Educação Musical**. Disponível em http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/forum2_flavia_cruvinel.pdf, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 2015.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. **Composição, Apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática**. In: Em Pauta, Revista do PPGM da UFRGS, v.13, n.21, 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de. Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



KAPLAN, José Alberto. **Teoria da aprendizagem pianística**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música**: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. Dissertação de Mestrado. PPGMUS/ UFRGS. Porto Alegre, 1992.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém. Rev. Maria Betânia Parizzi. **Cadernos de Estudo-Educação Musical**, n. 4/5, p. 7-14, nov. 1994.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos e um pouco de história**. ENCONTRO DA ABEM, 16, Cuiabá, 2007.

ZORETTI, Denise Maria. **Proposta de repertório de música brasileira para os níveis introdutório e elementar à partir da análise crítica de 3 métodos de piano**. Tese de doutorado. PPGM'UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.

RAMOS, Ana Consuela; MARINO, Gislene. **Iniciação à leitura musical no piano**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 43-54, set.2003.

DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Edith Maria Batista Ferreira¹³
Tyciana Vasconcelos Batalha¹⁴
Joelma Reis Correia¹⁵

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar as diferentes concepções de linguagens que são abordadas na escola e sua influência para o processo de ensino-aprendizagem. Realizou-se uma observação participante e uma pesquisa documental, cujo documento utilizado foi o caderno de Língua Portuguesa de dois alunos do 5º ano. Os principais autores que contribuíram para a fundamentação do trabalho foram Bakhtin/Volochinov (1995), Geraldi (2000), Jolibert (1994), entre outros. Concluímos que a escola ainda precisa avançar no processo de ensino da linguagem escrita com as crianças, trazendo o texto como necessidade constante.

Palavras-chave: Concepções de Linguagens. Ensino-aprendizagem. Ensino Fundamental.

Introdução

A linguagem é o objeto de pesquisa de diversos autores (Bakhtin 2003; Brait 2003, 2007; Faraco e Castro 2010; Fiorin 2008), uma vez que o acesso a realidade é sempre mediado pela linguagem. Visto que, é por meio da linguagem, que conseguimos garantir a transmissão “[...] da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.” (LEONTIEV, 1978, p. 172).

Entretanto a gramática sempre foi colocada como centro no ensino da língua materna, o que acabou influenciando na formação de pessoas que “sabem escrever”, ou seja, sabem fazer uso das regras e normas, mas não conseguem se expressar de fato por meio da produção escrita.

Na verdade, todo/a professor/a, sendo ele/a de Língua Portuguesa ou não, apresenta uma concepção de linguagem que embasa a sua prática. Como afirma Bakhtin (2011, p.261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]”.

¹³Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, edithribeiro75@gmail.com.

¹⁴Faculdade Futura, São Luís, alftyci@gmail.com.

¹⁵Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, joelmareis1970@hotmail.com.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo identificar as diferentes concepções de linguagens que são abordadas na escola e a sua influência para o processo de ensino-aprendizagem, mais precisamente no Ensino Fundamental. Nesta perspectiva e tendo em vista a atual situação do sistema educacional brasileiro, nos perguntamos, em que medida nossos/as alunos/as tem vivido esse processo dialógico amplo no ensino da linguagem escrita.

Para tanto, utilizamos como metodologia a observação participante, levando em consideração que “os bons observadores veem coisas que os outros não veem” (GRAUE; WALSH, 2003, p.129). E como instrumento de geração de dados, o caderno de registro das crianças. Visto que, de acordo com Gvirtz (*apud* PORTO; PERES, 2009, p.2), “o caderno não é mero suporte físico, pelo contrário é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, através da interação dos alunos e professores”.

Para a fundamentação teórica, dialogamos com Bakhtin/Volochinov (1995), Geraldi (2000), Jolibert (1994), entre outros. Para facilitar a compreensão, organizamos o texto da seguinte forma: A distinção entre língua e linguagem; As diferentes concepções de linguagens; O texto como unidade básica de sentido e as Considerações Finais.

A distinção entre língua e linguagem

Consideramos importante, inicialmente, fazermos a distinção entre língua e linguagem, ou seja, quando tratamos destas duas categorias estamos falando da mesma coisa? Se buscarmos discutir essa questão à luz de Saussure (2000), a partir do livro *Curso de Linguística Geral*, compreendemos que ele se debruça sobre o estudo da linguagem, deixando claro que esta comporta duas partes: uma tem por objeto a língua (*langue*) e a outra, a fala (*parole*). A primeira seria social em sua essência, em contrapartida a segunda se apresenta como parte individual da linguagem.

O interesse desse linguista se volta, portanto, para a língua, a qual é considerada social porque, segundo Saussure (2000, p.17), qualquer pessoa só poderá aprendê-la convencionalmente, ou seja, por meio da aprendizagem do seu funcionamento, portanto, a criança só poderá assimilar a língua pouco a pouco. Para este linguista, “a língua [...] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela

indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social [...] e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social [...].”

Essa definição de Saussure (2000) remete a um conjunto de regras engessadas, que não podem ser modificadas, e que tem um modelo pré-estabelecido. No caso da alfabetização, o seu ensino precisa começar pelas letras isoladas, as sílabas, a pronúncia correta, em que “o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo a consciência individual e independente desta [...], e é só para consciência individual [...] que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.90).

Ainda assim, Bakhtin/Volochinov (1995, p. 90) afirmam que se abstrairmos a consciência subjetiva do indivíduo e lançarmos nosso olhar para a língua de forma objetiva:

[...] não encontraremos nenhum indício de sistemas de normas imutáveis. Ao contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua”, pois a língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.123).

Dessa forma, afirmamos que a língua não é simplesmente código, pois sempre que falamos ou escrevemos, o fazemos para alguém, visando uma circunstância social e comunicativa, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos aquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.95).

As diferentes concepções de linguagens

Com base no exposto, compreendemos que, mesmo hoje, em algumas escolas, ainda é exigido a repetição e memorização no ensino da linguagem escrita, portanto, não há diferença se existe ou não um/a interlocutor/a real, logo as palavras são vazias de significado, pois não atingem um de seus objetivos que é a comunicação, e, com isso, “institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque simula.” (GERALDI, 2000, p.89).

Segundo Geraldi (2000, p.90), comprovar essa artificialidade é simples, visto que “na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. [...] não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. [...] não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes”. A figura a seguir materializa o explicitado por este autor:

FIGURA 03: Atividade realizada pelas crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola Pública da Rede Municipal de São Luís

Aluno: Paulo Eduardo
Data: 23/06/2017 Série: 5º ano

O macaco e o coelho

Um macaco e um coelho fizeram a combinação de um matar as borboletas e o outro matar as cobras. Logo depois o coelho dormiu. O macaco veio e puxou-lhe as orelhas.

— Que é isso? — gritou o coelho, acordando dum pulo.

O macaco deu uma risada.

Ah, ah! Pensei que fossem duas borboletas...

O coelho dançou com a brincadeira e disse lá consigo: “Espere que te curo”.

Logo depois o macaco se sentou numa pedra para comer uma banana. O coelho veio por trás, com um pau e lepte! — pregou-lhe uma grande paulada no rabo.

O macaco deu um berro, pulando para cima, duma árvore, a gemit.

— Desculpe, amigo — disse lá debaixo o coelho. — Vi aquele rabo torcidinho em cima da pedra e pensei que fosse cobra.

Foi desde aí que o coelho, de medo do macaco vingar-se, passou a morar em buracos.

Monteiro Lobato.
Histórias de tia Nastácia.

RESPONDA:

3. Quem ficou responsável por matar as borboletas?
R - O macaco

4. Quem disse esta frase: “Espere que te curo”?
R - O coelho

5. Qual o motivo de machucado no coelho?
R - Porque o coelho deu uma paulada no rabo do macaco

6. Por que o coelho passou a morar em buracos?
R - Porque ele ficou com medo do macaco

7. Qual é o nome da história que aparece no texto?
R - Buraco

8. Quantos parágrafos tem o texto?
R - 9

9. Escreva o 7º parágrafo do texto.

Fonte: Arquivo Pessoal (2017)

Como observamos na figura apresentada, as atividades em muitas escolas são resumidas a interpretação de textos que, na verdade, não se constituem em representação de comunicação, além de não criar nas crianças a necessidade de ler e escrever. Os questionamentos que são lançados nessa atividade são muito pontuais, não desafiam os/as aluno/as a refletirem, analisarem e criticarem sobre o conteúdo do texto. De acordo com Jolibert (1994, p.149, grifos da autora):

Toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos.

Isso quer dizer que, quando falarmos aqui de “questionamentos de textos”, estaremos dizendo que são as crianças que questionam um texto para extrair seu sentido — que aprendem a questioná-lo com a ajuda do professor — e não que é o professor quem “faz perguntas de compreensão” sobre o texto.

Verificamos, então, como os/as alunos/as são tolhidos/as de elaborarem o significado do texto, visto que se considera que a criança somente o compreendeu se as perguntas vierem definidas, após sua leitura. É por esse motivo que precisamos voltar a nossa

atenção para as concepções de linguagem que, segundo Geraldi (2000), são três: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e como forma de interação.

A primeira concepção, *a linguagem como expressão do pensamento*, representa basicamente os estudos tradicionais, e por meio dela “somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar porque não pensam” (GERALDI, 2000, p.41). De acordo com essa concepção a língua está dentro do sujeito, portanto, já nascemos com ela e à medida que nos desenvolvemos, a língua também se desenvolve, desconsiderando a interação com o outro. Nestes termos, não se admite a existência de dialetos, ou seja, as crianças são impedidas de se expressarem na escola sem que estejam, de fato, apropriadas da língua considerada culta, logo, aquelas que não seguem esse padrão são rotuladas como crianças que não têm capacidade de pensar.

No que se refere à *concepção da linguagem como instrumento de comunicação*, a língua é vista como código, como um conjunto de regras que precisam ser seguidas para a transmissão de uma mensagem, como é o caso da gramática. Neste sentido, as crianças devem “aprender” ou memorizar e treinar o uso de todas as regras, pois a linguagem se encontra fora do sujeito, portanto, não existe nenhuma possibilidade de interação.

A função do/a professor/a nessa concepção é ensinar, no entanto, este ensino está relacionado ao ato de depositar, ou seja, “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade [...]” (FREIRE, 1994 p.33, grifo do autor), o que induz a memorização mecânica, por parte dos/as educandos/as.

Conseguimos relacionar essa concepção de linguagem com a concepção bancária apresentada por Paulo Freire (1994), visto que “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] nesta destorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber [...]” (FREIRE, 1994, p.33). Neste sentido, o conhecedor é sempre o professor, e os alunos nada sabem.

Por fim, temos a *concepção de linguagem como forma de interação*, a qual se afasta completamente das duas anteriores, por considerar que a língua não está nem dentro, nem fora do sujeito, mas nas relações entre as pessoas. Geraldi (2000) afirma que, para esta concepção, “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um

receptor, [...] é vista como um lugar de interação humana” (GERALDI, 2000, p.41). Por meio dela praticamos a ação da fala, interagimos com o ouvinte e constituímos vínculos nas relações sociais. Nessa concepção a aprendizagem é feita com a interação com o outro, pois segundo Bakhtin/Volochinov (1995, p.123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Corroboramos com Bakhtin/Volochinov (1995), pois é na interação verbal que a palavra se torna real e ganha sentido, tornando a atividade dinâmica e viva. E é por meio de todas as experiências individuais, que a interação vai se desenvolvendo de forma constante e contínua.

O texto como unidade básica de sentido

Como discutimos, a linguagem é uma forma de interação humana, portanto “[...] a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.145).

Vale ressaltar que ao apresentar o diálogo como um conceito chave da sua teoria, Bakhtin/Volochinov (1995) o compreendem para além de uma comunicação face a face ou uma troca de turnos em uma conversa entre duas pessoas. O seu interesse nessa relação é com o significado linguístico do discurso. Estes teóricos russos voltam sua atenção para a posição responsiva que ocupa as duas pessoas envolvidas no diálogo, ou seja, nenhuma das duas “[...] espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução [...]” (BAKHTIN, 2011, p.145).

Entendemos que a mediação do professor em sala de aula é importante para o processo educativo, pois a atitude de ler e escrever precisa ser ensinada e estimulada, visto que “[...] a compreensão da linguagem escrita é uma operação muito mais difícil que a compreensão da linguagem falada. Na linguagem escrita são condições para a compreensão, a

entonação, as pausas e a acentuação [...]” (RUBINSTEIN, 1973, p.74), e a interpretação é feita por quem ler, o que torna a escrita algo elaborado.

Por ser considerada uma operação difícil é que muitos/as professores/as simplificam o ensino da linguagem escrita, apresentando à criança o seu aspecto técnico, quando deveria ser o contrário, ou seja, a porta de entrada para o ensino deste instrumento cultural complexo deveria ser o sentido, o qual se efetiva por meio do acesso aos textos.

Por meio da diversidade textual a criança será motivada a escrever, pois como afirmam Jolibert e Jacob (2006, p.192): “[...] aprende-se a fazer textos produzindo diversos textos, em situações de comunicação real, com autênticos destinatários [...]”. Desta forma, as crianças vão se conscientizando da utilidade do ato de escrever, visto que “um texto comunica alguma coisa, narra alguma coisa, explica, informa, incentiva, entretém [...]” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.192).

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo identificar as diferentes concepções de linguagens que são abordadas na escola, visto que os/as alunos/as pouco têm utilizado a leitura e a escrita em sua função social, pois, muitas vezes, as atividades realizadas em sala de aula se centram nos aspectos técnicos da língua.

De encontro a essa concepção, apresentamos a linguagem escrita a partir de outra perspectiva: tendo o texto como unidade básica de sentido, portanto, em uma perspectiva dialógica e discursiva. A escrita é um instrumento cultural e uma construção do ser humano, inserido em uma sociedade que acumula e transmite conhecimentos ao longo de suas gerações. E para se apropriar da linguagem escrita, assim como qualquer instrumento cultural, somente conseguirá fazê-lo na relação com outras pessoas, sendo necessário possibilitar-lhes situações que abarcam o contexto social em que eles(as) estão inseridos(as).

Concluimos que a escola ainda precisa avançar nesse processo de aprendizado da linguagem escrita com as crianças, tendo em vista que o diálogo com os textos precisa ser uma necessidade constante. Desta forma, sugerimos que se trabalharmos com textos verdadeiros, as crianças terão mais motivação para aprenderem essa linguagem como algo que faz sentido para elas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V.N.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, 2003.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeanete. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 32, 2009, Caxambu/MG. Anais, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalhos/GT10-5894--Int.pdf> Acesso em: 21 maio 2010.

RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de psicologia geral**. 2.ed. Lisboa: Estampa, 1973. v. 4.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 24ª Ed. São Paulo, Editora Cultrix, 2000.

DISCUSSÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Kátia Cilene Amorim Gomes¹⁶

Joelma Reis Correia¹⁷

Resumo: O presente artigo tem como objetivo contribuir com as discussões acerca da alfabetização na contemporaneidade pela importância da reflexão sobre esse processo no espaço escolar. Os estudos estão pautados em Gontijo (2005, 2014); Smolka (2012); Garcia, Zaccur (2008), Mortatti (1995, 2000) dentre outros. Apresentamos inicialmente alguns aspectos relevantes do contexto histórico da alfabetização procurando destacar os métodos desenvolvidos ao longo da contemporaneidade e sua relação com as correntes linguísticas do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, pois tais métodos acabam se materializando no processo de alfabetização, por meio dessas correntes.

Palavras-chave: Alfabetização, linguagem, método.

INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil passou, e ainda continua a passar, por várias mudanças conceituais, constituindo-se em um desafio a ser superado e vencido. Na atualidade é um tema que tem sido de interesse para pesquisadores(as) (GONTIJO, 2005, 2014; SMOLKA 2012; GARCIA, ZACCUR, 2008) e movido calorosos debates, por especialistas da área, devido a não superação do analfabetismo. Tais debates acabam gerando políticas diversas, consubstanciando diretamente as concepções de alfabetização e práticas pedagógicas de professores(as) e instituições educativas que refletem ou não na aprendizagem dos(as) alunos(as).

O aprendizado de um(uma) estudante é uma tarefa em constante modificação e passa por diversas alterações de acordo com as suas experiências sociais. O(A) professor(a) que ensina por mera ação, de repetição, desqualifica todo o espaço educativo, que é um espaço de relação. Alfabetizar na perspectiva de codificar e decodificar aponta para um índice quantitativo, no entanto, deixa uma lacuna imensa no processo de compreensão em seu aspecto qualitativo.

Alfabetizar, também é um processo político, que promove a cidadania, a autonomia, pois oferece condições aos(as) educandos(as) de construir sua bagagem de conhecimentos num contexto mais amplo, sendo esse refletido e apreendido pela complexidade das interações múltiplas que os ambientes, as pessoas e os objetos implicam.

¹⁶ SEMED / SEDUC kakamorim@yahoo.com.br

¹⁷ UFMA joelmareis1970@hotmail.com

Com base nessa perspectiva, esse trabalho se justifica pela importância da reflexão sobre o processo de alfabetização na contemporaneidade. Por meio dele pretendemos contribuir com as discussões acerca desse processo em nossas escolas de educação básica como um meio de clarear sobre as formas como a alfabetização tem sido trabalhada nos espaços escolares.

O processo de alfabetização na contemporaneidade: a permanência de uma mercadoria antiga

Em pleno século XXI, no processo de alfabetização em muitos espaços escolares, as mudanças consideradas inovadoras, escondem velhas práticas escolares com uma roupagem totalmente antiga, ou seja, o alfabetizar ainda restringe-se, em sala de aula, somente ao ato de aprender a codificar e a decodificar a língua, sem considerar as práticas sociais de leitura e de escrita dos sujeitos, que são reguladas por normas arbitrárias, desvinculadas de suas condições de realização.

Esse modo de conceber a alfabetização passou por um longo processo histórico e sua hegemonia alcançou o auge nos últimos 20 anos. Verificamos que, no Brasil, as décadas de 1980 e 1990 constituíram-se num período em que, segundo Mortatti (2000, p.257 grifos da autora),

[...] as urgências sociais e políticas decorrentes das pressões pela “abertura política” e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais [...], ocorridas no final da década de 1970, levaram a sociedade civil a se reorganizar, dando especial consideração ao papel desempenhado pelos intelectuais de “esquerda” [...].

Diante desse cenário, os profissionais da educação passaram a discutir as questões educacionais, considerando os aspectos econômicos, sociais, políticos e pedagógicos, tendo como fundamento a perspectiva da dialética marxista. Esse referencial teórico, conforme evidencia a referida autora, visava superar a “consciência ingênua”, que atribui à escola uma função “redentora” e, também, a “consciência crítica reprodutivista”, que confere à escola uma função “reprodutora”.

Nesse contexto, o foco desse referencial teórico foi exatamente combater o fracasso escolar das camadas populares nas séries iniciais (particularmente, o período em que ocorre a

alfabetização). Isto porque, a alfabetização, conforme explica Mortatti (2000), passa a ser reconhecida como importante estratégia para se atingir os ideais democráticos.

Surgem, nesse momento, os debates sobre os métodos de alfabetização que são concomitantes ao processo de sistematização da escolarização das práticas de leitura e escrita, ou seja, fazem parte do contexto educacional desde a institucionalização da escola como um espaço voltado para a grande população. Assim, de acordo com Frade (2007), a história permite-nos situar a discussão dos métodos, no período em que são formados os sistemas escolares, momento em que a escola percebe a necessidade de criar estratégias para ensinar a todos(as), ao mesmo tempo, e num mesmo espaço. Diante desse desafio, muitos(as) pesquisadores(as) (MORTATTI, 1995; FRADE, 2007; COLELLO, 2004), bem como professores(as) da área de alfabetização discutem quais seriam os métodos mais eficientes: se os do grupo dos sintéticos ou os do grupo dos analíticos. Essa discussão é percebida com maior ênfase e caracterizada como debate, disputa, ou seja, a querela dos métodos, como situa Mortatti (1995). E, também, Frade (2007), quando afirma que:

Na história dos métodos temos dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem subunidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

Inseridos(as) nesse contexto histórico, temos a figura dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que sabem e compreendem a necessidade de alfabetizar. No entanto, vendo-se na condição de articuladores(as) desse processo, muitas questões pairam instantaneamente na cabeça dos(as) professores(as). Dentre as quais destacamos: Qual a melhor proposta a trabalhar? E é, a partir dos problemas que começam a surgir na prática de sala de aula, que os(as) alfabetizadores(as), em sua maioria, vão estabelecendo referenciais teórico-metodológicos, buscando respostas supostamente válidas aos questionamentos existentes no dia a dia escolar.

Esse questionamento leva os(as) professores(as) a fazerem opção por uma ou outra proposta de alfabetização. Na busca de respostas formuladas pelos(as) educadores(as) sobre os métodos de alfabetização, faz-se necessário apresentar as correntes linguísticas do

subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, pois tais métodos acabam se materializando no processo de alfabetização, por meio dessas correntes.

O aprofundamento nas duas concepções mencionadas nos levou a identificar que o espaço da sala de aula ainda apresenta forte tendência ao objetivismo abstrato, quando os(as) professores(as) desenvolvem, em seus planejamentos, propostas que priorizam os microaspectos da língua, desconsiderando a natureza social da enunciação.

No contexto educacional descrito é que se desenvolvem novas perspectivas, para a alfabetização escolar. Os estudos sobre linguagem visavam ao desenvolvimento de um tipo de educação que considerasse o sujeito que aprende e o(a) professor(a) que ensina nessas relações; este, obviamente, com uma compreensão mais ampliada das práticas sociais.

No início da década de 1980, a divulgação dos estudos da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), ancoradas na teoria construtivista, passam a incorporar o discurso oficial-acadêmico, representando “[...] um crescimento da crença de que essa visão ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina” (GONTIJO, 2005, p.53), pois a Psicogênese da Língua Escrita se contrapõe às práticas tradicionais de alfabetização vigentes, as quais priorizavam os métodos, que se baseavam em listas de aptidões, necessárias para aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao contrário dos métodos de alfabetização, a Psicogênese da Língua Escrita passa a conceber a escrita “[...] como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como um código de transcrição de unidades sonoras e nem como objeto escolar [...]” (MORTATTI, 2000, p.266). Com base nesta nova concepção, a aprendizagem da leitura e da escrita supera a ideia de aquisição de uma técnica e passa ser vista como um processo interno e individual de compreensão e construção do sistema de escrita, que ocorre por meio da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Ou seja, a alfabetização passa a ser compreendida como um processo em que a criança é reconhecida como “[...] sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada [...]” (MORTATTI, 2000, p.267).

A proposta de alfabetização, pautada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), passa a rejeitar qualquer tipo de método e a utilização das cartilhas que, até então, eram os principais suportes práticos dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Dessa forma,

conforme Mortatti (2000), a ausência de métodos gera dificuldades, para que as ideias da Psicogênese da Língua Escrita se configurem de fato no fazer pedagógico da época. E, assim, a tão esperada solução para os problemas do fracasso escolar, oriunda desta pesquisa, é adiada, cedendo lugar às práticas de “caráter eclético”.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, o uso dos termos alfabetização e letramento como processos distintos, porém inseparáveis, contribui para o retorno das discussões sobre os métodos, porque, nesse contexto, é conferido à alfabetização conceito restrito, ou seja, processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever, com ênfase nos aspectos fonético-fonológicos.

Nesse sentido, entendemos, conforme Gontijo (2005, p.48), que a alfabetização não deve se restringir apenas à compreensão “[...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...]”, mas deve também ser entendida como um processo de produção de sentido, em que a linguagem escrita é encarada como um meio de interação com outro, ou seja, é necessário que a criança entenda para quem escreve, o que escreve e por que escreve.

De acordo com a referida autora, o ler e o escrever passam a ser compreendidos como processos dialógicos. Portanto, defendemos, conforme Gontijo (2005), que um conceito de alfabetização precisa ser suficientemente aberto para abranger:

[...] as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão linguística da alfabetização. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO, 2005, p. 66).

Acreditamos que, ao defendermos uma postura de alfabetização com propostas de diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e com possibilidades de leitura produzida pelos diversos grupos sociais, poderemos vislumbrar mudanças dos índices de analfabetismo e do baixo desempenho dos(as) alunos(as), que são altos e alarmantes no Brasil, mesmo com todos os projetos, formações continuadas de professores(as) e programas do governo para sanar esse problema.

Configurando o baixo desempenho dos(as) alunos(as) no Ciclo de Alfabetização, temos os dados divulgados pela ANA (BRASIL, 2016), que descrevem o resultado de leitura dos(as) alunos(as) em uma escala de proficiência de quatro níveis:

NÍVEL 1 - Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.

NÍVEL 2 - Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha, em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

NÍVEL 3 - Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência, em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada, em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

NÍVEL 4. Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Esses resultados, apresentados em percentuais por nível de proficiência, demonstram, ainda, que, em leitura, 22,74% das crianças estão no nível 1, o que significa que um(a) a cada cinco alunos(as) não está no padrão mínimo. Isso revela o quanto nossas crianças necessitam de apoio em seu processo de alfabetização. Mas, o que tem se configurado como alfabetização no atual contexto oficial educacional brasileiro?

Segundo Gontijo (2014, p.15), a partir do relatório da UNESCO (2006), a alfabetização é entendida entre outros conceitos “como conjunto autônomo de competências”; esse entendimento encontra-se presente, “no Brasil, ao longo da história da alfabetização; é essa concepção subjacente aos métodos e materiais de ensino da leitura e da escrita da marcha sintética e também analítica” (GONTIJO 2014, p.15).

Em se tratando de políticas públicas, no âmbito do PNAIC, estar alfabetizado:

Significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

No entanto, e de acordo com os níveis de proficiência da ANA (BRASIL, 2016), essa compreensão de aluno(a) alfabetizado(a) no PNAIC encontra-se no nível 2. No referido nível, conforme este Programa, as crianças já são capazes de ler textos, pois localizam informações,

identificam assuntos e inferem sentidos em textos curtos ou que articulam linguagem verbal e não verbal. Essas seriam algumas capacidades que identificariam as crianças alfabetizadas.

Consideramos importante pontuar todas estas questões, relacionadas à alfabetização, para evidenciar que a leitura e a escrita, se constituem em atividades básicas que guiam todo ser humano em seu dia a dia, desde situações mais simples às mais complexas, especialmente para aqueles(as) que estão inseridos(as) em um meio urbano. Jolibert (1994) enfatiza esta questão quando sugere, como trabalho prático, para ser desenvolvido em espaços de formação continuada com os(as) professores(as), o inventário das suas leituras do dia anterior.

Essa situação proposta pela referida autora demonstra o quanto a leitura e escrita são práticas necessárias para que as pessoas possam se locomover nesse mundo. Por isso, todos(as) deveriam se apropriar desse instrumento que é cultural. É neste sentido que depositamos na escola uma grande importância, por ser ela a responsável em ensinar as pessoas a lerem e a escreverem.

Nesse sentido, um ponto que não pode ser desconsiderado, ao se discutir sobre o ensino dos atos de ler e escrever são as dificuldades que a escola enfrenta em ensinar estes objetos culturais, os quais estão relacionados à própria concepção de linguagem que fundamenta o trabalho do(a) professor(a), uma vez que a leitura é linguagem.

Considerações finais

Como diz Cagliari (1989, p. 10): “A alfabetização é um elemento importante, pois, saber ler e escrever é condição necessária à participação na sociedade letrada em que vivemos. A alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade”. Atualmente estar alfabetizado, ou seja, saber ler, escrever e fazer uso destes conhecimentos é uma questão de sobrevivência. Há muitas crianças e jovens que ainda não sabem ler e se tornam marginalizados dos debates e decisões da sociedade. Como escreve Garcia (2008, p.13), “os iletrados sabem porque vivem as consequências sociais, políticas e econômicas de não saber ler e escrever. Não sabem ler a palavra, mas sabem ler o destino dado a quem não sabe lê-la”. Concluimos, portanto que as discussões acerca do processo de alfabetização em nossas escolas de educação básica se faz necessária, pois possibilita esclarecer sobre as

formas como a alfabetização tem sido trabalhada e consequentemente abre espaços de discussão para os(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Referências

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Linguística**, São Paulo: Scipione, 1989.

COLELLO, Silvia Matos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtestein, Liana Di Marco Corso. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Alfabetização**: reflexões sobre os saberes docentes e discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos Olhares para a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização e a questão do letramento**. Caderno de Pesquisa em Educação PPGE – UFES, Vitória: PPGE, v. 11, n. 2, p. 42-72, jan./jun. 2005.

_____. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2014.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa (revista eletrônica)**. São Paulo: CNPq, v. 3, p. 91-114, 1995.

_____. **Os sentidos da Alfabetização**: (São Paulo/ 1876 – 1994). São Paulo: UNESP, 2000.

SMOLKA, Ana Maria Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESTUDAR NA CIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO CAMPO SOBRE ESCOLA URBANA

Keyla Sorene da Silva Rodrigues¹⁸
Maria Núbia Barbosa Bonfim¹⁹

Resumo: Este estudo objetiva captar as representações sociais elaboradas e compartilhadas durante a transição escolar, pela qual alunos de áreas rurais maranhenses passam a frequentar escolas urbanas se deslocando do campo para a cidade. Busca-se também alcançar a influência de tais representações no processo educativo. Apoia-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), especialmente na abordagem estrutural, assim como nos escritos de Paulo Freire (1967;1970). Com abordagem qualitativa, para a coleta de dados optou-se por questionários de perfil e entrevistas semiestruturadas, bem como pela Técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1978), com o apoio dos softwares IBM SPSS e Iramuteq.

Palavras-chave: Representações Sociais. Escola. Contraste urbano/rural.

Introdução

Um dos grandes desafios da educação brasileira é educar para a inclusão, numa sociedade fluida em que as transformações ocorridas a reconfiguraram sobretudo nos seus perfis econômico e social com reflexos na educação. De um lado, temos o avanço tecnológico, que aliado a novas formas de gestão, propicia crescimento econômico; de outro, a exclusão gerada pela má distribuição de bens e serviços.

Esta dicotomia, sob o aspecto geográfico, se traduz no binômio urbano-rural, em que, na ideia de cidade, bens e serviços estão disponíveis, caracterizando um ambiente em que o desenvolvimento superou o estado natural e, por exclusão, na ideia de campo bens materiais e simbólicos estão ausentes, assim como os recursos tecnológicos.

Reconhecer a necessidade de uma educação especificamente voltada para pessoas que vivem no campo é uma temática recente e em ascensão, e, de acordo com Caldart (2004), pensada a partir do campo e com a participação dos trabalhadores do campo, vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais da população do campo, um direito negado em muitos contextos, assim como no que está em tela neste estudo.

¹⁸Aluna do PPGE-UFMA. keylasorene2@gmail.com

¹⁹Docente do PPGE-UFMA. bonfim@elointernet.com

O objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais dos sujeitos envolvidos no contexto educacional descrito, a saber, professores de escolas urbanas e alunos oriundos de comunidades rurais do município de São João dos Patos – Maranhão, bem como alcançar as possíveis influências que estas representações exercem sobre o processo educativo que os envolve.

Aspectos teóricos

A pesquisa se concentra no momento de transição, até certo ponto, forçada da escola rural para a escola urbana vivenciada pelos alunos, quer por fechamento de escolas em suas comunidades, quer pela ausência de possibilidade de continuar seu itinerário formativo pois nas comunidades rurais do município as escolas só oferecem turmas até o ensino fundamental menor.

Analizada sob a ótica da Teoria das Representações Sociais, que valoriza o senso comum como produção simbólica que expressa saberes e práticas de grupos sociais e como criador da identidade deste grupo. Para Jodelet (2001), a representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, permitindo que ele se integre ao seu meio, ou seja, ela orienta os indivíduos para a ação, organiza as condutas e as práticas cotidianas, gerindo a relação dos indivíduos com o mundo.

O recorte ora apresentado decorre da experiência pedagógica da autora enquanto sujeito social da realidade em tela, que, tendo alunos oriundos desta transição escolar marcada por rupturas de diversas modalidades, se inquietou diante de tantos questionamentos que o cotidiano escolar não podia responder por si só.

Para investigar as representações sociais dos alunos que vêm da zona rural estudar na área urbana e poder compreender o impacto que elas têm no processo ensino-aprendizagem destes sujeitos, esta pesquisa se vale das contribuições teóricas da Teoria das Representações Sociais, de acordo com Moscovici (2001), ao estudar uma representação social, devemos buscar a característica não-familiar que a motivou, pois nesta tarefa de internalizar o que é estranho, identificamos dois processos: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, em como o novo será integrado cognitiva e afetivamente à matriz de sentidos já existente e em como este processo gera transformações

no sujeito e no novo que passa a ser familiar ao sujeito. A objetivação diz respeito ao processo de dar concretude ao novo objeto, ocorrendo elaboração de imagens e sentidos, que passam a integrar o sujeito, o estranho passa a ser familiar.

Delineamos o trabalho especialmente pela sua abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric, a Teoria do Núcleo Central, segundo ele, toda representação social se organiza em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. Já o sistema periférico, é responsável pela atualização e contextualização da representação, por ser suscetível ao meio e às vivências sociais dos sujeitos.

Aqui toma-se por pilares os escritos de Paulo Freire, especialmente sua visão de escola, que não deve sobrepor a realidade, mas ser democraticamente centrada no educando e na comunidade local. De acordo com Bertolini *apud* Souza (2010), estas ideias perpassam várias de suas obras, especialmente Pedagogia do Oprimido, onde ele materializou o conceito de Educação Bancária e considerou absurdo o professor colocar-se na posição de transferidor de conhecimento. Assim também discordamos da educação descontextualizada, que ao focar em memorização e disciplina apenas, perde de vista o educando e suas necessidades.

Para análise dos dados coletados em entrevistas semiestruturadas aplicadas aos alunos residentes no campo, elegeu-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2010), um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens, e que, através de etapas específicas busca captar o sentido simbólico nos discursos dos entrevistados, além de análises estatísticas lexicais realizadas com auxílio do software livre Iramuteq.

Sendo parte de uma pesquisa ainda em andamento, esta análise apresenta resultados parciais, que, embora necessitem complementação, são capazes de antever que as Representações Sociais que os alunos residentes no campo elaboram e compartilham entre si a respeito da Escola da cidade, interferem significativamente no processo educativo, quando de seu ingresso no contexto educativo urbano.

Estudar na cidade: Impactos da transição

O estudo se contextualiza no município de São João dos Patos, localizado na microrregião Chapadas do Alto Itapecuru a 540 km de São Luís. De acordo com dados retirados do Portal QEdu.org.br, organização que coleta dados e indicadores educacionais, conta com 16 escolas na zona rural, que oferecem ensino fundamental até o quinto ano. Estruturalmente, estas escolas não oferecem qualidade para os alunos, não apresentam nenhum tipo de laboratório, sala de leitura, sala para educação especial, quadra de esportes ou biblioteca, duas delas sequer tem banheiros no prédio, embora todas possuam cozinha.

A metodologia empregada na prática pedagógica, também não se mostra ideal, pois, embora não traduzida nos dados oficiais, durante as etapas de observação direta deste trabalho, utilizando termos ilustrativos a partir das interpretações dos textos de Filho (2010), verifica-se ainda a predominância do ensino em classes multisseriadas, que ora fazem lembrar o Ensino Simultâneo, Ensino Lassalista, na qual o professor se desdobra em atender a todos os alunos sem controle adequado do processo, que costuma gerar tumulto em sala, ora reproduzem Ensino Mútuo, da pedagogia Lancasteriana, em que o professor seleciona os alunos mais avançados para ensinar os menos avançados num processo de monitoria, em que o pouco tempo destes alunos na escola não é totalmente dedicado ao seu próprio aprendizado.

De qualquer forma, o desafio de ensinar nestas condições se mostra tão significativo, que os baixos índices não chegam a surpreender, ainda de acordo com o portal QEdu, as escolas municipais da cidade superaram a meta de proficiência em português e matemática, no entanto, é facilmente verificável na prática que os alunos oriundos do ensino rural, chegam ao sexto ano sem esta proficiência, fato que marcará sua trajetória educativa.

Envoltos neste contexto, os alunos e famílias do campo vislumbram como possibilidade de melhor aprendizado as escolas da zona urbana, e, num momento caracterizado por longas viagens diárias, expectativa em relação ao desconhecido, barreiras intelectuais nem sempre transponíveis, são lançados a continuar o ensino fundamental nas escolas urbanas.

Nesse sentido, Gilly (2001) aponta a educação como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais são construídas e como elas se desenvolvem e são transformadas no núcleo dos grupos sociais e evidencia o papel dessas construções nas

relações desses grupos e suas representações. Para complementar essa ideia, Gilly (2001, p. 321) apoia-se em Deschamps et al. (1982) para ressaltar que o estudo das representações no âmbito educacional

[...] oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre psicossociologia e sociologia da educação.

Exatamente neste ponto, buscamos aqui apreender as representações sociais elaboradas pelos alunos, pois, de acordo com Moscovici (2001), ao estudar uma representação social e tentar identificar a característica não-familiar que a motivou, na tarefa de internalizar o que é estranho, identifica-se os processos formadores da Representação Social.

Resultados preliminares e discussão

Por tratar-se de pesquisa ainda não concluída, o processo de captar as Representações Sociais dos sujeitos sobre a escola e alcançar suas possíveis consequências ao processo educativo também não estão acabados. No entanto, as etapas já realizadas de coleta de dados: observação direta, conversas informais e análise documental nos trouxeram dados relevantes. A análise de relatórios de observação, transcrições das conversas, análise de dados oficiais, bem como a pesquisa do estado da arte, nos permitem antever que as representações sociais dos alunos de comunidades rurais que vão para a zona urbana a respeito da escola da cidade são otimistas, no sentido de que a estrutura física, qualidade de professores e ampliação de possibilidades pedagógicas tem um papel importante na sua compreensão de Escola da cidade construída pelo que veem na mídia e nos depoimentos de outros sujeitos da comunidade. Eles representam a escola urbana como objetificação da escola que os permitirá ascender social e profissionalmente no futuro, acreditando que estão indo para uma escola de qualidade e que poderá fornecer a eles subsídios para realização de seus sonhos e aspirações.

Antevê-se, que as suas representações sociais afetam o processo educativo, pois adentram contexto escolar urbano com altas expectativas face a nova realidade e à nova escola extremamente motivados, receptivos a novas vivências.

Considerações provisórias

A partir dos dados analisados, especialmente aqueles relativos à estrutura escolar, à proficiência em português e matemática, índices de retenção e número de matrículas, percebemos que os alunos do campo, oriundos de uma escola com estrutura deficitária tendem a apresentar níveis mais baixos de aproveitamento, o que, somados ao desgastante trajeto diário, mostra a face mais cruel do sucateamento das escolas rurais, pois, o itinerário formativo é ameaçado pela reprovação e pela evasão. Muitos alunos, não conseguindo atender às exigências dos componentes curriculares e/ou a rotina da escola urbana, abandonam os estudos.

Reiteramos a importância da conclusão deste estudo, uma vez que será ponto de partida para análises vindouras, na busca de compreender a realidade para que a mudança possa ser mais que um sonho.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Republicado pela Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ARRUDA, Á. et al. Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução Rego L.A. & Pinheiro, A. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977), 2010.
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa. Do velho ao novo: política e educação no Maranhão. Universidade Federal do Maranhão, 1985.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em psicologia, v. 21, n. 2, 2013.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (Org), Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 87, 2004.
- FEIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967.
- _____. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FILHO, L. M. de F. Instrução Elementar no Séc. XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FUNDAÇÃO LEMANN. Entidade. QEdU: Use dados, transforme a educação. 2017.
Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4720-sao-joao-dos-patos/aprendizado>>.
Acesso em: 04 nov. 2018.

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

_____. Representações sociais e mundos de vida. Tradução Lilian Ulup. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). Textos em representações sociais; /prefácio Serge Moscovici/. – 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MACHADO, L. B. Incursões e investigações em representações sociais e educação. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes. - Petrópolis, RJ: Vozes 1994.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____, S. Representações sociais: investigações em psicologia social / Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). Representações Sociais em Movimento: Pesquisas em contextos educativos geradores de mudança. Curitiba: Appris, 2018. 213 p.

SÁ, C . Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. Temas em Psicologia, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996.

SOUZA, Ana Inês (Org.). PAULO FREIRE: Vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 344 p.

SPINK, M J. Desvendando as Teorias Implícitas: Uma metodologia de Análise das Representações Sociais. In: P. GUARESCHI & S. JOVCHELOVITCH. (orgs.). Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1995, 117-145.

IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: percepções e reflexões preliminares das professoras da Educação Básica

Ana Karoline Pereira Wernz Rabêlo²⁰

Resumo: Este artigo trata da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação tendo como objetivo subsidiar a discussão sobre esse documento. A BNCC compõe o agrupamento de saberes e conteúdos que precisam ser ensinados e aprendidos e na perspectiva de refletir sobre as percepções e as considerações dos professores é que este estudo se torna relevante. Utilizamos a pesquisa de campo realizada em uma escola da rede municipal de Bacabeira por meio da entrevista com as professoras. Resultados dessa análise apontam para uma captação ainda superficial e por vezes inconclusa sobre o currículo e sobre a BNCC.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Professoras. Educação Básica.

Introdução

A educação é um processo historicamente construído pelo homem que envolve o ensino e a aprendizagem de saberes socialmente pertinentes para viver em sociedade. A origem da educação e do ser humano são confluentes. Neste escrito trataremos da Base Nacional Comum Curricular, mais uma ideação desse processo complexo que é a educar. A BNCC é um documento de natureza normativa, portanto trata-se de um documento que prevê o estabelecimento de regras e diretrizes para desenvolver determinada atividade. Em geral, documentos normativos definem especificações e regulamentos que devem ser seguidos, ainda que essa ótica possa se apresentar de forma genérica. É associada aos currículos das redes estaduais, municipais e particulares de todo o país

Engendrada por uma equipe de professores especialistas nas diversas áreas de saber da educação, a primeira versão foi aberta para debate em outubro de 2015, MEC (Ministério da Educação), CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) trabalharam em conjunto, contudo os marcos legais que subsidiam a feitura e desenvolvimento de uma base nacional tem evidência desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que em seu artigo 210 prevê que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e

²⁰Supervisora pedagógica da SECMED em Bacabeira, membro do grupo de pesquisa em Currículo da Educação Básica, São Luís, karolwernz@hotmail.com.

regionais” (BRASIL, p. 78). O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) estabelece que a educação nacional necessita da base nacional comum integrada por uma parte diversificada que contém características locais dos educandos.

Em 2014 a BNCC é inserida no Plano Nacional de Educação (PNE) que está em vigência até 2024 como forma de atingir as metas 1, 2, 3 e 7. As metas 1, 2 e 3 tratam da universalização da educação Infantil, do Ensino Fundamentação e do Ensino Médio. A meta 7 estabelece a melhoria da qualidade na Educação Básica afim dos sistemas de ensino alcançarem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A segunda versão entrou em debate em abril de 2016. A forma de debate foi promovida através de consultas públicas abertas para críticas, contribuições e sugestões para o documento apresentado, tal qual aconteceu para as participações da primeira versão. Em 2017 o MEC entrega a terceira versão da BNCC para o Conselho Nacional de Educação com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais concluídas. No dia 20 de dezembro do mesmo ano a base é homologada. De acordo com o MEC foram mais 12 milhões de contribuições de professores, sociedade civil, instituições de ensino, entidades científicas e terceiro setor.

O objetivo dessa pesquisa realizada com professores da Educação Básica é de refletir sobre os olhares da docência para a BNCC nesse primeiro momento de implementação do documento na rede municipal de ensino de Bacabeira-MA. Entendemos que o documento que prediz uma base nacional comum para as redes de ensino está envolto de inúmeras indagações, questionamentos e posições políticas, sociais, econômicas e culturais que requer um esforço do professor para compreendê-la de forma crítica, plural e poderá ou não ser um instrumento da melhoria da qualidade educacional brasileira.

BNCC, questão curricular e docência

O documento da terceira versão, foco deste escrito, foi publicado em abril de 2017, é sucinto, descritivo, apresenta de maneira muito direta os seus objetivo e princípios pedagógicos. Na busca pela qualidade da educação nacional a base surgiu com o discurso de alcançar os padrões mínimos associados ao Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam de qualidade da

educação para os países participantes, promovendo o debate e políticas para melhoria do ensino básico. A avaliação procura analisar como as escolas preparam o jovem para a cidadania na contemporaneidade.

É importante salientar que agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), constituem-se como parte do contexto de influências na produção de textos para as políticas públicas (MAINARDES, 2006). Para o autor há uma tríade relevante para entender a produção da BNCC e de outros documentos prescritos para educação: a influência, a produção dos textos e a prática. Portanto não podemos deixar de salientar que os documentos curriculares, as normas e resoluções são produzidos a partir de cenários de disputas de interesses e conflitos.

Portanto, os textos produzidos, neste caso a BNCC, representam materialmente a política, e não somente a base como também as normas, as resoluções e o próprio discurso oficial. É neste processo que se dão os conflitos, as disputas de interesses, os acordos e adaptações que caracterizam o contexto de produção de textos. Aos agentes curriculares, professores e demais profissionais da educação que atua, no contexto da prática fica o papel de interpretar tais documentos, pois há uma falsa trama que encobre a participação por meio de consultas públicas com análises de um documento já pronto.

A própria BNCC afirma que ela não é o currículo (BRASIL, 2017) e que servirá como princípio para a construção dos currículos. Utilizaremos da noção de Lopes; Macêdo (2011) sem a pretensão de responder o que é currículo:

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há certamente um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.

Assim,

[...] Se quisermos reconhecer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso desta “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2005, p.15).

Podemos assim dizer que as múltiplas possibilidades para o currículo por vezes até torna as conclusões sobre o termo um tanto quanto difusas, é preciso saber, se fazer entender sobre qual ângulo e em quais teorias se apoiar.

Para a realização deste estudo foi utilizado procedimento qualitativo que busca dar visibilidade e aprofundar o significado da questão dos sujeitos pesquisados (Matos; Vieira, 2002). Como tipo de pesquisa optou-se pela pesquisa de campo que além de análise bibliográfica dos documentos disponíveis foi também necessário coletar dados com pessoas (OLIVEIRA, 2007), neste caso com professoras da Escola Municipal Santa Quitéria da Educação Básica da rede municipal de Bacabeira-MA.

A Escola Municipal Santa Quitéria fica no município de Bacabeira distante 61 km na capital maranhense. O município foi incluído recentemente na Região Metropolitana de São Luís e de acordo com os dados do IBGE estimativamente tem uma população de 17.053 habitantes (CENSO DEMOGRÁFICO, 2017). O município foi criado, pela Lei Nº 6.187, de 10 de novembro de 1994, data em que foi desmembrado do município de Rosário (CORREIA FILHO, 2011). A escola foi fundada no ano de 2014 e leva o nome da comunidade (povoado) em que está inserida. Atualmente conta em seu quadro de funcionários com 6 professoras que atuam da Educação infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental e é composta por 86 alunos residentes do povoado.

Como técnica para coleta de dados escolhemos a entrevista que consiste em uma técnica de investigação simples e muito utilizada na pesquisa educacional. Optamos pela entrevista orientada onde uma relação de perguntas é aplicada igualmente aos participantes da pesquisa (MATOS; VIEIRA, 2002). Todas as 6 professoras das escolas foram convidadas a participar da pesquisa, contudo apenas 4 compareceram no dia e hora marcados para responder as perguntas da entrevista. O roteiro da entrevista foi composto dos seguintes questionamentos: O que é currículo? O que é a Base Nacional Comum Curricular? Qual a importância das Competências Gerais descritas na BNCC? O que o município está fazendo para compartilhar a BNCC nas escolas?

Reflexões preliminares...

As professoras para a primeira pergunta que foi o que é currículo, indicaram as seguintes proposições: “Define o que se deve aprender, como e quando [...]”, “ É o roteiro, o caminho a ser seguido pelo professor [...]”, “ Trata-se do processo de aprendizagem como um todo”. Para Sacristán (2013) o currículo é a algo evidente que temos a necessidade de simplificar para entender, não importando como o denominamos são muitas suas dimensões, seus dilemas, contudo é necessário se posicionar. Foi possível observar a polivalência explicada ainda pelo autor supracitado de que é necessário haver primeiro uma seleção, uma classificação dos conteúdos para depois haver a ação de ensinar. Isso evitaria arbitrariedade na escolha do que é ensinado e limita a autonomia docente. Sabemos que:

Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento (KRAMER, 1996, p.19).

Mediante a todo esse alvoroço de implementação sobre a BNCC nos estados e municípios brasileiros, perguntamos as professoras o que é agora para elas a base. “É um documento normativo [...]”, “Documento que norteará as aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam”, [...] currículo comum para todo o país [...]”, “Conjunto de normas para educação nacional”. As professoras compreendem a natureza do documento descrita nele próprio, a normativa. A BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal (1988) , da LDB e do PNE (BRASIL, 2012).

Além da participação das organizações nacionais públicas a iniciativa privada, classe empresarial, também indicou membros para participar de todo processo de elaboração (MARSIGLIA et al, 2017). Para os autores a BNCC está em favor da hegemonia capitalista e atendem aos interesses mercadológicos. Não podemos deixar de salientar que o currículo é uma questão de poder (SILVA, 2005), pois irá privilegiar certos conhecimentos, vai selecionar. Quando as teorias do currículo estão em busca da definição do currículo elas legitimam as questões de poder. O currículo associa graus, conteúdos e idades, o currículo é um regulador de pessoas (SACRISTÁN, 2013).

Para finalizar perguntamos sobre as ações do município referente a BNCC para rede de ensino. As professoras responderam que já participaram de dois eventos relacionados ao conteúdo da base. O primeiro foi a *II Formação Continuada do Município de Bacabeira – MA: Base Nacional Comum Curricular: Desafios e Perspectivas no Processo de Ensino e Aprendizagem* que ocorreu de 14 a 17 de maio de 2018 e o *I Seminário Municipal para Construção do Documento Curricular de Bacabeira* ocorrido no dia 26 de outubro.

A BNCC servirá como parâmetro para os estados e municípios (re) elaborem seus currículos e seus projetos políticos pedagógicos, portanto conhecer, discutir e incorporar as propostas é compromisso das redes de ensino. Como esse currículo será efetivado no espaço escolar, no chão de cada escola, de cada município brasileira é o que move os pensamentos sobre o discurso que levou ao texto e que culminará em uma prática de quem não fez o discurso e nem o texto.

Considerações finais

Ao longo deste escrito refletimos sobre a BNCC e alguns dos aspectos que envolvem sua implementação na rede de ensino. A compreensão do professor sobre currículo e as ações realizadas pelo município nos servem como horizonte para onde podemos direcionar o olhar.

Pensando nos resultados da nossa ação de hoje para o processo educativo concordamos que a “Aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle” (GALO, 2008, p.84). Ainda que haja planejamento e tudo seja executado com cuidado, um resultado inimaginável pode surgir algo fora do controle e que escape do planejamento pode ocorrer. São essas as incertezas que a BNCC tem nos feito pensar sobre o futuro da educação do nosso país, essas indagações sobre as quais nos debruçamos desde que o documento começou a ser construído nos levam incitar as consciências dos professores para os novos rumos ou não que o ensino pode tomar diante do momento atual.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 28 out. 2018.

CENSO DEMOGRÁFICO 2017. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bacabeira/panorama>>. Acesso em: 07 jun 2018.

CORREIA FILHO, F. L. **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea. Relatório diagnóstico do município de Bacabeira**. Teresina: CPRM – Serviço Geológico do Brasil, 2011. 31 p.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KRAMER, S. **Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil: uma síntese**. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação dos profissionais da educação infantil, Brasília, 1995.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:
<http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/295/ARTIGO_AbordagemCicloPolíticasContribuicao.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MARSIGLIA, A C G; PINA, L D; MACHADO, V O.; LIMA, M. **A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MATOS, S.L, VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. rev. atual – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007

SACRISTÁN, J G. **O que significa o currículo?**. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O “NOVO” OLHAR PARA O CICLO ALFABETIZADOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS: Uma análise da Matriz de Referência para a alfabetização do Sistema Municipal de Avaliação Educacional - SIMAE

Rosiara Costa Soares²¹
Cleia Silva Pinto Costa²²
Vanja Maria Dominices Coutinho²³

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo analisar a Matriz de Referência para a alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Luís frente ao Marco Conceitual da proposta curricular da referida Rede de Ensino e da Base Nacional Comum Curricular. Como metodologia foi realizada pesquisa bibliográfica, bem como leituras e análises de documentos necessários e relevantes para a análise em questão. Buscamos ainda, trazer os dados apontados pelo Sistema Municipal de Avaliação Educacional referente a avaliação realizada no ano de 2017 com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados das análises apontam para uma lacuna deixada na Matriz de Referência para a alfabetização em relação à competência de produção de textos.

Palavras-chave: Matriz de Referência. Alfabetização. SIMAE.

Introdução

Para grande parcela da sociedade brasileira, indiscutivelmente, parece estar clara a ideia de que as crianças precisam e devem aprender a ler e a escrever. No entanto, o que ainda parecem imprecisas por parte de alguns pais e profissionais da educação são as expectativas em relação ao ensino da língua, bem como a própria compreensão do que vem a ser alfabetizar.

É notório que atualmente existe muita atenção voltada para esse campo do ensino, entretanto, há também muitos equívocos acerca de concepções e práticas pedagógicas, que deslizam entre os modismos mal – compreendidos e métodos inadequados.

O que há de fato são modificações contínuas de propostas curriculares em virtude desses modelos preestabelecidos e que, por vezes, não atendem ao objetivo real do verdadeiro processo de alfabetização.

O Brasil vinha tomando como principal eixo norteador para alfabetizar suas crianças, as orientações desenvolvidas pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, cujas ações iniciaram no ano de 2013.

²¹Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica, UFMA e-mail: rosiara.soares@bol.com.br

²²Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica, UFMA e-mail: cleiaspc@gmail.com

²³Professora Dr^a. do Programa de Pós-Graduação de Gestão de Ensino de Educação Básica, UFMA, e-mail: vanjadorominices@hotmail.com

A Rede Municipal de Ensino de São Luís prontamente foi inserida no processo de desenvolvimento das políticas de orientação para a alfabetização estabelecidas pelo PNAIC, que tem como uma das propostas promover a alfabetização durante o primeiro ciclo de ensino, de 1º ao 3º ano, o chamado ciclo alfabetizador.

Nesse contexto, buscamos analisar como vem sendo desenvolvida a alfabetização das crianças ludovicenses pela Rede Municipal de Ensino, no que concerne a sua organização curricular diante a Base Nacional Comum Curricular, que agora, é o documento que prescreve o currículo brasileiro.

Para a construção deste trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica, bem como leituras e análises de documentos necessários e relevantes, entre os quais estão o Marco Conceitual que estabelece a organização curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a Matriz de Referência voltada para o ciclo alfabetizador e a Base Nacional Comum Curricular que estabelece o currículo comum para todas as escolas do país.

Faz-se necessário frisar que atualmente, os professores alfabetizadores da referida Rede de Ensino, estão sendo orientados a seguir a Matriz de Referência para a alfabetização implantada pelo Sistema Municipal de Avaliação Educacional, o SIMAE. Este sistema foi criado inicialmente para realizar um diagnóstico do rendimento escolar dos alunos ludovicenses do ciclo alfabetizador, e diante dos resultados nada satisfatórios, imbuíu-se em formular estratégias de desenvolvimento de competências necessárias aos alunos entre as faixas etárias de 06 a 08 anos.

Sendo o foco deste estudo, o processo de alfabetização, nos detivemos a analisar a Matriz de Referência desenvolvida para o Ensino de língua Portuguesa no ciclo alfabetizador, pois acreditamos que durante a alfabetização, torna-se fundamental o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e produção.

Matriz de Referência para a Alfabetização/SIMAE: resultados e discussões

A Matriz de Referência Curricular para a Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Luís foi formulada com o objetivo promover o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas como resultado do processo de alfabetização de crianças do 1º ao 3º ano.

Para esse propósito, foi organizada uma matriz que contém os temas, organizados por tópicos, a serem trabalhados nas referidas turmas, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1 - Matriz de Referência para a Alfabetização/SIMAE

LEITURA						
Tópicos	Competências	Descritores	Habilidades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
T1- Reconhecimento de conversões do sistema alfabético	C1. Identificação de letras do alfabeto	D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	X	X	X
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.	X	X	X
		D03	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma letra ou palavra.	X	X	X
	C2. Uso adequado da página	D04	Identificar as direções da escrita.	X	X	X
	C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D05	Identificar a unidade palavra em frase	X	X	X
T2- Apropriação do sistema alfabético	C4. Aquisição da consciência fonológica	D06	Identificar o número de sílabas em uma palavra.	X	X	X
		D07	Identificar sílabas de uma palavra.	X	X	X
		D08	Identificar rimas.	X	X	X
		D09	Identificar variações de sons de grafemas.	X	X	X
	C5. Leitura de palavras e frases.	D10	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	X	X	X
		D11	Ler palavras não formadas por sílabas não canônicas.	X	X	X
		D12	Ler frases.	X	X	X
T3 – Leitura e compreensão, análise e avaliação	C6. Localização de informação explícita em textos.	D13	Localizar informação explícita.	X	X	X
		D14	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito narrador.	X	X	X
	C7. Interpretação de informações implícitas em textos.	D15	Inferir informações em textos.	X	X	X
		D16	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do texto.			X
		D17	Reconhecer o assunto de um texto lido.	X	X	X
		D18	Reconhecer efeito de humor.			X
	C 8. Coerência e coesão no processamento de textos.	D19	Reconhecer o sentido das relações das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.		X	X
		D20	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.		X	X
		D21	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.		X	X
		D22	Distinguir um fato de opinião.			X
		D23	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto.			X

T4- Usos sociais da leitura e da escrita	C9. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos.	D24	Reconhecer o gênero discursivo.	X	X	X
		D25	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X

Fonte: SEMED

Ao analisar a Matriz de Referência exposta acima, percebe-se que traz em sua organização, competências e habilidades relevantes para o desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, o tópico de número 4, chama a atenção ao ser intitulado “Usos sociais da leitura e da escrita”, e faz referência às implicações dos gêneros textuais como suporte para a compreensão de textos, o que deixa subentendido que o trabalho com os diversos gêneros textuais deverá ser realizado nas referidas turmas.

Porém, algo mais chama a atenção neste tópico, a ausência de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento da produção textual, eixo que está prescrito na Base Nacional Curricular Comum e que é compreendido como:

as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2017,p.74)

Diante do exposto, percebe-se que “Usos sociais da leitura e da escrita” a que refere-se o tópico de número 4 da Matriz aqui analisada, não implica apenas ao reconhecimento e identificação das finalidades de diferentes gêneros textuais, mas vai muito além das habilidades colocadas no referido documento.

Fazer uso social da leitura e da escrita implica na interação do indivíduo com as diversas formas de linguagem; oral, escrita e multissemiótica. Tal interação requer também a produção escrita, tendo em vista que a escrita faz parte da comunicação social, e todos precisam fazer uso dela. Ademais, a escrita não pode ser dissociada da leitura, pois para que um leitor possa realizar a leitura de um texto, foi necessário anteriormente, a sua produção.

Nesse sentido, Jolibert (2006) afirma que “escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais”. Isso significa que a produção de textos deve ser conduzida nas turmas de alfabetização com um sentido de uso, de serventia, de necessidade, ou seja, as crianças devem perceber que a escrita não é apenas uma das tarefas realizadas na escola, mas é algo necessário para a vida.

Nesse sentido, a produção de textos na alfabetização constitui-se num processo indispensável ao desenvolvimento da escrita de apropriação da Língua, uma vez que:

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação. (FERREIRO, 1993, p.47)

Nessa perspectiva, acredita-se que incentivar a produção escrita nas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental é extremamente relevante e necessário para que os baixos índices de rendimento escolar possam ser revertidos. Dessa forma, faz-se necessário se pensar num currículo que priorize essa competência.

Entretanto, não se trata apenas da inserção do eixo Produção de Textos, na matriz curricular, pois tal inserção não dar garantias de desenvolvimento dessa competência, é interessante ainda, a preocupação com a logística pedagógica, como a organização do tempo pedagógico, como afirmam Brandão e Leal (2007, p. 30):

É fundamental distribuímos a carga horária de modo que os alunos tenham tempo suficiente para apropriarem-se de diferentes informações relativas às distintas áreas de conhecimento, aumentando sua bagagem de saber e seu grau de letramento.

Além desse fator, existe um outro que precisa ser levado em consideração, que é a importância da oralidade como agente facilitador da produção escrita, pois a linguagem oral é indiscutivelmente essencial ao convívio social. Desse forma, seria interessante que fossem

criados espaços em sala de aula para debates, exposições de temas, ou seja, situações em que as crianças falem e escutem, que possam produzir e compreender textos orais, desenvolvendo assim o conhecimento e a segurança necessária para se comunicarem cada vez melhor.

Nesse sentido, o domínio da modalidade oral da língua:

[...] significa a capacidade de interpretar e produzir adequadamente textos falados, no ambiente social cotidiano, é a base sobre a qual se assenta o processo de construção e desenvolvimento dos conhecimentos necessários à interação verbal mediada pela escrita. (VAL E BARROS, 2003, p. 136)

Diante do exposto, fica evidente o quão significativo pode ser para a aprendizagem das crianças, dar espaço às suas falas durante o processo de alfabetização, pois é a partir de suas elaborações mentais, que serão formuladas ideias que as conduzirão no processo de produção de textos.

Considerações finais

O processo de alfabetização vem ocupando o centro de muitos debates da área educacional, sobretudo devido aos índices preocupantes apontados pelas avaliações em larga escala no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi em decorrência do resultado de uma dessas avaliações, que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, resolveu formular uma Matriz de Referência para a alfabetização, com vistas a reverter o déficit de alfabetismo apontado pela avaliação aplicada no ano de 20017, sob a organização do Sistema Municipal de Avaliação Educacional, o SIMAE.

Assim, foi elaborada uma Matriz curricular para a alfabetização que não traz todos os eixos apontados pela Base Nacional Comum Curricular, deixando de fora o eixo de Produção de Textos, considerado essencial para que se possa fazer uso social da leitura e da escrita.

Fazer uso social da escrita, implica em incorporá-la nas suas múltiplas funções sociais, tais como: a documentação, a comunicação, a informação, a prescrição, o registro auxiliar da memória, a diversão, a expressão de sentimentos, a listagem dentre outros.

Dessa forma, ao analisarmos a Matriz de Referência para a alfabetização da Rede Municipal de São Luís, percebemos que não consta em suas competências e habilidades a

formação do “produtor de textos”, que consiste num autor, que, além de escrever palavras e frases, tem a competência para compor textos, enfrentando os desafios da sua produção e também tendo a satisfação de poder dar vida aos seus pensamentos, a suas ideias e fantasias. (COLELLO,2012)

Apesar de apresentar os gêneros discursivos como implicações e suporte na compreensão de textos, a referida Matriz não faz nenhuma menção ao desenvolvimento da produção desses gêneros pelos alunos, o que acreditamos ser uma falha, as crianças das turmas de alfabetização precisam entender e perceber o sentido real dos textos e suas funções.

Portanto, o escrito precisa ser compreendido como um conjunto presente em situações comunicativas, que se produz ou se lê, mas que também possui uma intenção, um destinatário, um formato e um autor.

Logo, acreditamos que uma proposta curricular elaborada para a alfabetização de crianças, precisa contextualizar o objeto de estudo, que é a Língua, além de aprender a ler e escrever, é necessário que as crianças entendam para que e para quem se ler e se escreve, é necessário visualizar o sentido da leitura, da escrita e consequentemente da produção de textos.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. 1 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p.74.pdf> Acesso em: 20 set. 2018.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. [et al.]. ; tradução Ana Maria Netto Machado. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. **Matriz de Referência para a Alfabetização**. 2018.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. **Sistema Municipal de Avaliação Educacional**. 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



VAL, Maria da Graça C; BARROS, Lúcia Fernanda P. Receitas e regras do jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO PROPULSOR DE UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

Jucileide Melonio Pereira Silva²⁴

Yuri Barros Lobo da Silva²⁵

Márcio José Celeri²⁶

Resumo: O objetivo desta pesquisa é destacar a importância da Geografia Escolar como promotora de diálogo com a realidade local, de uma aprendizagem significativa e cidadã. A Geografia Escolar é fundamental para promover uma formação que habilite os alunos para uma reflexão crítica da sociedade. A pesquisa é bibliográfica fundamentada em literatura especializada através de consultas a livros, artigos, dissertações e teses da área de Educação e Geografia. Notamos que este componente curricular possui grande relevância para sociedade, especialmente por ser uma ciência social, o que possibilita desenvolvimento de uma formação cidadã.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Cidadania. Educação.

Introdução

O ensino escolar e em especial o ensino da Geografia vem passando por diversas modificações, reformulações e reconduções na prática e no ato de ensinar. O sistema escolar está sendo repensado e reformulado devido novas pesquisas, novas formas e métodos pedagógicos que auxiliam em novos comportamentos didático-pedagógicos.

A mundialização da economia e os novos padrões de organização do trabalho determinaram profundas mudanças nas demandas que a sociedade está fazendo aos sistemas de ensino. Estas mudanças decorrem, por sua vez, do esgotamento do modelo econômico vigente trocado por outro que prioriza o investimento em conhecimento, criatividade, capacidade de solucionar problemas e adaptação ao processo produtivo.

Atualmente a escola precisa pensar urgentemente em um novo paradigma que venha contemplar as novas funções da qual é impelida a fazer parte, devido as alterações, principalmente no modo de organização do trabalho e das relações sociais, a escola vê-se, ainda sujeita a adaptar-se a um tempo cujo princípio é a mudança. Essas mudanças alteram as

²⁴ Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, jucileide.pereira@ifma.edu.br

²⁵ Mestrando em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, lobo.yuri19@gmail.com

²⁶ Prof. Dr. Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, marcio.celeri@ufma.br

estruturas decorrentes de uma “Revolução do Conhecimento”, inerente ao período em que se vive.

Nesse contexto, a Geografia escolar é importante, pois é a partir dela que os alunos, principais sujeitos da educação poderão, ao entender seus conteúdos, aplicar em suas realidades e promover transformações, significações concretas do que aprendem, portanto, é necessário fortalecer o ensino da geografia escolar, que consiste na construção do conhecimento desta disciplina na escola (MORAIS, 2011).

A pesquisadora Cavalcanti (2005, p. 120) afirma que a Geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza e o professor tem participação direta nesse processo de ensino aprendizagem, pois é por meio dele que a Geografia se efetiva na sala de aula.

A Geografia Escolar é importante, pois é a partir dela que os alunos, principais sujeitos da educação, poderão ao entender seus conteúdos, aplicar em suas realidades e promover transformações, significações concretas do que aprendem.

Ensino de geografia no Brasil: breve contexto

A Geografia durante muito tempo teve um conteúdo disperso e variado com muitas contribuições do pensamento grego no início de sua trajetória. Enquanto ciência surge no século XIX na Alemanha e possui como fundadores Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter, ambos ligados à aristocracia da época. Passou por profundas transformações e continua se renovando (MORAES, 2003, p. 39).

No Brasil, é necessário destacar que ela vai acontecer de maneira institucionalizada em caráter de formação superior, somente em 1930 com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP). Antes desse fato importante, pessoas egressas de diversas faculdades lecionavam a disciplina, em especial advogados, médicos, engenheiros e seminaristas (PONTUSCHKA, 2009 p. 45).

Porto & Sena (2016, p. 13) relatam que:

No Brasil, a Geografia passou a compor o currículo escolar em 1837, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O objetivo era construir com os alunos, os conceitos de nacionalidade e nacionalismo. Era uma Geografia descritiva, enciclopédica e decorativa, ensinadas por advogados, sacerdotes e outros profissionais, pois não havia ainda nas Universidades cursos de formação em Geografia.

Esse despreparo, ausência de formação específica na área, por parte dos primeiros professores da disciplina, aliado a outros fatores como a influência das ideias de Vidal de La Blache, proporcionou à disciplina um caráter descritivo, enumerativo e memorizante. O ensino desprovido de análises sobre a realidade tornava-se vazio e sem sentido. A essa Geografia denominou-se de “tradicional”.

Silva (2009, p. 313) destaca o recorte histórico de 1970 como importante, pois trouxe acontecimentos ocorridos nas bases do pensamento da comunidade geográfica brasileira. Vários debates travados proporcionaram análises pautadas na tricotomia tradicional (Natureza-Homem-Economia) e abertura para outras visões. Esse movimento de renovação vivenciado pela Geografia brasileira foi identificado como “Geografia Crítica”. No entanto, os debates e as discussões ficaram mais precisamente no viés ideológico.

Silva (2009, p. 314) ainda comenta que “o distanciamento entre o que se discutia na academia e o que orientava o cotidiano do professor - a tradição da Geografia - ainda permaneceu muito forte”. O ensino ainda permanecia desvinculado da realidade.

Era necessário ampliar as discussões coletivas, aliando a prática à experiência de diferentes geógrafos, assim, surge em 1980, o Projeto Ensino de iniciativa da Associação de geógrafos Brasileiros/AGB, na tentativa de promover um rompimento com a Geografia Tradicional. O envolvimento do professorado foi significativo, pois houve o aumento de discussões relacionadas ao ensino de Geografia nos encontros da AGB, o que mais tarde impulsionou o primeiro encontro nacional de ensino, ou seja, o “Fala Professor”, realizado em Brasília em 1987 (SILVA, 2009, p. 316).

No entanto, segundo o autor, as discussões ficaram no plano dos conteúdos, o que havia mudado era a inserção de novos temas a serem discutidos na disciplina, enquanto que as reflexões sobre os procedimentos relacionados ao ensino e a aprendizagem ficaram de fora.

Apesar de várias mudanças serem notadas no ensino da Geografia, ainda é comum o caráter tradicional, o ensino distante da realidade dos educandos e sem contextualização. É o que afirma Porto e Sena (2016, p. 13):

Apesar dos avanços no campo de estudos geográficos, ainda existe uma Geografia Tradicional dentro das salas de aulas brasileiras, tanto em material impresso como os livros didáticos, no ensino básico como nos bancos universitários, que se satisfaz com a simples análise de elementos isolados, não fazendo um estudo analítico e crítico dos fatos geográficos associados.

As autoras ainda afirmam que para transformar essa realidade vem sendo ocorrendo uma mudança lenta e gradual, diretamente relacionada com a formação do professor de Geografia (PORTO & SENA, 2016, p. 14). A mudança na formação inicial é imprescindível para proporcionar modificações nas práticas dos professores em sala de aula, que ao compreenderem de forma crítica e contextualizada, entre outros aspectos, poderão ser mais eficazes em sua prática docente.

Formação cidadã no ensino de geografia

Diversas legislações educacionais brasileiras como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a relevância de uma educação cidadã. O PCN desta disciplina recomenda que o ensino de Geografia torne o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações, sendo a cidadania uma meta também a ser alcançada pelo ensino desta ciência.

De acordo com Callai (2006, p. 134), “a Geografia é entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, é por excelência uma disciplina formativa”.

Segundo Cavalcanti (1998, p. 11) “o conhecimento geográfico é indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais”.

A autora afirma que a Geografia defronta-se com a tarefa de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo com o avanço das técnicas, a maior circulação de mercadorias e a globalização (CAVALCANTI, 1998, p. 16). Para ela, essas características do espaço na contemporaneidade se impõem aos teóricos da Geografia uma ampliação das análises.

Como ciência social ela tem como objeto de estudo a sociedade, sendo evidenciada com base em cinco conceitos-chave que se relacionam: paisagem, região, espaço, lugar e território (CASTRO; GOMES; CORRÊA, 2014, p. 16). Essas categorias possibilitam a compreensão da realidade e favorecem o domínio dos acontecimentos que envolvem as sociedades.

A Geografia escolar é um componente curricular que se desenvolve em sala de aula e que possibilita aprimorar habilidades cognitivas de compreensão do espaço geográfico, isto requer análise da vida em sociedade e de sua transformação, pois esta ciência tem um cunho social.

Thiesen (2011, p. 07) relata que:

a Geografia, entendida como uma ciência eminente social deve ser pensada e organizada “na” e “pela” escola como uma disciplina compromissada com os espaços de vivência dos sujeitos, onde residem as dinâmicas da vida, os conflitos, as contradições, as memórias, as identidades e, sobretudo, as relações que estes sujeitos estabelecem com outros espaços em escala mais ampla.

Em sua essência a Geografia escolar deve tratar dos conhecimentos globais e locais possibilitando sempre condições de reflexões sobre o local e suas relações com o global. Braga (2016, p. 53) diz que a Geografia é uma disciplina escolar de total vocação a discussão de problemas sociais e compreensão social a partir da escala espacial. É nesse conversar, interagir e relacionar que esta ciência contribuirá para a formação cidadã dos alunos.

A autora supracitada descreve o termo geografia cidadã sobre um aspecto mais amplo e diz que essa geografia parte de uma finalidade comum que é a escola que pensa, reflete, propõe e atua social e politicamente no bem-estar de sua comunidade (BRAGA, 2016).

Corroboramos com as considerações anteriores que a Geografia é uma ciência social cujo objeto de estudo é o espaço geográfico, dinâmico e entremeado de relações estando em constante construção e reconstrução, portanto, um saber relevante para a formação básica do indivíduo, uma vez que a espacialidade está intrínseca ao ser humano.

Nesse contexto o ensino dessa ciência pode contribuir com uma formação cidadã mais ampla que possibilite a apreensão da realidade espacial e suas análises, além de compreender as interações existentes no lugar e no mundo.

Considerações finais

Com base no levantamento bibliográfico realizado, observa-se que o conhecimento geográfico é amplo e embasado em categorias geográficas que possibilitam análises diversas como o lugar, a paisagem, o território etc. Este componente curricular tem relevância na

formação cidadã dos alunos da educação básica, no entanto, algumas práticas em sala de aula são impregnadas de um viés tradicional, que a tornam essencialmente descritiva e memorizante, esvaziando de sentido esse conhecimento.

O ensino de Geografia pode contribuir com uma formação cidadã, pois os conteúdos abordados promovem essas reflexões, no entanto, o professor precisa mediar as situações de aprendizagens de forma que oportunize os alunos de várias maneiras a desenvolverem o olhar crítico sobre sua realidade buscando sempre transformá-la.

É preciso analisar criticamente os conteúdos geográficos verificando quais as implicações deles na esfera local, na realidade vivida pelos alunos e como a partir dessas reflexões pode-se transformar a realidade, possibilitar aos alunos em refletir seu espaço. Propor e agir em busca de transformação é algo a ser atingido.

Desta forma os conhecimentos geográficos se materializam e ganham significados no espaço de vivência dos alunos, tem utilidade e podem ser visualizados na sociedade, o que é fundamental na construção cidadã do educando.

Referências

- CALLAI, Helena Copetti. *Estudar o lugar para compreender o mundo*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *A prática docente em Geografia: contexto e sujeitos*. In: O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011, p. 38.
- CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. *O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo: 2011.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia pequena história crítica*. São Paulo: Annablume, 2003.
- NÍDIA, Nacib Pontuschka; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009.
- PORTO, Iris Maria Ribeiro; SENA, Ana Gabriela Aguiar. In: PORTO, Iris Maria Ribeiro (Org.). *Geografias em questão*. São Luís: Eduema, 2016.
- THIESEN, Juarez Silva. *Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino de geografia*. Revista Geografia & Pesquisa, Florianópolis, v. 15, n. 1, jan/abr 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/7379/4418>>. Acesso em: 02.08.2018.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Yuri Barros Lobo da Silva²⁷

Jucileide Melonio Pereira²⁸

Márcio José Celeri²⁹

GT 1: Currículo, Didática e Práticas Escolares

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo elucidar as possibilidades para o ensino de Geografia, considerando o contexto das escolas de ensino médio de tempo integral do Maranhão. Por meio de uma pesquisa documental, recorrendo ao currículo oficial do Estado e de publicações do Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), fundamentamos nossas análises a partir de autores como Cavaliere (2009), Moll (2012) e Libâneo (2015). Dessa forma, foi possível elucidar que nessa conjuntura a Geografia pode ser aproveitada pelo professor em diversos espaços e momentos, valendo-se do currículo, da interdisciplinaridade e da estrutura física diferenciadas desses centros de ensino.

Palavras-chave: Escolas de tempo integral. Interdisciplinaridade. Geografia.

Introdução

Para compreender o contexto das escolas de tempo integral é necessária uma revisão dos princípios que nortearam sua criação e fundamentaram a expansão delas para as diversas redes de ensino do país. Moll (2012) e Libâneo (2015), observam que o modelo de escolas de tempo integral esteve historicamente ligado a uma ideia de “Educação Integral”, com o objetivo de desenvolver nos seus estudantes, todas as dimensionalidades humanas, ou seja, as potencialidades físicas, intelectuais, afetivas e estéticas, que eles podem alcançar ao longo de toda a sua permanência na escola.

Esse tipo de desenvolvimento possibilitaria uma resposta às múltiplas exigências da realidade social dos estudantes, bem como os de seus anseios pessoais. Assim, a ideia central das escolas de tempo integral é o de integrar a educação escolar ao aperfeiçoamento cognitivo, corporal e espiritual, desenvolvendo assim, um cidadão em toda sua totalidade (GUARÁ, 2006; GADOTTI, 2009; CAVALIERI, 2009; MOLL, 2012; LIBÂNEO, 2015).

²⁷Mestrando em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, lobo.yuri19@gmail.com.

²⁸Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, jucileide.pereira@ifma.edu.br

²⁹Prof. Dr. Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, marcio.celeri@ufma.br

Interessante notar que a “Educação Integral” e “Educação de Tempo Integral” são conceitos muito próximos, que se inter-relacionam e que acabam muitas vezes sendo utilizados erroneamente como sinônimos. Felício (2011), ao refletir sobre o primeiro conceito, observa que a “Educação Integral” tem como objetivo a multidimensionalidade do estudante e não se preocupa apenas com os aspectos cognitivos, mas também, com a formação da essência dele, de maneira que ela possa ser emancipatória e libertadora, já a “Educação de Tempo Integral” procuraria garantir as respostas necessárias para o desenvolvimento da integralidade dos alunos, indo além da simples ampliação do tempo de permanência deles nas escolas.

Dessa forma, autores como Oliveira e Kiss (2014) entendem que a “Educação integral” e a “Escola de tempo integral” não são projetos contraditórios e nem antagônicos, pois ambas trazem características singulares e que se complementam.

Compreendendo a realidade do Maranhão

A educação maranhense vem passando por transformações quanto ao modelo de escola que se deseja alcançar. Em paralelo a realidade nacional é possível observar, tal como indica Libâneo (2013), o crescente interesse dos sistemas de ensino pelas escolas de tempo integral, fomentadas por políticas do Ministério da Educação (MEC). O Plano Nacional de Educação (2014/2024) e o Novo Modelo de Ensino Médio, lançado em 2016 em nível federal, preveem a ampliação da jornada escolar, bem como o modelo de escolas de tempo integral para todo o Brasil.

Em se tratando de Maranhão, o governo do Estado lançou no ano de 2016 um programa intitulado “Educa +” (Educa Mais), visando a melhoria da educação estadual, através de um novo modelo de escola. Só na capital São Luís, no ano letivo de 2018, 13 escolas que funcionavam como ensino regular passaram a adotar o modelo de ensino médio de tempo integral (SEDUC, 2018).

As escolas de tempo integral do Estado, fazem parte de um programa maior denominado “Escola Digna”, que estabelece diretrizes para a execução e consolidação de políticas educacionais, integrando-se as orientações do Plano Nacional de Educação. Os Centros de Educação Integral de Ensino Médio, foram implementados em parceria com a

Secretaria de Educação, Secretaria de Ciência e Tecnologia e com o apoio do Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), objetivando desenvolver espaços educacionais de educação integrada em tempo integral, com a finalidade de qualificar e universalizar o ensino médio no estado (SANTOS, 2015).

No desenvolver da pesquisa, identificamos que o Instituto de Corresponsabilidade da Educação participou da implementação de inúmeros programas de escolas de tempo integral em diversos estados do Brasil, como Pernambuco, Ceará, São Paulo, Goiás, Espírito Santos, e Paraíba (ICE, 2017). O ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativas, criada em Pernambuco no ano de 2000, com o intuito de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, métodos e gestão (MAGALHÃES, 2008).

A chamada pedagogia da “Escola da Escola”, desenvolvida pelo ICE e adotada nas escolas de tempo integral do Estado, fundamenta-se em quatro princípios: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), a Pedagogia da Presença e a Educação interdimensional (ICE, 2015). A sua política educacional, considera também, o Projeto de Vida dos estudantes e o protagonismo juvenil, como formas de alcançar uma formação holística. (MURIELLA, 2018).

Nessa proposta o estudante é entendido como fruto de um processo de universalização e democratização que o país presenciou nos últimos anos, do qual a escola não acompanhou em qualidade de ensino. Assim, ele é tido como capaz de auto superação e de assumir o controle de seu estudo e de sua vida, sendo considerado não como um sujeito passivo, mas como corresponsável pelo processo de sua educação (MAGALHÃES, 2008).

Por sua vez, os professores são considerados como educadores, trabalhando em regime de tempo integral e tendo como prioridade a total atenção aos alunos, pois é visto como responsável pela educação dos estudantes durante todo esse tempo, inclusive fora da sala de aula. A sua função, inclui além da docência, a compreensão e o saber lidar com as transformações da vida em sociedade e das especificidades das novas gerações que frequentam a escola pública (MAGALHÃES, 2008).

Em decorrência disso, é interessante que os professores passem por constantes capacitações, que colaborem para a sua formação continuada, para o seu desempenho em sala de aula e a consolidação da implementação da política educacional almejada pelo Estado.

Geografia: interdisciplinaridades nas escolas de tempo integral

Na matriz curricular estadual, utilizado pelas escolas de ensino médio de tempo integral, a Geografia apresenta uma carga horária anual de 80 horas, sendo apenas duas aulas semanais. Nota-se que o currículo delas é diferenciado das demais escolas da rede, pois além dos componentes tradicionais que compõe a base nacional comum, oferecem disciplina eletivas, de iniciação científica e de orientações de estudos, que se integram a chamada parte diversificada (MARANHÃO, 2016).

De caráter interdisciplinar, as disciplinas eletivas somam uma carga horária anual de 360 horas, com nove aulas semanas, sendo propostas pelos professores e/ou estudantes e, juntamente com as disciplinas da parte comum, buscam ampliar e enriquecer as práticas de ensino. Esses componentes curriculares são vistos como uma possibilidade de aproximar o ensino aos interesses e realidade dos estudantes (MARANHÃO, 2016, p.10).

A interdisciplinaridade, favorecida pelas disciplinas eletivas, é vista como uma possibilidade que contribui ao ensino de Geografia. Suertegaray (2003 p.45), por exemplo, observa que o saber fragmentado constituído pela ciência geográfica, nunca permitiu uma disciplinaridade muito rígida aos geógrafos, em virtude do seu objeto de estudo que é o espaço geográfico e que requer diferentes áreas do conhecimento para compreendê-lo. Assim, a mobilização de inúmeros saberes, acaba caracterizando a Geografia como uma ciência essencialmente interdisciplinar.

Aliás, a interdisciplinaridade é um movimento que há tempos ganha força no meio educacional. Morin (2002) defende a interligação de diversas ciências para a construção do conhecimento, combatendo o reducionismo e valorizando a complexidade do saber. Para o autor, as disciplinas deveriam integrar-se, proporcionando ao aluno uma visão holística, facilitando a sua perspectiva global e contribuindo para a aprendizagem. Além disso, os professores deveriam sempre procurar contextualizar os conteúdos da sala de aula, em virtude de que seja possível inserir partes no todo, uma vez que, o conhecimento disperso e sem ligação acaba deixando de ser significativo (MORIN, 2002).

Dessa forma, aproveitando os espaços abertos pela interdisciplinaridade o professor de Geografia pode, em parceria com os seus pares de outras áreas, potencializar o ensino dos saberes geográficos, com a proposição de disciplinas afins. A própria matriz curricular, para

as escolas de tempo integral do Maranhão, apresenta indicação de algumas disciplinas eletivas que podem ser desenvolvidas na escola e que contemplam a Geografia:

Práticas Econômicas Locais – (Matemática, Geografia, História, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira) - Levantamento das principais práticas econômicas locais (tradicionais e/ou modernas). Elaboração de memorial descritivo das práticas econômicas encontradas, mapas temáticos, tabelas e gráficos.

Turismo – (Geografia, História, Biologia, Educação Física, Arte) - Relação entre os conceitos-chave da Geografia e sua aplicabilidade ao turismo. Investigação sobre as potencialidades turísticas locais. Calendário turístico para o município. Turismo e patrimônio histórico. Turismo e meio ambiente. Turismo e desenvolvimento local (MARANHÃO, 2016, p.88).

Ainda considerando a parte diversificada do currículo, encontrasse outras duas disciplinas, Iniciação Científica e Protagonismo, que se bem aproveitadas, podem render boas oportunidades ao ensino de Geografia. O primeiro componente, com uma carga anual de 40 horas, sendo uma aula por semana, visa desenvolver nos estudantes o espírito investigativo científico, no qual, durante todo o semestre professores e estudantes elaboram projetos de pesquisa sobre determinada área e ao final de cada período, apresentam os resultados a toda comunidade escolar (MURIELLA, 2018).

Na disciplina de Protagonismo, estudantes de diferentes anos se reúnem com a colaboração de outros educadores para criarem os chamados “Clubes de Protagonismos”. Neles, propõe-se situações de aprendizagens, soluções para problemas identificados no cotidiano da escola e/ou realizam ações que acrescentem qualidade para a vida de toda a comunidade escolar.

Na proposta implementada pelas escolas de tempo integral do estado do Maranhão, é observado que este é um trabalho integrado entre educadores e estudantes, com o objetivo de gerar um conhecimento articulado com às mudanças de atitudes e uma prática educativa transformadora, estimulando no jovem a capacidade de autogestão, cogestão e heterogestão do seu potencial, visando a transformação da sua realidade (ICE, 2016).

Dessa forma, em parceria com os estudantes, o professor de Geografia pode nessas duas disciplinas trabalhar temas que desenvolvam o espírito investigativo e proativo em relação as temáticas geográficas, que resultem em transformação no dia a dia da escola e dos discentes. A conscientização ambiental é, por exemplo, um tema que pode fundamentar a criação de clubes de protagonismo e a investigação científica dos estudantes, considerando

para isso, assuntos como a produção do lixo escolar, a questão da reciclagem e sustentabilidade e o trabalho dos coletores de resíduos.

Considerações finais

Em virtude do exposto, podemos perceber que o modelo de escola de tempo integral é uma realidade cada vez mais presente nas diversas redes de ensino do país, visto que a expansão delas está sendo fomentada pelas redes estaduais de educação, a partir de políticas nacionais instituídas pelo MEC, que versam a ampliação do tempo de permanência dos estudantes.

Assim, compreender o modelo pedagógico dessas escolas contribui para o desenvolvimento do trabalho dos professores. A partir disso, foi possível notar o papel do ICE na implementação de políticas educacionais em diversos Estados do país, a partir de parcerias com seus governos. As escolas estaduais de ensino médio de tempo integral do Maranhão, por exemplo, foram criadas pelo programa “educa mais” e adotaram as metodologias formuladas pelo Instituto.

Por fim, chegando a 37 escolas em todo o Estado em 2018, sendo treze na capital São Luís, os centros de ensino utilizam a pedagogia da “Escola da Escolha” e uma matriz curricular diferente das demais escolas de ensino regular. A partir disso, destacamos as possibilidades de ensino de Geografia, no qual o professor poderá se aproveitar para realizar seu trabalho, por meio da parte diversificada do currículo e dos espaços diferenciados dessas escolas.

Por meio das disciplinas eletivas e de iniciação científica de caráter interdisciplinar, o professor pode propor, em parceria com os estudantes e outros docentes, temas pertinentes ao desenvolvimento dos saberes geográficos. A Geografia, por sua vez, é uma ciência que facilita a integração entre diversas áreas do conhecimento, em virtude da complexidade do espaço geográfico. Esse fato acaba colaborando para as proposições necessárias para a criação dessas disciplinas da parte diversificada, sendo possível somar uma carga horária maior para o desenvolvimento dessas questões.

Os clubes de protagonismos é um outro momento interessante ao professor de Geografia, pois em parceria com os estudantes, pode-se trabalhar situações que desenvolvam

o espírito geográfico e autônomo do educando, em prol de transformações de suas realidades sociais e de toda comunidade escolar. Mais uma vez o componente curricular contribui para essas ações, em virtude da forte capilaridade que ela tem em diversas áreas do conhecimento e da proximidade de seu objeto de estudo com as situações vivenciadas pelos estudantes.

Por fim, tal como observa a Castellar e Vilhena (2010), é importante que o professor em seu trabalho diário busque favorecer as possibilidades de o estudante se envolver em atividades lúdicas e diferenciadas. Aproveitando as estruturas físicas das escolas de tempo integral, o ensino de Geografia poderá utilizar-se de técnicas pedagógicas mais dinâmicas, como por exemplo, a realização de projetos e oficinas, contribuindo assim para a aproximação dos estudantes com os temas trabalhados e estimulando também o seu protagonismo.

Referências

- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 26/06/2014b.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio – DÚVIDAS**. 2016d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_pergunta7. Acesso em: 5 de março de 2017.
- CAVALIERI, A.N. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e sociedade. V. 28, n.100, p. 1015-1035, Campinas: out 2007
- CAVALIERE, A. M. V. Escolas de Tempo Integral Versus Alunos em Tempo Integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Educação Integral e Educação em tempo integral**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.
- FELÍCIO, H.M.dos S. **A instituição formal e não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral**. Educação em Revista, v.27, n.3, p. 163-182, Belo Horizonte.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO. ICE. **Escola da Escolha: Um novo jeito de ser, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros**. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 12 out. 2017.
- LIBÂNEO, J. C. Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2015. p. 257-308.
- MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz; Loquim 2008.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN. **A cabeça bem-feita. Repensar a reforma repensar o pensamento**. 6 ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.

MÜRIELLA, L **Disciplinas eletivas despertam criatividade e entusiasmo em estudantes dos centro educa mais**. 2018. Disponível em:< <http://www.educacao.ma.gov.br/disciplinas-eletivas-despertam-criatividade-e-entusiasmo-em-estudantes-dos-centros-educa-mais/>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

OLIVEIRA, O.V; KISS, R.C.S. **Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Currículo Integrado: uma análise a partir de uma escola pública**. Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado do Mato Grosso), v. 21, p. 119-136, 2014.

SUERTEGARAY, D.M.A. **Geografia e Interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade**. Geosul (UFSC). v.18, p. 43-54, 2003.

VASCONCELOS, L. **Governo realiza formação continuada para gestores e professores dos Centros Educa Mais**. 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/governo-realiza-formacao-continuada-para-gestores-e-professores-dos-centros-educa-mais/>>. Acesso em: 09 jun. 2018

O PROCESSO DE ESCRITA NA SALA DE AULA: Uma análise da mediação docente na produção de textos em uma escola da rede pública municipal de São Luís- MA

Érica Patrícia Marques de Araújo³⁰

Maria Jandira de Andrade³¹

Joelma Reis Correia³²

Resumo: Este artigo tem por objetivo investigar a mediação de uma professora no desenvolvimento da escrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e suas implicações para a formação de produtores de textos. Para tanto, estamos desenvolvendo uma pesquisa em uma escola municipal de São Luís – MA, cujo sujeito é a professora. Utilizou-se como instrumento de geração de dados a observação participante. Os estudos de Vygotsky (1995), Cagliari (2009), Mello (2003), entre outros, contribuíram para a fundamentação. Os resultados parciais mostram uma compreensão deturpada da escrita, logo o papel mediador da professora não ocorre, prejudicando a formação de produtores de textos.

Palavras-chaves: Escrita. Mediação Docente. Produção de Texto.

Introdução

Embora, nas últimas décadas, vários estudiosos (GERALDI, 2015; CAGLIARI, 2009; ANTUNES, 2003) tenham discutido sobre o processo de escrita de textos, o referido assunto continua sendo alvo de debates no meio acadêmico e educacional, pois, resultados de provas nacionais, como o divulgado pelo Sistema Nacional de educação Básica- SAEB (2017), que alardeia que grande parte dos alunos conclui o Ensino Fundamental sem se apropriar efetivamente da escrita, competência necessária para sua plena participação nas diversas esferas de atividade da vida em sociedade.

Sabemos que as variáveis que compõem o quadro educacional brasileiro da atualidade são bastante complexas e desalentadoras, já que envolvem diversas questões, inclusive de ordem política, que interferem na qualidade da educação e, não raro, são desconsideradas em resultados de provas nacionais. No entanto, como objeto cultural, entendemos que, no processo de escolarização, a escrita deve ser ensinada intencionalmente,

³⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica– PPGEED (UFMA), São Luís (MA) e erica_p.m.araujo@hotmail.com.

³¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica– PPGEED (UFMA), São Luís (MA) e jandiraandrade@hotmail.com.

³² Professora do Departamento de Educação I da UFMA), São Luís (MA) e joelmareis1970@hotmail.com.

ou seja, a criança, por meio da mediação do professor, aprende a reproduzir para si todas as habilidades que abrangem essa atividade, que se tornam mais complexas de acordo as demandas de cada sociedade. Dessa forma, escrever não significa simplesmente tomar nas mãos papel e lápis para codificação das ideias. Supõe, na verdade, um processo de preparação que ganha coerência a medida em que as crianças compreendem a função social da escrita.

Nesse processo, um aspecto importante a ser considerado é o professor como mediador do conhecimento. Em geral, são das relações estabelecidas em sala de aula e das decisões tomadas por esse profissional, responsável em coordenar o processo ensino e aprendizagem, que resultados significativos podem ocorrer no processo de escrita das crianças ou tornar-se apenas um objeto para fins escolares, na qual o que conta é a mera tarefa de realizá-la, mesmo desprovida de significado e motivação.

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo investigar o processo de mediação de uma professora para o desenvolvimento da escrita dos alunos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental e suas implicações para a formação de produtores de textos. Para realização desse estudo, que ainda se encontra em fase de andamento, adotamos como instrumento de geração de dados a observação participante, cujo sujeito da pesquisa é a professora do 5º ano.

Os fundamentos teóricos do trabalho estão apoiados nos estudos de Antunes (2003), Cagliari (2009), Geraldi (2015), Jolibert; Jacob (2006), Mello (2003), Volóchinov (2017), Vygotsky (1995), entre outros, pois consideramos não ser possível trabalhar o ensino da escrita nos dias atuais sem estabelecer um diálogo com esses interlocutores.

Como forma de atingir o objetivo proposto, organizamos a exposição em dois momentos. No primeiro, situamos algumas reflexões sobre a mediação e o processo de escrita. No segundo, adentramos especificamente nas discussões acerca da pesquisa realizada.

2 A Mediação e o Processo de Escrita

Como bem nos explica Cagliari (2009), a criança que ingressa na escola para se alfabetizar já é um falante capaz de entender e usar a língua com desenvoltura nas diferentes situações do seu cotidiano. Ela se torna uma usuária da língua sem precisar de treinamentos, ou seja, não há a ideia simplista e ingênua de organizar a linguagem em níveis de dificuldade

para facilitar o seu aprendizado. A criança simplesmente, desde o nascimento, é cercada de pessoas que falam e, assim, aprendeu a se comunicar num processo interativo, permeado por fatores socioculturais.

A esse respeito, destacamos o seguinte pensamento

[...]A vivência de uma situação qualquer determina qual influência essa situação exercerá no sujeito. O meio oferece à criança modelos ou formas já elaboradas de conhecimento, formas ideais, que, ao interagirem com formas primárias que a criança traz, provocam um extraordinário desenvolvimento no ser humano, como a mãe ou a professora que falam uma língua já elaborada para uma criança que está em seus primeiros anos de vida [...]. (GOULART; SOUSA, 2015, p.29)

É da interação com o mundo e com os parceiros mais experientes que as crianças estabelecem o seu processo de desenvolvimento sobre as possibilidades de compreender o seu entorno. Nessa dinâmica se reconhece que o indivíduo é um ser situado no/ com o mundo e, conseqüentemente, o seu processo de formação humana não é biológico, mas construído no curso de suas relações sociais. Logo, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estão naturalmente relacionados desde o nascimento, das interações com o meio, elas aprendem observando, experimentando e imitando as ações partilhadas pelo outro, integrando-se, assim, ativamente, as formas de atividade consolidadas de sua cultura. (VYGOTSKY, 1995).

No que se refere ao ensino escolar, cujo processo é intencional, uma vez que tem a intenção explícita de ensinar, a ação do educador é de grande relevância, pois sua tarefa,

[...] é mediar, para as novas gerações, o acesso à cultura e, com isso, a possibilidade de reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria [...]. (MELLO, 2003, p.32).

Portanto, a mediação está relacionada ao processo de transmissão da cultura por um parceiro mais experiente, o qual deve possibilitar a quem se apropria desta cultura compreendê-la e reproduzi-la com o fim para o qual foi criada. De acordo com Fontana (2000, p.22), para as crianças

[...] essa relação de mediação também é explícita. Ela tem uma imagem, socialmente estabelecida, do papel do professor e do papel que é esperado dela nesse contexto: realizar as atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas [...]

No entanto, no cotidiano da sala de aula, muitos professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental se sentem desafiados no processo de alfabetização das

crianças, pois “Como possibilitar a inserção das crianças que não chegam à escola familiarizadas com as práticas de leitura e escrita. Como ‘tornar’ a escrita parte da vida dessas crianças? [...]”. (GOULART; SOUSA, 2015, p.46).

Assim como qualquer tipo de conhecimento, a apropriação da linguagem escrita pela criança requisita à intencionalidade de um trabalho sistemático que valorize o seu uso social a partir de propostas de ensino e aprendizagem significativas para sua vida. Embora o saber espontâneo infantil elabore aproximações em relação à escrita e à leitura, tal conhecimento não é suficiente para as crianças interagirem com o outro, já que se trata de um objeto cultural que, [...] “só pode ser apreendido pelos processos reflexivos e cognitivos do sujeito mediados pelos professores (ou interlocutores experientes), no contexto de situações comunicativas e práticas sociais[...]” (COLELLO, 2014, p.177).

É necessário compreendermos que, a escrita, como uma das modalidades de uso da língua, existe para cumprir vínculos comunicativos com o outro, bem como, favorecer uma mudança na vida cultural das pessoas. Quando escrevemos, na verdade, escrevemos para alguém, com quem interagimos na intenção de compartilhar uma mensagem, ideia ou informação. Mesmo sem a presença do interlocutor durante as etapas que constituem a elaboração do dizer, é imprescindível que este sirva como parâmetro das decisões que serão tomadas pelo autor do texto, pois se trata de uma atividade que envolve parceria, para que haja a comunhão das ideias. (ANTUNES, 2003).

Nesse ponto, é interessante termos como base que,

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela se constitui justamente o produto da interlocução do locutor e do ouvinte [...]. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor[...]. (VOLÓCHINOV, 2009, p.171),

Ao postular que o enunciador divide necessariamente o momento de escrita com o outro, a partir de uma determinada intenção, e com isso, espera do interlocutor uma atitude responsiva, Volóchinov (2017) defende a concepção de língua como lugar de interação, sublinhando o caráter ativo dos sujeitos. Nessa dimensão, a escrita, como uma das formas de interlocução humana, está condicionada por relações dialógicas na esfera social. Assim sendo, como é próprio das situações de ensino e aprendizagem, a mediação do professor deve possibilitar um trabalho com a escrita como atividade interativa de expressão.

3 O Processo de Mediação da Professora

A ideia de que a escrita se constitui como uma atividade complexa que mobiliza uma mudança na posição docente, de leitor/corretor para o papel de mediador na elaboração do dizer, nos conduz a refletir sobre o ensino do processo de escrita no contexto escolar.

Diante disso, como situamos na Introdução deste artigo, nosso objetivo é investigar o processo de mediação de uma professora para o desenvolvimento da escrita dos alunos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental e suas implicações para a formação de produtores de textos. Para realização do estudo, escolhemos uma escola da rede pública municipal de São Luís MA, em decorrência de um trabalho de Coordenação Pedagógica já desenvolvido no município. O sujeito da pesquisa constitui-se pela professora do 5º ano, que se dispôs a participar como colaboradora, possibilitando-nos elucidar a indagação a seguir: Como a mediação da professora tem contribuído para formação de alunos produtores de texto?

Para gerar os dados iniciais, recorreremos à observação participante, visto que seu uso viabiliza a nossa inserção como pesquisadoras no interior da situação estudada, permitindo-nos interagir com os sujeitos da pesquisa em um contato próximo.

Na sala de aula do 5º ano, lócus do nosso estudo, observamos que a ação da professora no que se refere ao processo de escrita se resume as constantes realizações de cópias e ditados pelos alunos, cuja finalidade é levá-los a memorização de regras ortográficas na tentativa de fazê-las escrever, de acordo com a norma padrão da língua. Essas atividades são trabalhadas sem qualquer vinculação com as experiências de vida e linguagem das crianças. O ensino centra-se na exposição de palavras e/ou frases isoladas e os alunos assumem o papel de recipiente de informações, copiando-as no caderno, sem qualquer reflexão ou compreensão da função social da escrita.

Nesse caso, não há mediação, uma vez que *“para se apropriar das aptidões, capacidades e habilidades cristalizadas nos objetos, a criança precisa reproduzir com o objeto a atividade para a qual o objeto foi criado.”* (MELLO, 2003, p.30). Ao contrário, na situação evidenciada as atividades tornam-se [...] estéril e estática, porque é baseada na repetição, reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítica[...] (SMOLKA, 2012, p.65).

No que se refere mais especificamente ao trabalho com a produção de textos, são inexistentes no cotidiano escolar. quando é solicitado aos alunos que produzam textos escritos, estes têm como referência datas comemorativas, cópia de textos trabalhados em uma disciplina ou reescrita de histórias que tiveram acesso em livros de literatura. Um fato curioso nas produções dos alunos é que muitos deles sempre iniciam o texto com a expressão “Era uma vez”. Nestas produções, percebemos as suas dificuldades na organização as ideias, pois apresentam frases incompletas, o que impossibilita a compressão do texto. Escrevem exclusivamente para a professora, cujos textos são corrigidos levando em consideração sempre os erros ortográficos

Geralmente, a professora trabalha com os textos do próprio livro didático e, em sequência, os exercícios de compreensão e interpretação textual, seguindo exatamente o que propõe o manual didático. “*Como o operário, ela também não encontra espaços para manifestar sua criatividade.*” (GARCIA, 2003, p.59). A sua forma de ensinar revela a presença de ideias subjacentes à tarefa de ensinar que desconsideram o processo de interlocução das crianças, as demandas e as atuais condições destas fora da escola, e, por isso mesmo, devem ser repensadas.

QUADRO 01: Síntese do trabalho realizado com a produção de textos em sala de aula

EXPERIÊNCIAS DOS/AS ALUNOS/AS COM O PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTOS	
* O que escrevem?	* Ditado, exercícios do livro, textos sobre datas comemorativas, reescrita de histórias
* Por que escrevem?	* Para treinar a escrita.
* Para quem escrevem?	* Para a professora.
* Como escrevem?	* No caderno e usando sempre o lápis.
* Como são selecionados os textos?	* A professora segue as orientações do livro didático.
* Como são apresentados os textos?	* Por meio da vocalização realizada pela professora.

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras, a partir da observação participante

Sobre esse assunto, Jolibert e Jacob (2006) ressaltam que escrever é elaborar mensagens reais, isto é, com intencionalidade e interlocutores, a quem todo texto deve adequar-se. Para isso, faz-se necessário a mobilização de recursos linguísticos que possibilitem [...]enfrentar um tema, definir um projeto de dizer no interior deste tema, selecionar um gênero discursivo e transacionar com o estilo próprio do gênero, o estilo próprio do autor e o estilo suposto adequado para os interlocutores[...] (GERALDI, 2010, p.67). Mas, o funcionamento desses recursos está condicionado a um processo de preparação

que abrange o convívio com universo da escrita, a leitura de textos autênticos e a prática da discussão, elementos fundamentais na formação do sujeito escritor.

Dessa forma, é fundamental a orientação do professor em todo processo e sua intervenção. O ideal é que o professor, em seu papel de mediador crie, com as crianças, atividades de produção escrita vinculadas de sentido e integradas de experiências, para que elas organizem seu processo de elaboração mental. Só assim, será possível garantir que o ensino da escrita na escola *“se apresentará, não como hábitos de mãos e dedos, mas como uma forma de linguagem nova e complexa.”* (VYGOTSKY, 1995, p.144, tradução nossa).

Considerações Finais

Neste estudo, percebemos uma compreensão deturpada da função social da escrita e seu uso, o que funciona como grande entrave ao desenvolvimento do processo de escrita das crianças. A forma de ensinar da professora desconsidera a interferência das crianças na construção de uma escrita socialmente relevante. A cópia e o ditado, frequentemente utilizados, o trabalho com os textos do livro didático, os exercícios de compreensão e interpretação textual são atividades que exercitam aspectos não importantes da língua, tornado o processo de escrita vazio de sentido, ou seja, sem responder a um contexto social específico.

Nessa perspectiva, percebemos que o ensino desenvolvido na sala de aula pesquisada, não tem contribuído para o desenvolvimento da escrita das crianças, logo não possibilita a formação de alunos produtores de textos, pois as propostas de ensino se restringem a reações mecânicas que não propiciam a reflexão do objeto, bem como, experiências carregadas de sentido. O trabalho conduz à inibição do processo dialógico entre a professora, as crianças e o objeto, em vez de permitir a construção de escritas de textos socialmente relevantes, tem um efeito contrário de deturpar o sentido dessa atividade como interativa de expressão, o que dificulta a formação de produtores de texto.

Finalizamos, defendendo a necessidade do processo de escrita ser uma atividade interativa que supõe parceria e envolvimento entre os sujeitos, especialmente professor e alunos, para que ocorra a manifestação das ideias, intenções ou o que almejamos compartilhar com o outro. Assim sendo, requer do professor reflexões constantes para organizar e mediar

situações de aprendizagem que atendam às necessidades das crianças para se comunicarem por escrito.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

COLELLO, S.M.G. **Sentidos da alfabetização nas práticas educativas.** In: MORTATTI, M.R. L; FRADE, I.C.A.S. Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: UNESP, 2014.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na sala de aula.** São Paulo: Autores associados, 2000.

GARCIA, L. R. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GOULART, C. M.A *et al.* **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015.

JOLIBERT, J.; JACOB, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, 2003, v.6 n. 12, p. 29-48.

SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. 13.ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas- III: problemas del desarrollo de la psique.** v.3 Madrid: Visor, 1995.

OS REFLEXOS DAS ATUAIS REFORMAS EDUCACIONAIS NO PROEJA: currículo integrado em risco

Nathalia Rissane Costa Gomes³³

Resumo: Discute-se os reflexos das reformas educacionais no contexto do PROEJA, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. Destaca-se a Reforma do Ensino Médio, a PEC 241/55 (EC 95) e o projeto Escola Sem Partido, os quais caminham em direção contrária às concepções do PROEJA, que tem como fundamento o currículo integrado. Objetiva-se discutir as inflexões que hoje comprometem a efetivação do currículo integrado, concluindo que tais reformas colaboram para o avanço de uma educação excludente, sendo necessário resistência e luta pela construção de um novo sistema que supere essas políticas, caminhando em passos contínuos para uma formação humana cidadã.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Currículo integrado. PROEJA.

Introdução

A educação brasileira, historicamente, tem experimentado reformas que construíram e desconstruíram seu sentido formativo. Desde as transformações ocorridas da tradição educativa ocidental, cinco a seis séculos antes da nossa era, até à nova educação, percorreram-se caminhos embasados de luta e resistência por uma educação de qualidade, sobretudo, no período de 1980, em que se destacam a ascensão de movimentos e diversos espaços com o objetivo de discutir os percalços políticos, sociais e educativos.

Especificamente, a Educação de Jovens e Adultos está relacionada a esses processos de reformas desde o seu surgimento em um sentido de formação compensatória, uma vez que a produção econômica precisou de mão de obra qualificada para o trabalho. Durante toda a trajetória da EJA, buscou-se organizá-la considerando a sua especificidade formativa pautada no reconhecimento do ser jovem e adulto enquanto sujeito de direitos, o que até hoje se constitui um grande desafio.

As primeiras políticas que sinalizaram para esta prática, corresponde às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA em 2000, pois conforme Ceratti (2007), foi nesse contexto que essa modalidade de educação passou a ser vista em suas particularidades e formas de

³³ Universidade Federal do Maranhão, São Luís/ nathaliarissane@hotmail.com

aprendizagens. Após o documento das Diretrizes Curriculares, foi sancionado em 2001 o Plano Nacional de Educação que também tentou reelaborar a EJA em seu contexto específico.

Atualmente, as políticas públicas caminham para o retrocesso a partir de ações de grupos que colaboram para o desmonte de políticas sociais e comprometem o sentido integral da educação. Dentre essas políticas, destacam-se nesse texto a Reforma do Ensino Médio/Lei nº 13.451/2017, a PEC 241/55 (EC 95) e o Projeto de Lei nº 867/2015 referente ao programa Escola Sem Partido, ambas políticas que enfraquecem a formação humana, incitando novos conflitos, sobretudo, em torno de políticas já existentes, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o qual tem como concepção a formação integral do educando, por meio da estrutura de um currículo integrado.

O PROEJA como política educacional para jovens e adultos se constitui como um programa que atende grupos excluídos, privados dos direitos sociais, sobretudo, o de educação e assume funções que reparem a falha do Estado na demanda desta necessidade (HORTZ, 2008). Assim, a Educação de Jovens e Adultos reflete a indispensabilidade em uma formação unitária a qual só é possível a partir da materialização de um currículo integrado que pressupõe assumir a condição da formação humana.

Logo, tendo em vista a relevância desse estudo na conjuntura atual, discute-se neste trabalho as inflexões das políticas educacionais atuais no currículo integrado do PROEJA, no sentido de compreender as problemáticas geradas para a formação de jovens e Adultos. Dessarte, o estudo se deu em uma perspectiva qualitativa, em que os conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pois a compreensão de uma ação ou objeto requer o entendimento do significado-contexto no qual se insere (SANTOS, 2001), devendo ser visto em sua historicidade. Desta maneira foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental acerca das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos e suas relações com o currículo integrado proposto no documento base do PROEJA, identificando os conflitos que se instauram com as novas políticas.

Os passos descontínuos do currículo integrado do PROEJA frente as novas reformas educacionais

O PROEJA, regulamentado pelo Decreto 5.840/2006, abrange cursos e programas de educação profissional no ensino fundamental (PROEJA FIC) e no Ensino Médio, sendo realizado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O documento base (2007) referente ao PROEJA – Ensino Médio, que será destacado ao longo deste trabalho, apresenta como fundamento “integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2007, p. 7). Assim, discute-se a concepção de uma formação integral e o trabalho como princípio educativo.

De acordo com Ramos (2008), a história da dualidade educacional reflete a permanência da educação dividida entre aquela destinada aos que produzem a riqueza usando a força de trabalho, e aquela destinada aos grupos que orientam e dão direção à sociedade. A luta contra isto só pode ser travada por meio da expressão de uma escola unitária, a qual expressa o princípio de uma educação que todos tenham direitos e acesso aos conhecimentos. Nesse sentido, a educação precisa ser politécnica, ou seja:

(...) uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. (RAMOS, 2008, p. 2)

Dessa forma, é necessária a articulação entre conhecimentos gerais e específicos da educação profissional, uma vez que integrar significa entender as partes de um todo (CIAVATTA, 2005). Nesse contexto, a integração deve promover o reconhecimento dos saberes populares articulando-os ao trabalho, ciência e cultura, pois esta é uma das finalidades dos cursos técnicos conforme o documento base (2007).

É na lógica desta integração que os jovens e adultos compreendem o processo produtivo, podendo conhecer os fundamentos de seu trabalho, entendendo-o como fonte de conhecimentos e apropriação de saberes. Nessa perspectiva, concebe-se o trabalho como princípio educativo no sentido de práxis humana, como ações que se desenvolvem para transformar o todo com a finalidade de produzir condições existenciais (KUENZER, 2000). O documento base afirma este princípio pautado na vinculação da escola média com o trabalho pelo entendimento de que “homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2007 p. 38).

Contudo, o trabalho como um processo que possibilite a formação integral do homem só é possível mediante a concretização de um currículo integrado, o qual “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar” (RAMOS, 2010, p.79). Assim, a organização do currículo integrado proposto no PROEJA possibilita a desconstrução de modelos tradicionais que não promovem a ressignificação dos conteúdos e reforça a dualidade educacional.

O currículo desde a sua origem, de acordo com Sacristán (2013), representa a organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem, desempenhando função organizadora, porém contraditória, pois reforça fronteiras que delimitam os componentes curriculares. Nesse sentido, a separação dos conteúdos gerais e específicos é reafirmada levando a dualidade formativa em uma dimensão acentuada, admitindo-se um currículo voltado para a produção.

Dessa maneira, é necessário refletir sobre a concepção de um currículo como instrumento que possibilita a integração dos conhecimentos e leve aos educandos tanto a formação técnica, do saber-fazer, como a produção do próprio conhecimento, o que exige a adoção do currículo integrado. Para Santomé (1998 apud Ramos, 2008, p.77) o conceito de currículo integrado “tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção”.

Portanto, a relação entre os conteúdos se torna significativa para o aluno, o qual fundamenta sua práxis sob as experiências da realidade em constante diálogo com aquilo que se aprende na escola. É a partir do currículo integrado que a escola assume sua função dirigida para uma formação humana, mais especificamente aos jovens e adultos participantes do

PROEJA, os quais necessitam de um olhar mais sensível as suas necessidades. Nesse contexto, a proposta de currículo integrado:

Busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana. Com isto defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe (RAMOS, 2008, p. 78)

Logo, é necessário que as instituições, sobretudo, aquelas que se referem à oferta do PROEJA, trabalhem no sentido da organização curricular integrada proposta no Documento Base (2007), a qual se desenha sob a teoria pós crítica ao permitir a abordagem de conteúdos e práticas transdisciplinares, utilização de metodologias dinâmicas, valorização da diversidade e dos saberes adquiridos fora do espaço escolar.

A concretização do currículo integrado permite a formação humana voltada para a emancipação em todas as suas dimensões, no entanto, as atuais reformas educacionais caminham na contramão desse processo desviando-se para caminhos que enfraquecem os princípios até aqui discutidos.

Entende-se que o currículo integrado do PROEJA considera o homem como ser histórico-social, propondo a incorporação de saberes sociais e fenômenos educativos. À vista disso, as práticas educativas devem estar ligadas a todo o processo e não somente o produto, como a Base Nacional Comum Curricular considera, reduzindo o ensino a simples treino por meio de testes padronizados (DANTAS, 2018). Nesse âmbito, a reforma do Ensino Médio, aprovada por meio da Lei 13.451/2017, compromete a formação dos jovens e adultos, uma vez que proporciona uma formação aligeirada por meio de um currículo simplificado, desviando-se da concepção de currículo integrado.

Tendo como principais sujeitos as instituições capitalistas, a reforma do Ensino Médio tem se caracterizado como estratégia que direciona o ensino à lógica da hegemonia do capital. De acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017), os sujeitos privados interferem no conteúdo escolar, na formação docente, gestão e comportamento, na elaboração do currículo, e influenciam nas direções políticas onde não há a participação ampla da população. Nesse sentido, o currículo se direciona em uma perspectiva mercadológica desconstruindo o fundamento de currículo integrado que se propõe no documento base, o qual afirma a orientação deste pela comunicação constante com todos os sujeitos.

Outrossim, há sujeitos que vêm atuando na direção de propostas que promovem o encerramento do diálogo crítico no espaço escolar, como propõe o Projeto de Lei nº867/2015 - Escola Sem Partido, apresentada por um partido de caráter conservador com o objetivo de controlar a prática docente e silenciar o discurso. Dessa forma, conforme Moreira e Silva (1994) o currículo não é visto como espaço de transmissão cultural, mas como local de imposição de uma cultura particular de um grupo dominante, excluindo as demais. Nessa perspectiva, o Escola Sem Partido atua no sentido do que deve estar no currículo e o que deve ser excluído deste, “referindo-se a demandas político-partidárias, raciais, sociais, de gênero e de sexualidade, incorporando os elementos principais da sua pauta: o combate às chamadas “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero” (PERONI, CAETANO, LIMA 2017, p. 422). Como consequência desse processo, as inflexões do currículo integrado enfraquecem o “resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas” (BRASIL, 2007, p.49) bem como a diversidade e o multiculturalismo, colaborando para o fortalecimento da desigualdade e o gradual distanciamento dos jovens e adultos à produção do conhecimento.

Da mesma forma, sob a estrutura da ótica liberal, a PEC 241/55 (EC 95), referente ao Novo Regime Fiscal, desconsidera os possíveis avanços na área da educação, pois “estarão limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (AMARAL, 2017) com a justificativa de controle de gastos do executivo. Esta medida implica na efetivação do PROEJA ao “congelar” investimentos para a educação, pois o financiamento do programa poderá ser feito por recursos oriundo do MEC para o fomento de pesquisas, inflexionando assim, o currículo integrado que propõe também a prática de pesquisa.

De acordo com Beltrão e Tafarell (2017) o movimento dessas reformas compõe o processo de mundialização que integra o capital, se constituindo como reformas que expressam uma agenda educacional de caráter universal com o objetivo de consolidar a hegemonia de políticas educacionais em prol do capital. É no embate entre essas políticas e reformas que a concepção de currículo integrado se torna exaurida comprometendo toda a formação humana proposta no PROEJA. Assim, é necessário tornar-se resistente a todas essas ações para continuar os passos para a efetivação do currículo integrado e, consequentemente, alcançar a linha de chegada de uma educação emancipatória e democrática.

Considerações finais

No enfoque da discussão acerca das reformas educacionais e políticas públicas atuais, nota-se como o papel e função da escola brasileira tem se dirigido para o âmbito mercadológico onde se destaca um currículo apoiado em conteúdos mínimos para atender a necessidade de preparo para o trabalho. As prioridades para educação, sobretudo, no que tange ao financiamento, têm se estagnado instaurando conflitos em torno de todas as dimensões, sobretudo à gestão, formação docente e o currículo.

A compreensão das relações entre a globalização do capital e as políticas educacionais levam a considerar que as políticas educacionais vêm sendo influenciadas por organismos internacionais produzindo inflexões nas concepções relativas à escola como lugar de formação humana, cultura e científica de acordo com o currículo integrado que tem descontinuado seus passos devido aos reflexos destas reformas.

Portanto, se faz necessário a resistência por meio da uma luta em defesa da democracia brasileira que vem sendo atingida, historicamente, por grupos dominantes conservadores que desvalorizam o conhecimento escolar significativo. A participação de toda a comunidade, educadores, e demais sujeitos nos debates e conferências é relevante para o entendimento da realidade e se assentar em defesa da escola cidadã.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. *Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014 – 2024)?* Revista Brasileira de Educação v.22 n.71, 2017.

BELTRÃO, José Arlen; TAFARELL, Celí. *A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública*. Revista retratos da escola, Brasília, v. 11, n.21, p.587-601, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 03 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA*. Documento base. 2007.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. *Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos*. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), SEED/PR, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf> Acesso em: 20 outubro de 2018.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*, 2005. Disponível em:
<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122> Acesso em 02 de novembro de 2018.

DANTAS, Jéferson Silveira. *O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área de ciências humanas*. Universidade e Sociedade. Andes – SN, 2018.

HOTZ, Karina Griggio. *A política educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais*. Cascavel – PR, 2008. Disponível em:
<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2031.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2018.

MARON, Neura Maria Weber. *Formação docente do PROEJA*. Curitiba: CRV, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Antonio Flavio Moreira; Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. – São Paulo: Cortez, 1994.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. *Reformas educacionais de hoje/implicações para a democracia*. Revista retratos da escola, Brasília, v.11, n.21, p.415-432, jul./dez.2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 30 de outubro de 2018.

RAMOS, Marise. *A concepção do ensino médio integrado*. 2008. Disponível em:
<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

_____. *Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação profissional*. Revista Educação e Realidade 35 (1): 65-85 jan/abr 2010.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade* - 4. Ed – São Paulo: Cortez, 2001. v.42

PRÁTICAS ESCOLARES E A RELAÇÃO COM O SABER: POSSÍVEIS TESSITURAS ENTRE O CURRÍCULO E A DIDÁTICA?

Vanda Cristina da Fonsêca Magalhães³⁴

Resumo: As práticas escolares, em sentido mais estrito, são atividades que se propõem a dirigir as aprendizagens dos/as alunos/as nas salas de aula e, portanto, estão a exigir o compromisso com a ação ante às dimensões formação humana e a formação intelectual, colocando-as em relações com o saber. Este ensaio apresenta uma reflexão acerca das possíveis tessituras entre o currículo e a didática na perspectiva de compreender os processos que subjazem às práticas escolares, à luz dos enfoques teóricos de Charlot (2005-2013), Pérez Gómez (2007), Candau (2014), Libâneo (2012), Pacheco (2003), Zabala (2010), Imbernón (2007), entre outros/as.

Palavras-Chave: Práticas Escolares. Relações com o saber. Currículo/Didática.

Introdução

As práticas escolares, ou práticas educativas, constituem-se em ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem que, embora complexas, necessitam de referenciais que ajudem os/as professores/as a interpretar o que acontece nas salas de aula (ZABALA, 1998, p. 15). É, portanto, necessário reconhecer, que aquelas configuram-se como processos que envolvem múltiplos fatores, valores, ideias, hábitos pedagógicos, estratégias e metodologias etc.

Assim, as práticas escolares encontram-se intrinsecamente relacionadas com os saberes docentes acerca de quais estratégias metodológicas utilizarem em determinados tempos e espaços, da reflexão sistemática e rigorosa sobre o sujeito aprendente e sobre o sentido e o papel da educação: Para que educar? Para que ensinar? Zabala (1998) contribui explicando, que essas são as perguntas capitais para uma análise da prática educativa.

Pode-se dizer, que os sentidos da educação e do ensino são fatores profundamente relevantes para que os/as professores/as e a própria escola possam traçar suas ações e diretrizes na perspectiva de uma educação humanizada e eficaz que deve deslocar o centro de gravidade de nossa atenção do ensinar para o aprender, dos que ensinam, para os que aprendem [...] (IMBERNÓN, 2013, p. 27).

Este ensaio propõe uma reflexão acerca das possíveis tessituras entre currículo e didática, na perspectiva de pôr em relevo a formação humana e intelectual do indivíduo,

³⁴ Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: crix_907@hotmail.com

matizando a relação com o saber como fator *sine qua non* nos processos subjacentes às práticas escolares confrontados com o ato pedagógico que transita, inevitavelmente, pela didática e pelo currículo, enquanto campos epistemológicos que compõem os fenômenos relacionados aos processos da aprendizagem e do ensino escolar.

Formação humana: o que isso tem a ver com o ensino e com a educação?

A educação ao longo do tempo constituiu-se em instrumento de produção e de reprodução dos valores sociais imbuídos nas estruturas políticas, econômicas, religiosas e culturais dentre outras. No entanto, Charlot (2005) contribui com essa visão, em um aspecto mais antropológico-social ao anunciar que,

A educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independentemente de sua consciência como tal). As três dimensões são indissociáveis: não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado (CHARLOT, 2005, p. 78).

A partir dessa premissa, podemos inferir que na educação escolarizada os/as professores/as participam desse triplo processo, uma vez que o ensino se dá através de processos que envolvem múltiplas interações e dimensões, ou seja, as relações interpessoais estão presentes em todo o processo educativo (CANDAU, 2014, p. 52). Sendo assim, o ensino através das práticas escolares está permeado por intenções, valores e ideologias que podem influenciar na formação dos sujeitos.

A educação, é, portanto, segundo Libâneo (2012)

Uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos (LIBÂNEO, 2012, p. 38).

Assim, a formação humana está intrínseca à educação escolar em virtude da natureza do processo educativo e do próprio tempo em que os/as alunos/as frequentam a escola. O tempo escolar, embora flexível acerca da aprendizagem formal, é o tempo em que crianças vão se tornando pré-adolescentes e jovens e, portanto, o período onde as vivências e as

experiências vão construindo pensares, saberes e fazeres que ajudarão a forjar identidades e subjetividades. É, pois, através do ensino, que os sujeitos terão a oportunidade de desenvolverem novas práticas sociais e novas ideias que construirão suas vidas, seus objetivos, seus destinos.

Formação intelectual e relação com o saber: questões para a Didática?

Aprender, segundo Pérez Gómez (1998-2007) é reinterpretar os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação. Assim, na vida escolar, é indicado que o/a aluno/a aprenda reinterpretando e não “decorando” ou apenas recebendo a cultura elaborada, ou seja, aquilo que Paulo Freire chamou de “educação bancária”. Segundo ainda Pérez Gómez,

O aluno pode se desenvolver num processo aberto de intercâmbio e negociação de significados sempre que os novos conteúdos provoquem a atividade de seus esquemas habituais de pensar e atuar. Por isso, a aquisição da valiosa cultura acadêmica deve ser sempre um processo de reconstrução, e não simplesmente de justaposição. É necessário provocar no aluno a consciência das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial de novas foras e instrumentos de análise da realidade plural (PÉREZ GÓMEZ, 1998-2007, p. 62).

Nesse sentido, é necessário que a escola e os/as professores/as reflitam sobre práticas escolares pautadas no tradicional modelo da repetição e no desconhecimento acerca do/a aluno/a, no que diz respeito aos seus conhecimentos anteriores, suas concepções, propósitos, inquietações e atitudes, até porque no mundo de hoje crianças e jovens estão em constantes contatos com a informação pelos mais variados canais que se sobrepõem às influências primárias como as da família, da comunidade onde vivem e da escola. É assim importante, que os/as professores/as estejam atentos/as às influências das informações fragmentadas e ditas do “senso comum” veiculadas pelos vários meios de comunicação e as tragam para o centro das práticas pedagógicas sob a perspectiva de ajudar os/as alunos/as a reinterpretá-las à luz dos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares.

Charlot (2013) adverte que,

A transformação da escola está estritamente relacionada com a atividade do aluno. A última instância é essa atividade: se o aluno não tem uma atividade intelectual, claro que não aprende. Só aprende quem tem uma atividade intelectual [...] mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá (CHARLOT, 2014, p. 158-159).

Vale ressaltar que segundo estudos, o processo da aprendizagem apresenta-se sob múltiplas formas e, portanto, é heterogêneo. Assim, varia de aluno/a para aluno/a e depende de variados fatores que influenciam nesse processo, como: as formas que cada uma/a tem de se relacionar com o mundo, suas vivências, experiências etc.

Nesse sentido, a Didática, cujo objeto é o processo de ensino e aprendizagem em sua globalidade, deve ensinar intervir, buscando meios e métodos pedagógicos que possam otimizar o ensino e a aprendizagem contribuindo para que os/as alunos se apropriem dos conceitos e do conhecimento e assim possa minimizar o déficit de aprendizagem oriundo da enxurrada de informações desintegradas e fragmentadas das redes sociais e outros meios de comunicação que muitas vezes alimentam os múltiplos interesses e ideologias das classes dominantes, dentro outros/as.

As possibilidades pedagógicas das novas tecnologias da informação podem facilitar o nascimento de novos ambientes de aprendizagem mais atrativos (IMBERNÓN, 2013, p. 157). É importante matizar, portanto, que a Didática desempenha um papel fundamental nesse processo e, assim, os/as professores/as poderão desempenhar um trabalho em suas salas de aula, que de fato, coloque o/a aluno em contato com as diferentes aproximações entre a teoria e a prática, com a apreensão dos conceitos e seja capaz de descobrir suas limitações e contribuições (CANDAU, 2014, p. 16), com relação ao saber.

Yves Chevallard (1989) citado por Bernard Charlot, assevera que,

[...] o conceito de relação com o saber não abre um novo setor a ser explorado, não inaugura uma nova especialidade no campo da didática, à qual pudesse corresponder a uma literatura especializada. Ele permite reformular e reproblematicar inúmeras questões já trabalhadas [...] (CHEVALLARD, 1989, apud CHARLOT, 2005, p. 43).

Sob essa perspectiva, Charlot (2005, p. 43) é quem elucida a questão acerca das contribuições da didática com a relação com o saber: 1) não há saber senão em uma relação com o saber; 2) o *eu* epistêmico (o sujeito como puro sujeito de saber, distinto do *eu* empírico) não é dado; ele é construído e conquistado.

Sob essa perspectiva, a relação com o saber implica em uma didática ativa que coloque o/a aluno/a diante de situações desafiadoras que desenvolvam sua capacidade de

construir, reconstruir, pensar, criticar, fazer, criar, etc., pois se o sujeito epistêmico não é dado, conforme afirma o autor, a situação didática poderá contribuir no sentido de confrontar o/a aprendiz com o objeto do saber ajudando-o/a dissociar o *eu* empírico (relacionado à experiência e a questões como as do bem e do mal, do permitido e do proibido (CHARLOT, 2005, p. 44).

Possíveis tessituras entre currículo e didática: é possível melhorar as práticas escolares?

No sistema escolar, o currículo é a parte mais estruturante, pois é o núcleo de onde parte todas as atividades didático-pedagógicas e o campo epistemológico das práticas escolares e educativas. Assim, é um espaço normatizado, politizado e ressignificado. Por isso concordamos com Pacheco, quando esse estudioso afirma que,

[...] o currículo é uma prática de identidades, que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em funções de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes. É nesse contexto que se diz que o currículo é uma prática plurissignificacional (PACHECO, 2003, p. 104).

A partir desse enfoque, inferimos que o currículo é um campo político, não neutral, que se localiza no coração do processo de ensino e aprendizagem, portanto encontra-se indissociado da Didática à medida que esse campo engendra formas de aprender e de ensinar e portanto, correspondente a determinado currículo. Nesse sentido, Camilloni contribui ao dizer que: Se pensarmos que as questões curriculares básicas já têm sido resolvidas e que não é imprescindível submeter a críticas constantes os princípios teóricos e práticos que as sustentam, então a didática não seria necessária (CAMILLONI, 2012, p. 20). (Tradução nossa).

Assim, a Didática ao interessar-se pelo ensino e pela aprendizagem, dialoga com o currículo e transita, obrigatoriamente, pelas práticas escolares. É necessário, portanto, compreender, que ensinar não é uma tarefa fácil e que os/as professores/as não ‘nascem’ professores/as, mas vão se construindo ao longo de suas caminhadas na vida e no trabalho da docência.

É importante destacar, que os/as professores/as devem ser sempre investigadores/as das suas práticas didático-pedagógicas, dirigindo olhares mais interessados sobre a educação, a aprendizagem e o ensino sem se acomodar, achar que está tudo bem. É importante

reconhecer a necessidade de revisar os currículos constantemente e encontrar novas formas de ensinar e de avaliar pois é necessário que todos/as os/as alunos/as aprendam.

Assim, é importante ressaltar que as formas de ensino são múltiplas e os/as professores/as buscam na didática as estratégias mais adequadas para determinado público, para determinado fim. O currículo entendido como construção dos saberes e fazeres, das identidades e subjetividades, poderá contribuir para que os/as professores/as tomem a posição política de inquietar-se com os baixos rendimentos escolares dos/as estudantes e assim trazerem para as salas de aulas didáticas renovadas na perspectiva da melhoria das práticas escolares/educativas e logo, em manter sempre os diálogos necessários entre a didática e o currículo.

Considerações Finais

A partir da literatura sobre práticas de ensino, didática e currículo, pudemos constatar que são múltiplos os fios condutores entre esses três campos que se encontram intimamente relacionados. Em nenhum deles podemos dissociar as dimensões humana e intelectual do processo de ensino e aprendizagem, pois pela sua própria natureza, envolve interações bilaterais entre alunos/alunos, alunos/professores e com os demais atores que compõem a escola. Assim, ensinar é uma tarefa que envolve o ensino sistematizado, mas também afetividade e a reflexão acerca dos sentidos da educação.

Nessa perspectiva, o currículo e a didática inscrevem-se no âmago dos processos de ensino e aprendizagem e podemos visualizar suas inter-relações necessárias ao sucesso escolar dos/as alunos/as como também a necessária oportunidade de colocá-los/as diante de atividades desafiadoras que possam, de fato, contribuir no desenvolvendo das suas capacidades criadoras e transformadoras em relação com o saber. A didática estará nesse processo dialogando com o currículo em seus mais variados aspectos, colocando em ação a prática educativa no cotidiano da escola, ensejando o sucesso escolar dos/as alunos/as.

Referências

CAMILLONI, W.R. Alícia. **El saber didáctico**. 1ª. Ed. 2ª. Reimp.- Buenos Aires: Paidós. 2010.

CANDAU. Maria Vera (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 24.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.: Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005, Reimp. 2007.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

IMBERNÓN, G. José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos, Nilda Alves (Organizadores). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. – São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PÉREZ, Gómez e J. Gimeno SACRISTÁN. **Compreender e transformar o ensino**. – 4. Ed. – Artmed, 1998. Reimp. 2007.

ZABALA. Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. – Porto Alegre: Artmed, 1998. Reimp. 2010.

RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE SUPERVISORES E PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR: contribuições advindas do estado da arte

Luysienne Silva de Oliveira³⁵
Maria Núbia Barbosa Bonfim³⁶

Resumo: Esta pesquisa, do tipo estado da arte, objetiva proceder levantamento de trabalhos realizados sobre a relação pedagógica e a Teoria das Representações Sociais (TRS) para fornecer subsídios frente à pesquisa em andamento “Representações sociais emanadas da relação pedagógica entre supervisores e professores no sistema público e privado de ensino” do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA que visa analisar como se dá a relação pedagógica entre supervisores e professores no cotidiano escolar. Estes estudos de estado da arte propiciaram uma visão mais abrangente da temática da dissertação de Mestrado além de suscitar indicações referenciais.

Palavras-chave: Relação pedagógica. Supervisor. Professores

Introdução

Inicialmente, cabe dizer que o estudo ora apresentado decorre de pesquisa bibliográfica realizada frente à proposta de dissertação de Mestrado em andamento intitulada “Representações sociais emanadas da relação pedagógica entre supervisores e professores no sistema público e privado de ensino”. A referida pesquisa objetiva captar as representações emanadas da relação pedagógica entre os supervisores escolares e os professores do ensino fundamental II em escolas públicas e privadas na cidade de Pedreiras – Ma.

Por sua vez, a Teoria das Representações Sociais se mostra pertinente ao estudo porque seus princípios se coadunam aos estudos propostos na dissertação de mestrado e por serem fluidas na interação social, adquiridas e construídas no cotidiano guiando as condutas dos sujeitos pertencentes a determinada situação.

Segundo Jodelet (1989) as representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Em segundo lugar, cabe ressaltar que os estudos realizados do tipo estado da arte que constituem o cerne deste texto decorrem da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional,

³⁵Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís-Ma, luysienneoliveira5@gmail.com

³⁶Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís-Ma, bonfim@elointernet.com.br

parte comum do núcleo do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA ministrada pela profa. Dra. Maria Alice Melo.

Portanto, considera-se que a pesquisa de estado da arte proporciona credibilidade ao objeto estudado uma vez que enriquece e propicia descobertas no campo científico.

Para Romanowski e Ens (2006), o estado da arte aponta caminhos e aspectos a serem tomados e abordados em detrimento de outros, além de possibilitar

a sistematização da produção numa determinada área de conhecimento que já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada estado da arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39 e 40).

Para Ferreira (2002), as pesquisas de estado da arte trazem o desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições estão sendo produzidas.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada centra-se na análise dos trabalhos já realizados no contexto da relação pedagógica e das representações sociais no período de 2013 a 2017 objetivando conhecer pesquisas referentes às vertentes citadas, os principais autores estudados na realização desses trabalhos ampliando os conhecimentos acerca das áreas e dos aspectos metodológicos.

Nesta pesquisa de cunho bibliográfico utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Dessa forma, após a leitura dos títulos e dos resumos foram selecionados os trabalhos relacionados à relação pedagógica e à TRS, em seguida, foi feita a separação dos trabalhos encontrados por ano, região e assunto abordado, o que possibilitou maior organização e reflexão dos dados coletados.

Na análise, foram encontrados 64 trabalhos (dissertações e teses), distribuídos entre diversos temas e sujeitos englobando a relação pedagógica e as representações sociais, porém, nenhum deles aborda a temática proposta na pesquisa “Representações sociais emanadas da relação pedagógica entre supervisores e professores no sistema público e privado de ensino”.

Dada a escassez de trabalhos atuais sobre o tema, pode-se apontar a relevância de estudos sobre a Teoria das Representações Sociais da relação pedagógica entre supervisores e professores. No entanto, pôde-se constatar a presença da TRS em muitos trabalhos abordando diversos outros temas que envolvem educação e outras áreas.

Mapeamento sobre relação pedagógica e representações sociais

No mapeamento realizado com os descritores “*relação pedagógica*”; *supervisor*; *professores*; “*representações sociais*”, refinados nos campos das ciências humanas e da educação, foram encontrados 64 trabalhos, sendo 52 dissertações e 12 teses, entre trabalhos que abordavam diretamente a relação pedagógica, aqueles que traziam o estudo baseado na TRS e aqueles que trouxeram uma relação indireta com a temática.

Nesse sentido, para melhor organização dos dados colhidos, os trabalhos encontrados foram, primeiramente, separados por ano, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição por ano das Dissertações e Teses do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2013 a 2017.

TIPO DE TRABALHO	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Dissertações	15	14	9	7	7	52
Teses	3	1	2	5	1	12

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Os dados apontaram para uma maior concentração de dissertações em 2013, havendo um decréscimo anual dos trabalhos voltados para os descritores propostos. Em relação às teses, nota-se um aumento em 2016, porém, ainda com números pouco significativos.

Em seguida, considerando a importância de captar o interesse pela temática da relação pedagógica por área, foi realizada uma distribuição pelas regiões do país como mostram as tabelas abaixo, separadas por dissertações e teses:

Tabela 2 – **DISSERTAÇÕES** distribuídas por regiões do país e ano sobre a relação pedagógica

REGIÃO	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Norte	0	0	0	1	0	1
Nordeste	2	2	1	0	1	6
Centro-Oeste	2	2	0	0	1	5
Sudeste	6	6	4	2	3	21
Sul	5	4	4	4	2	19

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Tabela 3 – **TESES** distribuídas por regiões do país e ano sobre a relação pedagógica

REGIÃO	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Norte	0	0	0	0	0	0
Nordeste	1	0	0	0	0	1
Centro-Oeste	0	0	1	0	0	1
Sudeste	2	0	0	2	0	4
Sul	0	1	1	3	1	6

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Na distribuição por regiões, percebe-se uma maior concentração de dissertações e teses nas regiões Sul e Sudeste do país, sendo possível verificar um decréscimo em relação à quantidade de pesquisas de mestrado relacionadas à relação pedagógica.

Cabe apontar que, na região Nordeste, dentre as 06 dissertações encontradas no período pesquisado, 03 são do Maranhão/UFMA, Universidade que vincula a proposta de dissertação aqui apresentada, sendo 01 em 2013; 01 em 2015 e 01 em 2017, intituladas respectivamente: *“A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva”*; *“Relação professor-aluno na formação inicial docente: representações sociais construídas”*; *“Nem longe, nem perto e diferente: representações sociais emanadas da relação pedagógica na escola são benedito – Taim/Ma”*,

Em continuidade tendo em vista realizar uma análise mais detalhada dos dados encontrados, optou-se por uma separação levando em conta o assunto e o tipo de relação pedagógica estudada em cada trabalho. Esta distribuição é necessária para que se possa

perceber os caminhos já tomados nas pesquisas em análise. As dissertações e teses foram separadas em dois quadros para melhor compreensão, como se verifica a seguir:

Tabela 4 – **DISSERTAÇÕES** distribuídas por assunto sobre relação pedagógica no período de 2013 a 2017

RELAÇÃO PEDAGÓGICA	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
professor-aluno	3	9	5	4	1	22
aluno-aluno	0	1	1	2	2	6
professor-professor	0	0	0	0	0	0
família-escola	1	1	1	0	0	3
professor-aluno-conhecimento	1	0	0	0	0	1
atores educativos	5	0	1	0	1	7
indiretas	5	3	1	2	1	12

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Tabela 5 – **TESES** distribuídas por assunto sobre relação pedagógica no período de 2013 a 2017

RELAÇÃO PEDAGÓGICA	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
professor-aluno	1	0	0	1	1	3
aluno-aluno	0	0	0	0	0	0
professor-professor	0	1	1	1	0	3
família-escola	0	0	0	1	0	1
professor-aluno-conhecimento	0	0	0	0	0	0
atores educativos	0	1	0	0	0	1
indiretas	2	0	1	2	0	5

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

A respeito dos temas e assuntos de maior relevância sobre a relação pedagógica, foi possível perceber uma maior quantidade de trabalhos voltados para a relação que envolve professor e aluno tanto nas dissertações quanto nas teses, seguidos das relações que envolvem atores educativos como, por exemplo, professor-aluno-coordenação, ou professor-alunos-pais, dentre outros temas, envolvendo os demais sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Sobre a relação aluno-aluno e professor-professor, encontra-se uma maior concentração de trabalhos sobre os alunos em dissertações e sobre os professores em teses com a observação de que, nos trabalhos sobre professores, as pesquisas se concentram no ensino superior.

Considerando que o foco da dissertação em andamento aponta para o ensino fundamental II, dos 64 trabalhos encontrados entre os vários níveis de ensino pôde-se verificar 09 trabalhos em 2013; 11 em 2014; 08 em 2015; 03 em 2016 e 06 em 2017 distribuídos entre as dissertações e teses.

Sobre os trabalhos que abordaram a relação pedagógica com apoio na TRS, podemos verificar nas dissertações:

Tabela 6 – **DISSERTAÇÕES** que abordaram a relação pedagógica com apoio da TRS

RELAÇÃO PEDAGÓGICA e TRS	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
professor-aluno	1	0	1	0	1	3
família-escola	1	0	0	0	0	1
professor-aluno-comunidade	0	0	0	0	1	1

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Cabe ressaltar que nenhum trabalho sobre a temática foi encontrado com o apoio da Teoria das Representações Sociais nas teses de doutorado nesse período.

Sobre os trabalhos encontrados com relação indireta com a relação pedagógica, foram encontrados 17 trabalhos, dentre eles pode-se destacar as dissertações que abordam as temáticas: “*Professores sobre si e as relações do cotidiano*” de 2013; “*Cotidiano escolar de relações étnico-raciais*” de 2013; “*Relação de amorosidade (afetividade) entre professor e aluno na prática pedagógica*” de 2013; “*Autoridade docente e autonomia do aluno*” de 2013; “*Desencontros do professor com a alteridade do aluno*” de 2014; “*Relação professor-escola-comunidade com cuidados com meio ambiente*” de 2015; “*Vínculos afetivos e a autotransformação de professores*” de 2016.

Em relação as teses que abordam indiretamente a relação pedagógica pode-se destacar: “*Bondade fundamental e presença autêntica na relação professor-aluno*” de 2013; “*Relações interpessoais em classes difíceis – escola-aluno*” de 2013; “*Interação-interatividade na formação, relação professor-professor*” de 2015; “*Interações na sala de aula na discussão de*

currículo” de 2016; *“Interação na formação de professores para uso de tecnologias”* de 2016.

Nesses trabalhos, percebemos afinidade entre as temáticas apresentadas e a relação pedagógica, no entanto, essa aproximação não se expressa na forma de analisar o objeto central da pesquisa, o que seria de suma importância para estudos interdisciplinares.

O mapeamento apresentado possibilitou uma visão abrangente das várias relações que se estabelecem na escola no seu processo cotidiano, o que pode favorecer na construção de uma produção mais consistente rumo aos objetivos propostos.

Considerações finais

Neste estado da arte, procurou-se analisar os trabalhos produzidos no período de cinco anos com os descritores *“relação pedagógica”*; *supervisor*; *professores*; *“representações sociais”*, refinados nos campos das ciências humanas e da educação sobre o objeto de estudo de dissertação de mestrado.

Cabe apontar que se percebe um decréscimo de produções em relação a esta temática no campo das dissertações e uma oscilação no campo das teses.

Constata-se também uma concentração de pesquisas voltadas para a relação professor/aluno, o que leva a admitir-se a importância concedida pelos estudiosos da educação ao espaço da sala de aula e que enriquece nossos conhecimentos e instiga nossa curiosidade.

Nos trabalhos envolvendo a TRS, notou-se a presença de muitas investigações que trazem diversas temáticas apoiadas na teoria, visto que ela abrange áreas diversificadas podendo adentrar em muitos universos, porém, sobre a teoria e a relação pedagógica, há um número ainda tímido nos últimos anos.

Conclui-se ainda que não houve produções acerca da temática da dissertação de Mestrado *“Representações sociais emanadas da relação pedagógica entre supervisores e professores no sistema público e privado de ensino”* proposta neste artigo, o que pode apontar para a importância de realizar a pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Último acesso em: 23 de junho de 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas “Estado da Arte”*. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social* / Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação*. Diálogo Educação., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SABERES PREDOMINANTES NO DISCURSO E NA PRÁTICA DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Geni Pereira Cardoso³⁷
Raimundo Luna Neres³⁸

Resumo: O objetivo deste artigo foi investigar a concepção de saber pedagógico disciplinar em Matemática subjacentes no discurso e na prática de professoras que ensinam matemática no 5º ano do ensino fundamental. Para isso utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário e análise dos planos de aula das docentes. Constatou-se que a prática das professoras se caracteriza por um saber pedagógico disciplinar fragmentado e com viés tradicional acentuado. Verificou-se também as formações continuadas recebidas pouco têm contribuído para sanar as lacunas advindas da formação inicial ou modificar crenças enraizadas.

Palavras-chave: Saberes. Prática. Matemática..

Introdução

Analisar a prática docente requer necessariamente considerar os saberes mobilizados pelo professor no exercício da profissão. Pois, diversos estudiosos da área argumentam que que no desempenho da sua função o docente se baseia na articulação de diferentes tipos de saberes como, o saber pedagógico, saber disciplinar e o saber da experiência. É a integração desses saberes que torna possível a atuação do professor.

Segundo Oliveira (2007), o saber pedagógico disciplinar é o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, refere-se à capacidade de o professor tornar o conteúdo inteligível para o aluno, perceber o conteúdo da disciplina sob diferentes perceptivas, estabelecer relações entre tópicos de sua disciplina e outras áreas de conhecimentos. É o conhecimento que permite ao professor atuar como mediador da construção do conhecimento do aluno.

Para Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são plurais, heterogêneos e provêm de diversas fontes; não formam um repertório de conhecimentos unificado. Pois o professor tem uma história de vida, é um ator social. Durante o seu trabalho em sala de aula o professor mobiliza uma variedade de saberes oriundo de diversas fontes:

³⁷Universidade Federal do Maranhão, São Luís, genicard@yahoo.com.br

³⁸Universidade Federal Maranhão, São Luís, raimundolunaneres@gmail.com

Seguindo o mesmo raciocínio Pimenta (1997), argumenta que quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já possuem saberes sobre o que é ser professor. São saberes adquiridos em sua experiência de alunos obtidos de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Quando começam a exercer a função docente são esses saberes e representações que mobilizam para enfrentar os desafios da sala de aula, posto que a formação docente não consegue anular totalmente as representações construídas ao longo da vida.

Dessa forma, os desafios postos aos cursos de formação inicial é construir a identidade de professor e propiciar a superação de crenças equivocadas sobre a prática de ensino, entretanto Curi (2005), aponta a superficialidade dos cursos de formação oferecidos aos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. A maioria são pedagogos e sua formação se restringiu às questões metodológicas, deixando lacunas que refletem na prática do professor.

Assim, compreendendo que é por meio da formação inicial e continuada, assim como, pela soma das experiências vivenciadas que os professores se apropriam de saberes necessários às intervenções no processo de ensino e aprendizagem, que se propôs investigar a concepção de saber pedagógico disciplinar em Matemática subjacentes no discurso e na prática de três professoras que ensinam matemática no 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública da Rede Municipal de São Luís do Maranhão.

O estudo foi realizado no primeiro semestre de 2017, com três professoras de uma escola da rede pública municipal de São Luís/Ma. A intenção com esse estudo era estabelecer um primeiro contato com os sujeitos e lócus da pesquisa e fazer o diagnóstico dos saberes profissionais em Matemática dessas professoras. Visto que se pretendia desenvolver a pesquisa de mestrado na referida escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual busca-se perceber através de análise e interpretação as representações de saberes pedagógicos disciplinar das professoras em Matemática de uma escola pública.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas e análise do plano de aula das professoras, visando comparar as informações obtidas nos instrumentos.

Saberes necessários ao ensino da Matemática nos anos iniciais

Segundo Tardif (2014), o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da Educação, à pedagogia e desenvolver um saber em sua experiência cotidiana com os alunos. Contudo, mesmo reconhecendo que o exercício da docência exige do professor o domínio de uma pluralidade de saberes. Os saberes disciplinares e os saberes didático-curriculares têm ocupado lugar de destaque nos cursos de formação de professores; nas pesquisas sobre a prática docente e no cotidiano da sala de aula.

Conforme Saviane (1997, p. 132):

Essas duas modalidades de conhecimento são tão generalizadas que a partir delas se definiram dois grandes modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o modelo pedagógico didático. No caso do primeiro modelo o problema principal se assenta no domínio dos conhecimentos específicos. O bom professor é aquele que domina os conhecimentos que lhe cabe transmitir.

As influências do modelo tradicional ainda estão bem presentes nos discursos e na prática de muitos professores em nossos dias. Pois, muitos ainda acreditam que o saber disciplinar é suficiente para ter êxito na prática de ensino.

Contrapondo-se ao modelo tradicional e a essa forma de conceber o ensino surge o modelo didático pedagógico que muda o foco nas formações de professores do saber disciplinar para as questões pedagógicas e didáticas.

Enquanto para o modelo tradicional a questão essencial na formação é o domínio do conteúdo, no modelo pedagógico-didático o essencial não é propriamente o domínio dos conteúdos, mas o domínio dos processos, as formas pelas quais se desenvolve a relação professor-aluno na escola. Quanto ao conteúdo espera-se que o professor possa adquirir por si mesmo nos meios disponíveis, Saviane (1997).

Entretanto, a dicotomia entre esses dois modelos tem conduzido muitos professores a práticas inadequadas e ineficazes no cotidiano de sala de aula. Algumas vezes se supervaloriza os conteúdos, outras vezes se supervaloriza as formas de transmissão ou mediação. Quando o mais adequado seria o domínio do saber disciplinar e o domínio de estratégias e procedimento para mediar o processo de construção de conhecimento do aluno.

Porém, a articulação adequada entre esses dois saberes não é algo que acontece de forma automática e direta. São habilidades que devem ser garantidas pelos cursos de formação aos futuros professores.

No que se refere ao ensino da matemática, a situação ganha bastante relevância, especialmente quando se trata do ensino da matemática nos anos iniciais que é onde as crianças devem construir os conceitos básicos para as aprendizagens futuras nessa disciplina o que poderá ser determinante para o interesse ou desinteresse, sucesso ou fracassos na vida escolar. Dessa forma é primordial que o professor que leciona matemática nessa modalidade de ensino tenha as habilidades necessárias que garantam aos alunos uma aprendizagem satisfatória dos conteúdos dessa disciplina, tendo em vista a importância da matemática para a participação na sociedade e na vida cidadã.

Assim, torna-se imperativo que o professor domine não apenas o conteúdo, mas também o conhecimento das formas adequadas para tornar esse conhecimento inteligível ao aluno.

Tomando como base tais considerações neste trabalho busca-se analisar os saberes pedagógicos disciplinar das professoras que ensinam matemática no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

Um olhar sobre os Saberes pedagógicos e disciplinar dos sujeitos da pesquisa.

Entendo que as experiências pessoais exercem influências no modo como o docente conduz o seu trabalho, julgou-se necessário traçar um breve perfil das professoras que participaram desta pesquisa. Assim, inicialmente foram interrogadas, sobre o tempo de exercício da docência, se costumavam participar de formação continuada, e se gostavam de Matemática.

As três disseram que já lecionam há mais dez anos; duas disseram participar somente de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Uma informou que participa de formações oferecidas no local de trabalho e também em outras instituições.

Quanto a afinidade com a Matemática as três afirmaram que sempre gostaram da disciplina, mas tinham dificuldades de compreensão de alguns conteúdos.

Em seguida solicitou-se que relatassem suas experiências com essa disciplina; a forma como a Matemática foi trabalhada durante a sua formação. As respostas foram as seguintes:

P1: *“De maneira tradicional. Nos era entregue questões problemáticas para resolvermos, o professor ia para o quadro explicar, depois chamava os alunos para responder e fazer a comparação das respostas dos alunos”*

P2: *“Da forma tradicional onde eram utilizados somente os recursos utilizados pelo professor, até porque nessa época não se tinha acesso à tecnologia”*

P3: *“De forma lúdica associada à situação de vivência do aluno”.*

Pediu-se, então que falassem um pouco sobre o que lembravam da prática docente de seus professores de Matemática e tentassem identificar semelhanças ou diferenças entre a forma como aprenderam matemática e a forma como ensinam seus alunos. Elas disseram:

P1: *“Se diferencia, pois quando aprendi foi forma tradicional e agora trabalho de maneira prazerosa, com jogos, letras, fichas, material dourado e com participação direta dos alunos”.*

P2: *“Há semelhanças porque a tendência é tentarmos imitar a forma de como fomos ensinados a praticar algo. Tipo: trabalhar bastante atividade escrita como fixação, chamar à mesa para a leitura e tabuada”.*

P3: *“tem muita diferença, na minha época a matemática era trabalhada de forma mais grosseira. Hoje vejo que a matemática pode ser ensinada com base no dia a dia do aluno”.*

Ao questioná-las sobre o que elas viam como prioridade no ensino da matemática responderam:

P1: *“O que é fundamental para mim é que ele aprenda a ler, interpretar e desenvolver um raciocínio crítico”.*

P2: *“Saber tabuada e dominar as quatro operações”*

P3: *“Conhecimento dos números, forma de lidar com quantidade resolução de situações problemas. Domínio das quatro operações”.*

Ao solicitar que descrevessem como costumavam estruturar as aulas de matemática. Deram as respostas abaixo:

P1: *“Primeiro gosto de prepará-los, contando história sobre a matemática, depois dividir em grupos de 6, 4, ou 3 ou então em dupla, conforme a situação”.*

P2: *“Planejo juntamente com as outras disciplinas, procuro o recurso que tenho disponível para ver se encaixam naquele assunto que irei trabalhar dentro da matemática”.*

P3: *“Planejamento, organização dos recursos e apresentação dos conteúdos com o máximo de participação dos alunos”.*

E para finalizar, foi solicitado que planejassem uma aula com conteúdo de fração e uma atividade para ser aplicada durante essa aula, com intuito de comparar o que tinham dito com o que se evidenciavam nos planos e atividades. Conforme Zaballa (1998), “a maneira de configurar as sequências de atividades de ensino aprendizagem é um dos traços mais claros que trazem as características diferenciais da prática educativa.”

Ao comparar as respostas dadas pela Prof^a 1 com o plano de aula e a atividade elaborada foi possível concluir que a Profa.1, tem uma concepção de saber pedagógico e disciplinar menos tradicional que as demais. Indicou considerar os conhecimentos prévios dos alunos antes da introdução do conteúdo; diversidades de estratégias na condução das aulas; também apresenta uma postura mais otimista em relação à Matemática e seu ensino e parece ser mais aberta a inovações. Apresentou maior coerência entre aquilo que foi dito e o que foi apresentado no plano e atividade, embora seja a mais idosa do grupo e esteja bem próxima de aposentar-se.

Quando questionada sobre o que considerava prioritário no ensino da Matemática, ela foi a única que indicou como prioridade desenvolver a capacidade de aprender a ler, interpretar e o desenvolvimento de um raciocínio crítico no ensino da disciplina. Acrescenta-se que a compreensão da professora está em conformidade com o entendimento de Lopes (2009), que argumenta não se pode perder de vista que o objetivo do ensino da matemática é que as crianças raciocinem e desenvolvam suas capacidades de fazer relações.

Já a Profa. 2, que é a mais jovem do grupo e por isso equivocadamente imaginou-se que teria uma postura mais inovadora. Foi a que apresentou uma postura muito mais tradicional.

O plano que apresentou não ofereceu informações que possibilitassem caracterizar com clareza sua prática ou as suas aulas. Indicou na metodologia apenas aula expositiva dialogada e como recurso: livro, quadro, giz e número de alunos. Não elaborou a atividade e a abordagem do conteúdo pareceu bem limitada. Demonstrou-se bastante desmotivada ou não ter afinidade com a profissão.

No caso da Prof^a.3, o plano não seguia a estrutura de um plano e nem a atividade apresentava elementos que viabilizassem uma interpretação mais clara. A atividade indicava apenas a formação de grupos para escrita e leitura de fração. Talvez isso se deva ao fato da professora ser licenciada em História, visto que a formação pedagógica não é considerada

como relevante em algumas licenciaturas. O que pode influenciar a forma de organização e condução do trabalho pedagógico de muitos professores.

Considerações finais

A realização desse trabalho possibilitou concluir que as representações de saber pedagógico disciplinar em matemática do grupo pesquisado são bem fragmentadas e apresentam a persistência de lacunas deixadas pela formação inicial.

As professoras que afirmaram participar somente das formações oferecidas pela Secretária de Educação demonstraram uma compreensão da Matemática e de seu ensino bem mais restrita e uma prática marcada por um modelo tradicional e mecanicista. Enquanto a professora que afirmou participar das formações oferecidas pela Secretaria de Educação e também em outras instituições tem uma prática com características mais inovadoras e menos tradicionais.

Referências

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

LOPES, A. J.; Guimenez, J. **Metodologia para o ensino da matemática: competência numérica no cotidiano**. São Paulo: FTD, 2009.

OLIVEIRA, A.T.C.C. **Saberes e práticas de Formadores que vão ensinar Matemática nos anos iniciais**. Tese de Doutorado em Educação. PUC- Rio, Rio de Janeiro, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores- Saberes da Docência e identidade do professor**. USP – São Paulo. 1997.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTERES

GT 1

Currículo, Didática e Práticas Escolares

CONTANDO E NAVEGANDO PELO ENSINO DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cleiton Pereira Ferraz

Resumo: O presente trabalho vem mostrar como o ensino de história nas séries iniciais tem sido abordado dentro do espaço escolar, buscando apontar novas estratégias como meio facilitador, dinâmico e participativo na assimilação dos conteúdos engajados nessa disciplina escolar, o docente tem papel determinante diante do processo de ensino e aprendizagem do aluno, sendo responsável por buscar e traçar novas metodologias que objetivem a construção e apropriação de conhecimentos. Este estudo busca demonstrar a importância de estratégias inovadoras no ensino de história que oportunize aos discentes reflexões do seu papel enquanto sujeito histórico, tornando-os capazes criticar, analisar e resolver situações cotidianas.

Palavras-chave: Ensino De História. Papel do professor. Metodologias Inovadoras.

Introdução

É de suma relevância nos dias atuais que seja pensado urgentemente em como deve-se ministrar ou abordar conteúdos da disciplina de história no espaço escolar, buscando um caminho por meio de debates e análises que objetivam traçar métodos para o alcance de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento racional do aluno, criando e forjando a criticidade do ser humano que é indispensável para a vivência dentro do espaço social.

As novas metodologias, utilizadas no ensino de história podem aumentar a capacidade intelectual, levando o discente a reconhecer que é um ser enraizado de historicidade e que estas raízes históricas, estão fortemente ligadas ao presente em diversos momentos, oportunizando a percepção do aluno enquanto ser participante e ativo nesta construção.

Nos dias atuais existem diversas maneiras pela qual o docente pode e deve trabalhar os conteúdos em sala de aula, mesmo frente a muitos métodos de ensino, diversos profissionais da educação limitam-se somente a aulas expositivas, desprovidas de intencionalidade no que se refere a proporcionar para o aluno uma forma crítica de conhecer o conteúdo de história.

Nota-se que o ensino na perspectiva tradicional ainda está muito presente nas escolas, uma vez que características que permeiam o ensino tradicionalista ainda

desempenham um papel importante quanto a metodologia, o que de fato o professor deve ter cuidado no que diz respeito ao ensino da história para não cair na mera repetição de fatos narrados em livros ou em outras fontes, contando-os sem que seja feita uma ligação de como os fatos construíram-se com o passar do tempo.

O presente estudo tem por objetivo levantar discussão a respeito do papel dos docentes e diversos métodos e espaços, cabe destacar a visita a espaços históricos como museus em diversas áreas do conhecimento uma vez que estes espaços são ricos em elementos, fatos e artefatos que carregam história que por sua vez já falam muito em sua essência, sendo capaz de aguçar o intelecto dos discentes propiciando conhecimento, a construção e o despertar do interesse do aluno. Todavia, o aspecto motivacional do aluno apresenta-se como fator determinante para que haja realmente produtividade tornando as aulas muito mais dinâmicas e prazerosas, podendo proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Reflexões sobre papel do docente e metodologias no ensino de história

O ensino da História nas escolas sempre esteve ligado diretamente aos livros, onde os alunos eram levados por meio de um currículo tradicional que lhes propiciava um aprendizado sem nenhuma participação, tornando-os engessados, possibilitando-os apenas um ensino a partir da memorização de datas, nomes, fatos históricos e localizações, além de mostrar como relevantes os feitos heroicos dos grandes personagens, dentre outros pontos em que simplesmente o aluno era posto e visto com um caráter de receptor, e o professor como detentor de todo o conhecimento. Esse tipo de abordagem pedagógica para o teórico Paulo Freire é considerado como uma educação totalmente bancária “[...] ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1981, p. 67).

Percebe-se, que a prática pedagógica dos professores em se tratando do ensino de história se respaldava em métodos e ações tradicionais e mecânicas, ocasionando a construção de conhecimentos significativos, haja vista o fato do aluno não se reconhecer enquanto pertencente do cenário vigente e também não articular os conteúdos apreendidos na disciplina com o seu contexto social, cultural, e econômico.

O ensino da História vem ganhando espaço cada vez maior atualmente, com um caráter novo, tentando buscar inovações metodológicas para que o processo de ensino e aprendizagem, seja mais dinâmico, prazeroso, facilitador, carregado de significado. No que corresponde ao ensino da história Bittencourt (2011) diz o seguinte:

As formulações para o ensino da História a partir das series (ciclos) iniciais do ensino fundamental sofrem variações, mais visam ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida nos feitos dos heróis e dos grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e com figuras atemporais (BITTENCOURT, 2011, p.112).

A formação educacional visa colocar o aluno como ser participativo e ativo dentro do processo, por meio de uma dialogicidade provocada pelo professor. O ensino de História nas series iniciais do ensino fundamental, busca trabalhar principalmente através da construção da identidade do aluno, da valorização da sua historia pessoal, que seja capaz de forjar um pilar para que este se perceba e se encontre como ser também enraizado do cenário histórico, local, nacional e mundial. Todavia, a abordagem do ensino da história nas séries iniciais, segundo Cruz (2003, p. 2) é elencada com tamanha importância uma vez que para este:

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva.

No entanto, para que essa intervenção seja feita visando alcance de melhorias para o ensino de história, faz-se necessário que os alunos entendam o processo histórico no qual a sociedade foi e está subsidiada.

Conhecendo o passado, através da disciplina de História, o aluno pode entender como foram formadas e porque são desenvolvidas muitas ações que envolvem seu cotidiano, localidade, país e até o mundo. Através da história entende-se como foram formadas as diversidades culturais e sociais entre os diversos tipos de localidades e povoados. (MIRANDA; SCHIER, 2016, p. 25).

Para que se alcance um ensino escolar de qualidade é de suma importância que seja observada a prática docente, pois esta se apresenta como um fator primordial e decisivo para o sucesso dos mais diversos grupos de alunos que se fazem presente no âmbito escolar. Segundo Souza “[...] Em primeiro lugar, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior” (2003, p. 02).

O ensino da história necessita desprender-se de didáticas ultrapassadas, e tecer um fio que liga o assunto tratado em sala ao real, fazendo com que aqueles que se encontram no

processo educacional sejam capazes de refletir o presente ligado ao passado pensando na construção futura. Existe uma grande preocupação para que seja introduzida a inquietação a respeito do tempo histórico nos alunos e preciso que a partir das series iniciais o docente trabalhe na construção da noção de tempo, e espaço. No entanto:

A noção do tempo histórico é apresentada por meio da noção do antes e depois, do conceito de geração e do conceito de duração. Dessa forma as propostas curriculares visam desenvolver nos alunos, de maneira gradual, uma noção de tempo histórico que não seja entendido apenas como o do tempo cronológico. (BITTENCOURT, 2011, P.113)

Portanto, é necessário que os docentes responsáveis por lecionar a disciplina de História tenham ciência que o professor deverá gerenciar as aprendizagens dos alunos conforme a exposição de Terra e Freitas (2004).

[...] Provocam reflexões sobre como o presente mantém relações com outros tempos, inserindo-se em uma extensão temporal, que inclui o passado, o presente e o futuro; ajuda analisar os limites e as possibilidades das ações de pessoas, grupos e classes no sentido de transformar realidades ou consolidá-las; colabora para expor relações entre acontecimentos que ocorrem em diferentes tempos e localidades; auxilia a entender o que há de comum ou de diferente no ponto de vista, nas culturas, nas formas de ver o mundo e nos interesses de grupos, classes ou envolvimento político; enfim, são questões mais comprometidas em formar pessoas para analisar, enfrentar e agir no mundo. (TERRA; FREITAS, 2004, p. 7)

Na busca por uma prática docente que seja envolvida e comprometida com o aprendizado, faz-se necessário que sejam realizados planejamentos que visem alcançar o envolvimento do aluno, levando-o a refletir frente ao seu papel enquanto cidadão crítico, capaz de intervir no meio que o cerca, e não mais um acúmulo de conteúdos tornando-o alienado.

O processo de ensinar os conteúdos de história é carregado de intencionalidade, Libâneo aborda essa questão ao evidenciar que o professor que conduz os conteúdos da disciplina traz consigo uma bagagem repleta de princípios, valores, ideologias, pois essa relação dar-se a partir da visão de mundo e sociedade do docente.

[...] educação não intencionada referindo-se as influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Tais influências também denominadas pela educação informal correspondem a processos de aquisição de conhecimento, experiências ideias, valores, práticas que não estão ligadas especificamente a uma instituição [...] educação intencional refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente como é o caso da educação escolar e extraescolar [...] (1994, p. 17).

Pensando na desconstrução de métodos tradicionais e na construção de uma aprendizagem mais significativa com ligação direta ao material concreto, faz necessário ressaltar como metodologia na prática docente, a visita a lugares que carregam elementos históricos, capazes de ajudar na construção e percepção dos alunos de forma mais aprazível no que tange a assimilação do conteúdo da disciplina de História nas series iniciais como, por exemplo, os museus das mais diversas áreas.

Para Bittencourt (2011, p. 356) o potencial educativo dos museus tem proporcionado práticas educativas diversas, pois estes como muitos outros espaços históricos é constituído como âmbito educacional, o qual favorece as relações. Propiciando, ainda, a construção de diversos conhecimentos portando grande relevância no que diz respeito ao ensino da História colocando o indivíduo frente e dentro do espaço que lhes propiciam a construção de saberes.

Muitos autores como Vasconcellos (1997), Almeida (1997) e Silva (2007), relatam a potência educacional que esses ambientes carregam, destacando de forma ampla a necessidade da problematização desses espaços educativos e de exposição dos seus objetos para que, no entanto, através da reflexão se construa uma criticidade.

Almeida e Vasconcellos (1997, p. 105) nos diz o seguinte: “quando visitamos o museu, temos em geral, contato com a exposição”. Esta é constituída por objetos do acervo museológico, disposto de maneira a construir um discurso. Cabendo ao mediador dá o acabamento necessário para que haja realmente um aprendizado, fomentando questionamentos pertinentes ao que foi visto, fato este defendido também por Karnal (2008).

[...]quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (KARNAL, 2008, p. 28).

Essa ação deve ser apresentada como um espaço carregado de saberes por meio do lúdico, onde as situações expostas não precisem de explicação como se fosse uma sala de aula, tendo em vista que não se tem apenas uma forma de construção de conhecimentos, pois os espaços em si mesmo conseguem trazer alguma significação para os discentes.

Referente à abordagem do processo do ensino aprendizagem fora do ambiente chamado escola, Braun (2007) revela a importância de trabalhar com os espaços não formais no ensino dos conteúdos da disciplina de história.

É relevante considerar o interesse do aluno em sair da sala de aula para aprender. O fazer pedagógico, hoje, depende muito mais do modo como os professores se

comportam em relação às necessidades e ao interesse dos alunos, do que dos preceitos explicitados na estrutura curricular. Assim constatamos que sair dos muros da sala de aula romper com as posturas pedagógicas apenas reprodutoras do conhecimento sem significado para o aluno, é uma possibilidade que permite educar e ensinar a ler a vida com mais emoção, através de tarefas mais abertas, interativas e complexas, (BRAUN, 2007, p. 269).

Todos esses apontamentos no que se refere ao ensino de História nas serie iniciais, gira em volta do fazer pedagógico, ou seja, da prática docente, pois o professor deve ter a sensibilidade e perceber a necessidade que os alunos têm na construção do conhecimento fora do espaço escolar. É necessário que os docentes (re) criem estratégias inovadoras que geram o prazer pelo ato de aprender.

Assim, Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004, p. 53) relatam que “[...] o professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar”. Além do conteúdo aprendido em sua formação enquanto profissional, também necessita tecer um percurso entre teoria e prática onde uma sustenta a outra. Pois, sabe-se que a construção de conhecimentos depende principalmente das metodologias que precisam estar arraigadas aos professores dentro de sua prática cotidiana.

Considerações finais

A presente pesquisa aqui exposta abordada neste trabalho destina-se precisamente a todos docentes e discentes do ensino fundamental I. A temática mostra a grande relevância dada ao ensino da disciplina de história do conhecimento do (s) professor (es), ato e desenvolvimento pedagógico para sensibilizar a uma conscientização histórica, mostrando-lhes a relevância que esta tem na vida humana como um todo. Este processo busca tornar os discentes conscientes tirando-os da base de isolamento e alienação social, proporcionando-os a tornarem-se seres mais críticos, comprometidos e ativos.

O ensino de história vem passando por inúmeras transformações no que refere-se à metodologia de ensino e aprendizagem, buscando estratégias facilitadoras que propicie ao aluno a absorção de novos conhecimentos para a vida. Visto que o método ainda corrente em muitas aulas de história tem sido o marcado por ações baseadas na educação tradicional, não propiciando uma aprendizagem significativa. Assim, o objetivo desta pesquisa é auxiliar

professores e alunos na exploração de trilhas metodológicas para a construção do aprender história na series iniciais do ensino fundamental.

Conclui-se, portanto que é de grande relevância nos dias atuais profissionais que se entreguem a pesquisa de novos meios inovadores e dinamizadores em suas aulas, uma vez que esta é precedida como sendo chata, cansativa, dentre outras características que lhe foi atribuída com o passar do tempo. Todavia, o professor dentro do espaço educacional é o responsável por fazer com que o aluno desenvolva e tome posse do prazer por aprender e gostar da disciplina supracitada, mostrando que este também é sujeito da história.

Conclui-se também que muitos espaços históricos servem como espaços para novas metodologias visando uma aprendizagem mais aprazível. Portanto, cabe destacar os museus, enquanto espaços potencializadores de um ensino ativo que envolvam a todos em uma viagem no espaço e tempo, através de elementos fatos e artefatos, aguçando assim o intelectual do aluno, causando inquietações, indagações que norteiam o ensino da história nas séries iniciais do ensino fundamental.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino da historia fundamentos e métodos**, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ÉZIO, Jose Silva de Souza. EDNA, Maria Rodrigues da Silva, **Reflexão e formação de consciência: A importância do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental**, IV Fórum Internacional de Pedagogia, 2014. Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acessado em 26/05/2018.

JONATAS Roque Ribeiro. **História e ensino de história: perspectivas e abordagens**, 7 ed. Juiz de Fora: Educação em Foco, 2013.

MIRANDA, Liliane de Jesus Nascimento. SCHIER, Dirlei Afonso. **A influência do ensino de história na educação infantil e formação do aluno**. 8 ed. Juiz de Fora: Educação em Foco, 2016.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. **O ensino de história nas séries iniciais**: 2011: Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. acessado em: 25/05/2018.

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM SÃO LUÍS-MA: uma investigação sobre desafios e perspectivas dos educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Julyenne dos Santos Maia³⁹
Terezinha de Jesus Amaral da Silva⁴⁰

Resumo: Atualmente, o Brasil passa por embates devido a transição de governos e os problemas na educação acabam diluídos em outras preocupações o que gera uma falta de conhecimento das políticas adotadas. A Base Nacional Comum Curricular nasce como uma política marcada por divergências no que tange a diversos aspectos. Nesse sentido, a pesquisa apresenta indagações iniciais de um trabalho de conclusão de curso que visa investigar a expectativa e a opinião dos professores dos anos iniciais de escolas públicas municipais do ensino fundamental afim de avaliar a percepção, a leitura e a criticidade deste documento que está ligado ao currículo.

Palavras-chave: Currículo. Educadores. Base.

Introdução

O momento presente de profundas crises, tem introduzido fortes implicações nas políticas sociais dos países inclusive no Brasil, por isso é preciso que se faça uma análise dialética, histórica, estrutural das políticas vigentes pois a educação tem sido pauta notificada nos grandes debates nacionais. Diante dessa crise, a problemática da BNCC traz questionamentos, críticas e está longe de ser considerada uma conquista com larga participação, apesar dos grandes esforços concentrados e empreendidos pelos movimentos populares, instituições sociais, educacionais, acadêmicas e representativas. Necessário se faz considerar o momento político e as contradições inerentes aos debates sobre a educação brasileira.

A elaboração de uma BNCC para o país nasce desde a Constituição Federal. Os debates da Constituinte – os confrontos entre os defensores da escola pública e os da privada, as conferências de educação, retomadas com as grandes figuras de educação, as tentativas de afirmação deu um padrão de constituição de políticas democrático participativas contando com a presença de distintos atores sociais.

No Art. 214 a lei orienta o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para

³⁹Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, julyennemaia@outlook.com.

⁴⁰Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, amaraldasilvaterezhadejesus@gmail.com.

assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (Emenda Constitucional nº59, de 2009). Essa determinação é seguida pelo Art. 210 que determina, por sua vez, que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Ou seja, a Constituição já havia orientado a construção de uma base nacional comum.

Essa legitimidade constitucional implica também numa determinação legal em que a LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, no seu Art. 26. Que regulamenta a orienta que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. É importante lembrar que esse artigo foi reformulado com uma nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Importante lembrar também que a elaboração da base nacional comum curricular atende aos dispositivos do plano nacional de educação-2014 e na CONAE-2014. Estratégia 7.1 do PNE que determina mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

Mesmo com o atendimento destes dispositivos legais, a observação, ainda que tardia dos mesmos para a elaboração da BNCC, tem suscitado muitas refutações. Muitos especialistas e professores em todo país tem feito severas críticas a esse processo e as pesquisas e discussões que têm sido travadas a esse respeito tem apontado que esse não foi um processo legítimo de fato, pois, há cerca de 4 anos o Ministério da Educação (MEC) deu início às ações com vistas à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública que tinha por objetivo, segundo a Pasta, estabelecer um conjunto de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de ensino infantil e fundamental do Brasil, mas, decorrido esse tempo e após a elaboração de quatro versões do documento foi conflituosa e polêmica.

As últimas, resultado de uma revisão feita pelo MEC em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) no governo Temer – traduz-se num enxugamento das versões anteriores, com mudanças cruciais em termos do que já se havia conquistado em relação aos princípios democráticos, à inclusão, ao atendimento especializado e ao tratamento balizado entre níveis e modalidades de ensino considerando-se a diversidade cultural do nosso país, o que já se expressava num resultado de muitas lutas e conquistas nos acirrados debates e discussões fomentadas entre a segunda e terceira versão.

As propostas contidas na BNCC atual, segundo especialistas, foram transformadas numa essência conservadora, privatizante e ameaça autonomia dos sistemas de ensino e das escolas. E essa característica se traduz pela Resolução nº2 de 22 de dezembro de 2017 que traz questões polêmicas. O não respeito a toda a dinâmica democrático-participativa com que foi elaborada a BNCC reflete nas políticas educacionais e nas práticas de gestores públicos e escolares, docentes e na aprendizagem dos alunos no chão da escola.

Em razão de toda essa nova política que aqui tentamos situar, busca-se analisar a expectativas, perspectivas e desafios postos aos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA afim de investigar e levantar informações e opiniões sobre a posição de tais sujeitos assim como descobrir se estes detêm uma ciência e reconhecimento desta política visto que o seu processo de implementação traz embates que deverão ter espaço em discussões nas escolas e universidades

Concepção de Currículo e Base Nacional Comum Curricular

O currículo está voltado para múltiplas dimensões constitutivas que levam em consideração, não somente a formação do sujeito em si, mas os fatores que estão intrinsecamente ligados a esta formação como: as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que não se encontram na sociedade de maneira estática, mas advém de modificações históricas pelo qual o homem perpassa, por isso este caracteriza-se como uma construção social vinculada aos momentos e as relações em que a sociedade enfrenta, partindo do pressuposto de que o conhecimento enfatizado dentro dele está ligado ao nosso processo cultural (VASCONCELLOS, 1996).

Ao se pensar nas mudanças mediante as práticas pedagógicas, atualmente no

Brasil, temos a Base Nacional Comum Curricular como documento normativo, orientador para o currículo formal. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a base deve orientar não somente os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação infantil, Ensino fundamental e médio. Sendo assim, a base tem um caráter de nortear o ensino a partir dos conteúdos propostos por cada ano/série que deverão ser ensinados.

Para este fim, vale discutir sobre a proposta de um currículo integral a qual a BNCC faz referência e os impactos das medidas previstas na BNCC sobre o currículo e a qualidade da educação, pois há uma ambiguidade do documento: percebemos que ao mesmo tempo em que muitos especialistas do MEC, que estão a serviço do Governo afirmam que a Base não é o currículo, mas sim uma diretriz para a elaboração deste, o texto propriamente dito explica suas finalidades e objetivos em termos de direitos de aprender e habilidades a serem ensinadas, e isso está diretamente relacionado a currículo. Quando a BNCC orienta sobre habilidades, a nosso ver, ela reforça as concepções tradicionais de currículo e consolida aquela visão sobre organizar conteúdo, agora “unidades temáticas” por objetivos de ensino.

A partir disto, considera-se analisar o processo do documento no contexto das políticas educacionais e confrontá-lo com as concepções teóricas de um currículo como construção social, que considera a sociedade e suas diversas culturas como elementos fundantes dessas construções. Sobre a questão de organização curricular a partir da BNCC, será considerada a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Em seu artigo 6º vem destacar que:

As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB. E, no Parágrafo Único. As propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral. (BRASIL, 2017, p. 5).

Assim, serão analisados todos os demais artigos que tratam da BNCC, do currículo e da proposta pedagógica. Dessa forma, os currículos coerentes com a proposta

pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes. Contextualizar os conteúdos curriculares, e decidir sobre formas de organização dos componentes curriculares – disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar – e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, de modo que se adote estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

A Implementação da Base Nacional Comum Curricular

Para que o processo de implementação se efetive, é necessário que todos os educadores tenham acesso a leitura do documento da BNCC e tenham compreensão do capítulo introdutório da base que traz conceitos fundamentais, tais como o conceito de desenvolvimento integral, pleno já sinalizado pela Constituição de 1988, referindo-se a todas as dimensões do ser humano, o foco em competências no sentido de desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (universais) pode ser analisado criticamente, e pode estar associados aos direitos humanos, civis de forma ética para enfrentar os desafios contemporâneos. Remetemos esse entendimento à concepção de um currículo que promova conhecimento para entender e intervir na realidade.

Além disso, o pensamento científico, crítico e criativo deve ser estimulado para investigar e questionar, problematizando a realidade, incentivando o produzir e fruir arte e cultura, apropriação da cultura local no sentido de que os alunos saibam comunicar, dialogar em múltiplas linguagens e plataformas, mediar relações, compreendendo o mundo mediado pelas tecnologias e fazerem uso ético e criativo das mesmas. Assim, o processo de implementação só é possível quando primeiramente o professor participe, experimente, avalie. Só então poderá ajudar o aluno a construir seus projetos de vida na dimensão reflexiva sobre quem são e para onde vão, com foco e propósito. Para tanto, é necessário que o aluno também desenvolva competências referentes à defesa das suas ideias com base em argumentos, respaldados em conhecimentos, pesquisas, dados legítimos de forma ética. Precisa autoconhecer-se e cuidar de si mesmo, reconhecer as suas potencialidades e competências, hábitos e práticas para desenvolver autonomia; além de considerar o ponto de vista e saber cooperar e construir coletivamente.

Com base na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, será feita uma análise minuciosa para compreender melhor como será dada a materialidade as proposições da BNCC e garantir os direitos de aprendizagem, é imprescindível que os professores em serviço e as universidades tenham maior aproximação. O capítulo II dessa resolução, no seu art.5º e parágrafo único determina que:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos. §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.(BRASIL, 2017p.5)

Pode-se, portanto, dizer que os ciclos formativos para leitura, revisão, compreensão favorecerão a transposição para o currículo escolar, para as culturas da escola e trabalhar sistematicamente. Dessa forma, a construção do projeto pedagógico garantindo a participação dos segmentos da escola fará com que os sujeitos repensem seus papéis e funções no âmbito da escola e das famílias. Serão consultados guias, documentários com palestras, orientações, cursos presenciais e virtuais e documentos relacionados ao tema proposto. Redes de ensino e escolas devem traduzir nos componentes curriculares e articular essas competências pensando suas práticas pedagógicas e em ambientes favoráveis à garantia dos direitos de aprendizagem. A escola precisa estudar formas de avaliar as práticas pedagógicas e as aprendizagens das crianças não somente através de orientações específicas; mas de reflexões coletivas e repensar o papel dos conselhos de classe para ser um espaço de avaliação coletiva. Cabe aos gestores, coordenadores praticar avaliações construtivas para o replanejar suas ações que com este estudo, gradativamente, vamos entendendo melhor as variáveis de sua implementação.

Metodologia

De acordo com Godoy (1995) como perfil de pesquisa será utilizada uma abordagem qualitativa em que se preza pelo aprofundamento das concepções. Dentro dessa abordagem, será dada prioridade a análise documental e uma investigação com os professores através de uma entrevista semiestruturada. Sendo uma técnica decisiva na pesquisa, a análise documental é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Segundo Santos (2000):

a pesquisa documental é realizada em 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.47).

Observando essa definição acima, é importante informar que nossa pesquisa consiste em analisar o documento da BNCC (2018), as Resoluções correspondentes e revisar artigos correlacionados onde serão observados os principais acontecimentos na elaboração da BNCC, equivalentes ao seu histórico social e político, principalmente aos seus reflexos que perpetuam em documentos que hoje estão situados como essenciais a política de formação de professores. As referências legais, históricas e teóricas já sinalizadas anteriormente darão suporte à pesquisa de campo e todos os dados obtidos ao longo da pesquisa serão analisados e discutidos no texto monográfico.

Considerações finais

Considerando os aspectos vistos e sabendo-se que o currículo é um espaço de disputas, a introdução da Base Nacional Comum Curricular na adoção dos planejamentos corresponde como um grande desafio principalmente aos educadores que não detêm de uma ciência e criticidade sobre a sua elaboração e desenvolvimento. Por isso, é de grande interesse que estes participem de atividades ou palestras de formação continuada que visem divulgar quais os aspectos históricos, legais e teóricos em que esta se permeia para que este seja cada

vez mais conhecido e discutido, por isso, entendemos que esse processo de implementação traz a oportunidade de reflexão e provocações à reestruturação pedagógica das escolas.

Referências

BRASIL. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez.

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**, v. 26, 2014.

_____. **Resolução MEC/CNE 04/2010**. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de jul. 2010.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41-44, 2017.

_____; Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

_____; _____. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2016.

_____; _____. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELLOS, CELSO dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 3.ed. São Paulo: Libertad, 2011.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 2

Educação Infantil

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

Kátia Regina dos Santos Castro ⁴¹

José Carlos de Melo ²

Resumo: Este artigo versa sobre a formação dos docentes de Educação Infantil e a importância das experiências estéticas. Abalizamos nos documentos legais, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), e em autores como: DIAS (2012), SILVA (2011), NOGUEIRA (2008), LEONTIEV (2004), RINALDI (2012). Com esta investigação, se faz mister pensar que a formação estética como parte desse processo, em que o docente é mediador, perpassa sobre as diversas linguagens, dentre elas a artística que devem ser experimentadas cotidianamente, sensibilizando, desenvolvendo habilidades e o mais importante ajudando as crianças a apresentarem um olhar sensível ao apropriar-se de seu patrimônio cultural.

Palavras-chave: Educação Infantil. Experiências estéticas. Formação docente.

Introdução

É fundamental que as crianças tenham acesso a livros de boa qualidade, incluindo livros de arte; que possam ouvir todo tipo de música, não somente músicas infantis cujo conteúdo muitas vezes é de qualidade duvidosa. Que possam se familiarizar com obras de arte. Que bom seria se esses elementos pudessem estar ao alcance de seus desejos e de suas mãos (DIAS, 2012, p.196).

Iniciamos com esta citação, refletindo sobre a necessidade do contato e das experiências estéticas que nossas crianças pequenas devem vivenciar nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, os docentes que atuam diretamente com as crianças, devem promover atividades em que se possa explorar as diferentes linguagens da arte. Porém a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área é insuficiente, esta formação não tem sido capaz, de alguma forma, de prepará-los para as especificidades da educação de crianças na faixa de zero a cinco anos em relação a formação estética.

É apropriado ressaltar que, como o docente não tem a formação específica em artes, música, movimento, para tal experiências, não exercerá o papel de mero transmissor de

⁴¹ Mestranda do PPGEED. Especialista em Docência na Educação Infantil, Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil e professora das séries iniciais na rede municipal de São Luís, membro do GEPEID -. E-mail: katia.castro4@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação II e do Programa de Pós Graduação em Gestão da Educação Básica (PPGEED) e coordenador do GEPEID- E-mail: mrzeca@terra.com

técnicas, mas sim o de incentivador do desenvolvimento de diversas linguagens, possibilitando o acesso ao vasto patrimônio cultural, despertando a sensibilidade artística, levando em conta a necessidade de formação para que tenha noções básicas deste eixo de conhecimento ao passo que sejam de fato postas em prática orientadas pelas concepções divulgadas nas Diretrizes Curriculares.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), apontam três grandes princípios, a saber: o princípio ético, princípio político e o princípio estético, este último, é o foco de nossa reflexão, haja vista que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir às crianças a participação em diversificadas experiências, valorizar o ato criador e a construção de respostas pelas crianças, organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, ampliar as possibilidades infantis de se cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam nas mais diferentes idades, de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. No entanto, para que todos os princípios sejam contemplados, as Diretrizes Curriculares afirmam que,

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Outrossim, buscaremos neste artigo refletir sobre a formação dos docentes da Educação Infantil e a importância das experiências estéticas, a fim de rever práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica, por compreendermos que a experiência deve estar intrinsicamente articulada entre atividade, sensibilidade e afetividade.

Enfim, é preciso oportunizar experiências significativas, por meio das interações das crianças entre si e com o conjunto de valores, crenças, comportamentos, ou seja, com o patrimônio cultural da humanidade e da comunidade em que vivem.

Segundo Barbieri (2012, p.38),

[...]trabalhar com as crianças a linguagem da arte na Educação Infantil, auxilia a criança a se descobrir como uma criança que imagina, cria e ainda lhes apresenta novos saberes. A arte e o brincar estão ligados, contribuindo para a criatividade e

para a imaginação. As atividades podem ser voltadas às experimentações intensas para garantir às crianças o direito e a oportunidade de sentir, saborear, brincar, manusear e expressar por meio da exploração de diferentes materiais, permitindo que as crianças expressem seus pensamentos e sentimentos, brincando e experimentando as sensações.

Formação cultural do docente de educação infantil

Segundo BRASIL (2016, p.18), educação e formação cultural são processos históricos em contínuo movimento de transformação e de renovação. Em cada um de nós, a transformação ocorre pelo alargamento dos limites de nossa percepção, dado pela participação nas produções culturais.

Mas o que significa e/ou representa a Formação Cultural para os docentes da Educação Infantil? De que modo tal formação se relaciona com a Educação Infantil? Diante destes questionamentos nos propomos a refletir sobre os impactos que a Formação Cultural ou não dos professores podem influenciar na rotina educacional e nas aprendizagens das crianças pequenas.

Sabemos que a Formação Cultural perpassa pela historicidade pessoal de cada um e também pela coletividade, haja vista, estarmos imersos é um complexo meio social, onde temos padrões plurais de valores, crenças e comportamentos que nos faz sentir o mundo de um modo singular, particular e ao mesmo tempo plural, porque compartilhamos com os outros as nossas histórias, nossos hábitos, nossos costumes, nossos saberes, nossos sentimentos, como afirma BRASIL (2016, p.20),

Nessa perspectiva, podemos pensar as realizações culturais como produção de vida na convivência. Assim, é possível deslocar a ideia de “mercadoria a ser exibida” para a ideia de “produção de existência a ser empreendida de modo compartilhado”, como ação conjunta no tempo. Para tanto, é importante compreender formação cultural como processo histórico de encontros com saberes e fazeres que nos signifiquem no coletivo.

Assim, pensar na Formação Cultural do docente, nos leva a compreender que na educação não é só repassar o que se conhece historicamente, de transferir conhecimentos acumulados, mas vivenciar experiências culturais que se transformam ao longo da história, na apropriação de uma relação com o mundo, esta que não está dissociada da linguagem, pois de acordo com BRASIL (2016, p.20), entende-se que:

[...] a formação cultural, a responsabilidade da mediação docente está em alcançar os meios para as crianças transformarem e ressignificarem experiências de linguagem

instauradas em seu grupo social. Aprendemos juntos a transformar em nós sentidos para significar a convivência e, assim, compartilharmos um mundo comum. Nesse sentido amplo, as crianças não só aprendem, mas também nos ensinam. Juntos aprendemos e nos ensinamos no enfrentamento da imprevisibilidade do viver cotidiano.

Ainda tratando sobre a Formação Cultural do docente, Silva (2011, p. 152), considera que um projeto educacional e formativo deve,

[...] assentar-se numa concepção de educação orientada para a formação cultural, de modo a garantir aos alunos, inclusive aos futuros professores, acesso ao saber acumulado e produzido pela humanidade, a cultura geral, que, por sua vez, envolve todos os conhecimentos elaborados e pelos homens no seu trajeto histórico de se constituir razão. Envolve, portanto, não só a filosofia, as artes, a música e a literatura, mas também, o desenvolvimento técnico e científico, que são instrumentos criados pelo homem para sua melhor adaptação ao meio e domínio da natureza e são, ao mesmo tempo, ferramentas que lhe permitem compreender, interpretar e transformar essa mesma realidade em algo mais humano, fraterno e justo.

O desenvolvimento humano transcende as diversas dimensões que compõem a sua formação cultural, de modo que reconhecemos o quanto é essencial os estudos filosóficos, das ciências, das artes e da técnica na formação docente (SILVA, 2011). De modo que ao refletirmos sobre a formação cultural docente, visualizamos à ampliação das experiências estéticas dos professores e professoras, destacando a Arte como objeto de apropriação e elemento essencial à formação cultural. A formação cultural pode ser vislumbrada, segundo Nogueira (2008, p. 4),

[...] como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado [também] nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa.

Ademais, Schlindwein (2006, p.49), acredita que a formação cultural e a sua aproximação com a arte fortalecem o papel do professor, pois a arte auxilia e possibilita ao professor construir uma prática em que o conhecimento, a imaginação e a expressividade alinham-se às teorias e conteúdos pedagógicos e de acordo com Duarte Jr. (2010, p.131), “a arte é um importante instrumento para a promoção do saber sensível”.

Portanto, a formação cultural do docente, em sua dimensão estética, deve estar presente desde a sua formação inicial, porém, de modo geral, é a que está menos presente nesta formação.

Em uma breve pesquisa na grade curricular da licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Maranhão, constatamos que é oferecida apenas uma disciplina, denominada Estudos de Arte e Cultura Popular, onde não estava disponível a sua ementa. Daí a nossa preocupação, como iremos desenvolver a sensibilidade das crianças, a imaginação, o poder inventivo, se nós mesmos, professores, não temos oportunidades de formação dessas dimensões? Sacristán (2002, p. 25) sintetiza, primorosamente, a situação que muitos de nós, professores, vivenciamos. Para o autor, ninguém pode dar o que não tem.

E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura. Se os professores não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura sequer nos níveis mais elementares. E sobre esse princípio elementar há muito pouca investigação.

Além desse aspecto que diz respeito a formação docente, e que decorre da falta da formação cultural deles, nos deparamos com muitas práticas “artísticas” realizadas nas Instituições de Educação Infantil, que são desenvolvidas de modo superficial.

Tais atividades tem como objetivo a ornamentação dos espaços infantis, a saber são: murais com desenhos xerocopiados com personagens de filmes, desenhos padronizados onde todos têm que colorir com a mesma cor, cuja estética adulta é tomada como referência, apresentações com danças, coreografias para às famílias, repletas de movimentos sem significação para as crianças, assim como músicas cantadas para formação de hábitos e em datas comemorativas.

De acordo com o supracitado pouco ou nada se evidencia de criatividade e inventividade infantil. Há a inexistência do olhar sensível, da expressão do que se sente e pensa, de habilidades adquiridas com o que deveria ser produção estética, experiência estética.

O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver as cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo está em toda parte, bem perto e a distância, dentro de casa e nas ruas, nas telas do cinema e nas páginas dos livros, na obra-prima do grande artista e na obra desconhecida do artista anônimo. O processo de sensibilização do educador começa exatamente pelo exercício de buscar o belo acessível a todos nós (DIAS, 2012, p. 179).

O desafio do docente da Educação Infantil, está em ir à busca de seu aprimoramento profissional, a partir de nossa história de interações entre as diferentes expressões culturais. De tal maneira que se assim se comprometer irá conhecer mundos novos, experienciando a sensibilidade do olhar, do fazer, do explorar, do inventar. De modo que ao sensibilizar a

criança, oportunizará a ampliação e o enriquecimento de expressão cultural e aguçando por sua vez a curiosidade.

“[...] a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 1977, p. 12).

A experiência estética na Educação Infantil

Como é sabido, a experiência estética, por constituir um saber direto, corporal, sensível, vai tingindo e tonalizando nossa linguagem, nossa imaginação, nossa percepção e memória, em uma dinâmica constantemente atualizada pela relação entre o que saboreamos do mundo e nossas experiências poéticas com a linguagem da arte, Brasil (2016, p.25).

Partindo de algumas concepções sobre o que é experiência, Amora (2017, p.347), afirma como a ação de experimentar, prática de vida, ensaio, prova e, estética também de acordo com Amora (2017, p.334), é a ciência que trata do belo, filosofia das belas artes. Diante da amplitude da palavra estética, no uso corrente e na filosofia. Brasil (2016, p.25), nos diz que:

Além do sentido escolar de disciplina que oferece informações sobre arte, artistas e objetos artísticos, é importante buscar o princípio que ainda vibra nessa palavra desde a sua origem como *aesthesis*, na Grécia Antiga. O princípio de uma palavra não é apenas a origem de seu surgimento, mas o sentido que nela permanece e lhe confere sua especificidade. E o que desse termo antigo permanece se traduz por sensação, sensibilidade, ou então pelo que habitualmente chamamos aquilo que é percebido pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. É por eles que o mundo nos toca e temos a possibilidade da percepção das coisas que vão compor nosso mundo, aquilo que nos faz pertencer ao mundo.

Então de acordo com os conceitos citados, a experiência estética é o ato de experimentar o belo, as belas artes. Este ponto de vista tem importantes implicações pedagógicas, uma vez que, segundo Leontiev (2004) todos nascemos com a capacidade de desenvolver capacidades por meio das experiências. Logo as instituições de educação infantil devem ou deveriam ser um dos propositores de experiências com as artes promovendo a apropriação do patrimônio cultural.

Mas de que forma as experiências estéticas estão sendo vivenciadas nos espaços da Educação Infantil? Bem sabemos que a realidade de nossas instituições em relação a finalidade da educação infantil é um tanto quanto equivocada, pois de modo geral, desconsideram o fato de que as experiências estéticas são de fundamental importância para a

formação humana e desenvolvimento de capacidades, as instituições estão preocupadas em trabalhar conteúdos “escolarizantes”, priorizando atividades de leitura e escrita para os pequenos, e deixando de lado experiências significantes. Porém, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), trata das finalidades para esta etapa da Educação Básica dando ênfase na brincadeira e nas interações, ou seja, as propostas pedagógicas e a prática docente devem se estruturar observando o que está expresso no 4º artigo desse documento, a saber:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Portanto, desde a creche é necessário que as crianças vivenciem experiências estéticas, pois acreditamos que o desenvolvimento da capacidade criadora, inventiva, sensível, apreciadora, o aguçamento das percepções são aspectos positivos para o desenvolvimento humano e na interação com os outros, conforme Leontiev (2012, p. 59) destaca que “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”.

Por fim, vale ressaltar que a formação cultural do docente em relação às experiências estéticas fazem toda a diferença para a aprendizagem das crianças, uma vez que, o docente ao ampliar seu repertório cultural, estará colaborando para a ampliação do repertório das crianças, pois as atividades propostas a elas serão facilitadoras da apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado.

Considerações finais

Apontar a importância da formação cultural em prol de experiências estéticas na Educação Infantil, não é tarefa fácil, pois a fragilidade na formação inicial e também continuada reflete na falta de articulação entre o conhecimento artístico e a dimensão estética, ou seja, na relação teoria e prática.

É importante dizer que os espaços da Educação Infantil, são espaços pedagógicos, interativos, que constituem saberes e experiências, e que embora tenha fragilidade acadêmica

na formação dos docentes, tal aspecto não impede que os profissionais desta etapa tenham a iniciativa pessoal para buscar, aprimorar sua formação estética, pois a busca pela formação certamente modificará suas ações educativas junto às crianças, e desse modo irá contribuir de forma mais competente com as experiências estéticas. Daí concordar com a afirmativa de RINALDI (2012, p. 193) que:

[...] não haverá criatividade na criança se não houver criatividade no adulto. Teremos uma criança competente e criativa se houver um adulto competente e criativo. [...]. Por essa razão é absolutamente indispensável reconsiderar a nossa relação com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano.

Portanto, precisamos pensar que a formação estética como parte desse processo, em que o docente é o mediador, perpassa sobre as diversas linguagens da arte e que, se sendo experimentadas e vividas em nosso cotidiano sensibilizará, desenvolverá habilidades e mais importante ajudará as nossas crianças a terem um olhar sensível ao apropriar-se de seu patrimônio cultural.

Referências

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 20. ed. – São Paulo: Saraiva, 2014.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** / Stela Barbieri; Josca Ailine Baroukc, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** – 1.ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n.5, de 17 dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

DIAS, Karine Sperle. **Formação estética: Em busca do olhar sensível**. In KRAMER, Sonia. ET AL. **Infância e educação infantil** – 11ª ed – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Série Prática Pedagógica). P. 175-201.

DUARTE, JR, J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5.ed. Curitiba.PR: Criar edições, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

NOGUEIRA, M. A. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Tendências investigativas na formação de professores**. Interação: Rev. Fac. Educ., UFG, Goiás, n. 27, v. 2, p. 21-28, jul./dez. 2002.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria, org. **Estética e pesquisa**: formação de professores
Organizado por Luciane Maria Schlindwein e Angel Pino Salgado. Itajaí: Ed: UNIVALI: Ed: Maria do Cais, 2006.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. **Apropriação cultural e mediação pedagógica**: contribuições de Vigotski na discussão do tema. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESTITUÍDA DO DESEJO DE EXPRESSÃO: Implicações para a formação do/a pequeno/a leitor/a e produtor/a de texto

Daniela Barbosa dos Santos⁴²
Edith Maria Batista Ferreira⁴³
Tyciana Vasconcelos Batalha⁴⁴

RESUMO: A presente pesquisa tem o objetivo analisar se o trabalho realizado com a leitura e a escrita em uma escola da Rede Pública de Educação Infantil do município de São Luís, Maranhão, tem possibilitado às crianças pequenas vivenciarem a linguagem escrita como desejo de expressão e as suas implicações para a formação do/a futuro/a leitor/a e produtor/a de textos. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada com a professora da turma, considerada sujeito da pesquisa. Autores/as como Vigotski (2008, 2009), Leontiev (1978), Bakhtin (2009), Mello (2007, 2010, 2012), entre outros, contribuíram para fundamentação e análise dos dados. A conclusão revela o quanto às práticas de inserção da criança pequena na linguagem escrita ainda acontecem de maneira artificial e mecânica, fora de sua função social.

Palavras-chave: Educação Infantil. Expressão. Linguagem Escrita.

Introdução

Temos nos deparado com uma escola da infância que, na tentativa de obter resultados, na busca da antecipação ou semelhanças nas experiências do Ensino Fundamental, retira das crianças em idade pré-escolar a possibilidade de vivenciar atividades próprias da idade que formam as bases para a atividade de estudo, essencial à idade escolar.

A aquisição da linguagem oral é o primeiro salto que a criança dá para o seu desenvolvimento cultural e psíquico, em seguida, quando ela é envolvida na aprendizagem da linguagem escrita, dará o segundo salto em seu desenvolvimento. Para tanto, a criança precisa ser apresentada a esse novo conhecimento em sua função social, de maneira responsiva, dialógica e partindo sempre do enunciado, o que vai possibilitar-lhe fazer uso da escrita como expressão.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar se o trabalho realizado com a leitura e a escrita em uma turma do Infantil II de uma escola da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de São Luís – MA tem possibilitado às crianças pequenas vivenciarem a linguagem escrita como desejo de expressão e as suas implicações para a formação do/a pequeno/a leitor/a e produtor/a de texto. Para tanto, realizamos um estudo de

⁴² Universidade Federal do Maranhão - danielabdossantos@gmail.com

⁴³ Universidade Federal do Maranhão - edithribeiro75@gmail.com

⁴⁴ Universidade Federal do Maranhão - alftyci@gmail.com

caso no ano de 2016, sendo os instrumentos de geração de dados utilizados a observação participante e a entrevista semiestruturada com a professora da turma.

Para fundamentação e análise dos dados, baseamo-nos em autores/as, como Bakhtin (2009, 2011), Mello (2007, 2009, 2010, 2012), Leontiev (1978), Vigotski (2008, 2009), entre outros.

O ler e o escrever na educação infantil longe do desejo de expressão da criança pequena

A aquisição da linguagem, que acontece a partir das interações que vão sendo estabelecidas entre a criança pequena e o sujeito mais experiente, contribui de maneira decisiva para seu desenvolvimento psíquico, uma vez que, segundo Vigotski (2009), a partir dela, ocorre o desenvolvimento do pensamento, e, por conseguinte, a aprendizagem na infância.

Nesse processo, as relações sociais apresentam grande significado, e, particularmente, na escola da infância, as interações que se estabelecem entre as crianças, e entre elas e os adultos, a partir de atividades como o tato, a atividade com objetos, o brincar, dá à criança a condição essencial para a apropriação das máximas qualidades humanas, sob a ótica histórico-cultural.

Partindo dessa compreensão, nos questionamos sobre a influência que pode causar uma prática pedagógica que não considera o livre desejo de expressão da criança pequena. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, a criança pequena pode e deve ter acesso a uma educação intencionalmente organizada, para lhe garantir a máxima apropriação das qualidades humanas.

No entanto, levantamos o seguinte questionamento: que concepção de educação infantil tem orientado o fazer pedagógico das escolas de Educação Infantil. Mello (2009, p. 22), de certa forma, nos dá essa resposta, ao afirmar que tem sido muito presente nestas instituições uma concepção que:

[...] defende a antecipação da escolarização, e essa escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz-de-conta, da expressão por meio de diferentes linguagens, da conversa em pequenos grupos quando as crianças comentam experiências e conferem os significados que atribuem às situações vividas. Para os pais e professores, quanto mais cedo à criança é introduzida de modo sistemático nas práticas da escrita, melhor a qualidade da escola da infância.

De acordo com esse entendimento, quanto mais cedo à escola de Educação Infantil ensina a criança pequena a ler e escrever, por meio de práticas escolarizantes, ou seja, utilizando o mesmo processo da escola de Ensino Fundamental, melhor o seu conceito perante a sociedade. O mito gira em torno de que quanto mais cedo à criança se torna escolar, maiores suas chances de sucesso na escola e na vida.

Na verdade a escola da infância deve e pode ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas, especialmente quando organiza uma educação desenvolvente adequada à necessidade de a criança vivenciar a sua infância em condições favoráveis de vida e educação, assimilando os conhecimentos, dominando seus procedimentos mentais, desenvolvendo intensamente diferentes capacidades, práticas intelectuais, artísticas, e formando as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais que não nascem com as crianças e precisam ser construídas ao longo da vida.

Assim, como afirma Leontiev (1978, p. 272, grifos do autor),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Por essa razão, Mello (2007) afirma que a infância é o tempo em que o mundo se abre para a criança, logo, é nesse período que ela deve ser introduzida à riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada. Esse período não pode ser encurtado ou obstaculizado com a antecipação de conhecimentos, ao contrário, nessa fase, precisam ser criadas as bases necessárias para a apropriação de conhecimentos como a linguagem escrita.

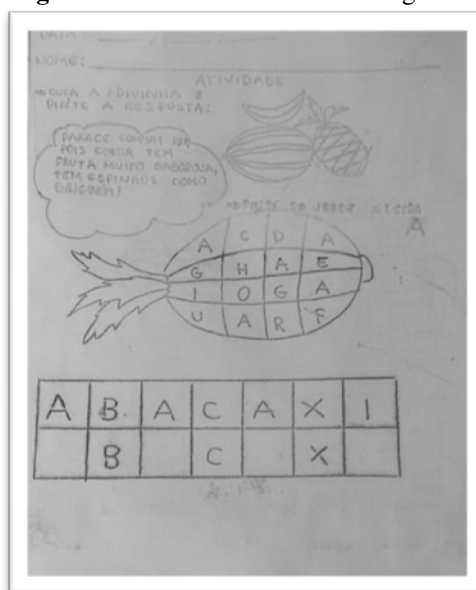
Para a apropriação da linguagem escrita, a criança precisa desenvolver uma relação de convivência e sentido com o objeto de conhecimento, nesse caso, a escrita e a leitura. Mas, o que se vê, no entanto, é a escola da infância cometer equívocos que comprometem a apropriação de um instrumento cultural essencial. Para tanto, precisamos

[...] compreender a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo que implica em rever as formas de apresentação da linguagem escrita para as crianças e almejar a formação de leitores e produtores de texto. Vygotsky, na década de 30 do século passado, já criticava a forma de apresentação da escrita para as crianças que partia de seu aspecto técnico, que enfatizava inicialmente a relação entre letra e som, quando o domínio da linguagem escrita exige, como condição inicial para a

formação da atitude leitora, a compreensão da relação entre texto e mundo real ao qual o texto se reporta. Práticas de apresentação da escrita para as crianças a partir de seu aspecto técnico, ainda comuns em escolas brasileiras, dificultam a formação de leitores potenciais, pois ao enfatizar inicialmente o reconhecimento de letras, sílabas e palavras, mas não as ideias do texto, tendem a formar um pseudoleitor capaz de reconhecer letras e sílabas num texto, mas não sua mensagem (MELLO, 2010, p.336).

Esse aspecto nos leva para uma situação ocorrida no espaço da sala de aula onde ocorreu a pesquisa de campo, quando a professora apresenta às crianças uma folha mimeografada com a imagem de um abacaxi (FIGURA I), cujo objetivo era o ensino da letra A, conforme imagem a seguir:

Figura I: Atividade do ensino da vogal A



Fonte: Arquivo pessoal

A atividade acima apresentada tinha como proposta o ensino da vogal A, inicia com uma adivinha “Parece com um rei, pois coroa tem. Fruta muito saborosa, tem espinhos como ninguém”, que a partir da resposta “ABACAXI” a criança pitasse o abacaxi que se encontra entre as três frutas que estão ao lado da adivinha. Em seguida deveriam pintar de verde a vogal “A” que aparecem dentro da fruta abacaxi. E por último ler a palavra “ABACAXI”, no quadro, e observar que na linha de baixo a palavra está escrita sem a vogal “A” e por tanto preencher com esta vogal.

Diante da figura apresentada, nos questionamos: qual o sentido desta atividade para crianças em idade pré-escolar? Compreendemos, a partir dos estudos e reflexões que temos

realizado sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, que este instrumento cultural desempenha “enorme papel [...] no processo de desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1995, *apud* MELLO, 2010, p. 331). Portanto, a atividade precisa fazer sentido para a criança, o que quer dizer que o motivo de realizá-la deve corresponder a finalidade imediata da ação.

Consideramos que existem duas formas distintas de se ensinar a linguagem escrita para as crianças pequenas: uma, em que elas vivenciam situações reais, como no ensino de uma carta, bilhete, registro de experiências vividas, etc, isto é, em sua função social como instrumento cultural; a outra, quando a escrita é vivenciada de forma mecânica, artificial, apenas para atender uma instrução do/a professor/a.

Ao voltarmos o olhar para a atividade anteriormente apresentada (FIGURA I), podemos afirmar, fundamentas em Vigotski (1995 *apud* MELLO, 2009, p.23), que em muitos espaços temos ensinado às crianças “[...] a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita”. A atividade em análise não traduz a escrita em sua função social, ao contrário leva os/as pequenos/as a um aprendizado superficial e mecânico.

Embora a professora realizasse atividades de escrita como a apresentada, a sua fala contradiz a sua prática quando afirma, em entrevista, ser necessário:

[...] oportunizar para crianças momentos de leitura e de escrita. Assim, não é tá todo tempo botando elas pra ler e escrever, a gente as deixa bem à vontade, [...] elas pegam o livro na hora que elas querem, elas deixam lá de volta quando elas querem; aí tem o momento da escrita que não é aquela coisa maçante que tem que ser, é tudo assim, eu acredito que tudo com ludicidade. (PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO, 02/04/2016, INFANTIL II)

Podemos perceber que, apesar de parecer compreender a importância da ludicidade na Educação Infantil para a inserção da criança pequena na linguagem escrita, a atividade (FIGURA I) produzida por ela afasta-se do discurso apresentado. A professora está, na verdade, trabalhando com práticas de ensino escolarizantes que pouco vão favorecer as crianças a compreensão desse sistema simbólico complexo que é a leitura e a escrita.

A fala da professora, também nos leva a analisar que o aprendizado acontece espontaneamente, no ato da criança pegar um livro e folhear, bem como, na realização de práticas mecânicas de atividades de escrita de letras soltas sem nenhum significado para as crianças.

Quando ensinamos a leitura e a escrita de maneira mecânica e artificial, estamos dificultando a atribuição de sentido pessoal que a criança possa dar a esse ensino, pois a linguagem escrita envolve a expressão de uma vontade de comunicação. Quando a retiramos da sua função social, dificultamos sua apropriação plena pelas crianças.

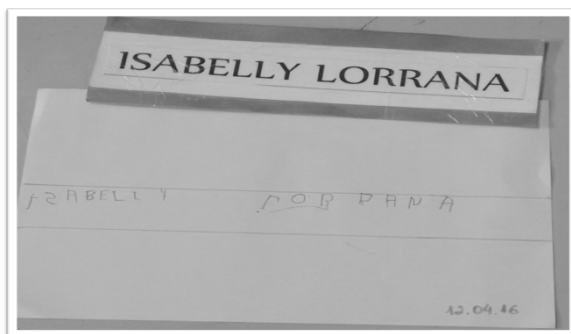
De acordo com esta concepção, a linguagem escrita é concebida como um código, um sistema estável, um depósito inerte, em que se considera que as crianças vão se apropriar a partir do treino e da repetição, pois se coloca em primeiro lugar a forma linguística sem se pensar na criança no momento da enunciação.

A maioria das situações proporcionadas às crianças não lhes possibilitavam viver intensamente o seu desejo de expressão, uma vez que as “atividades” realizadas em sala de aula resumiam-se a técnica da escrita. Um exemplo dessa prática da professora está presente em uma de suas falas durante a entrevista,

[...] no começo eu fazia rodinha e trabalhava as consoantes com a letra dos nomes das crianças. Agora que todo mundo já sabe a letra de todo mundo, então já tá muito repetitivo.

Observamos a preocupação da professora em fazer com que as crianças se apropriem da técnica da escrita, especialmente de seus nomes. Em vários momentos, ao longo do período de pesquisa, pudemos observar a atividade da escrita do nome ser feita pelas crianças, conforme apresentadas na imagem (FIGURA II) a seguir:

Figura II: Atividade da escrita do nome



Fonte: Arquivo pessoal

Em nenhum momento nessa atividade da escrita do nome (FIGURA II), pudemos presenciar a professora informar às crianças a sua função ou justificar porque utilizamos o seu registro. Como nos diz Bakhtin (2009) é importante estudar a língua em sua natureza

comunicativa, a enunciação não como algo individual e monológico, mas como um fenômeno de caráter social e dialógico, uma vez que:

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor. (BAKHTIN, 2009, p. 116, grifos do autor).

A palavra, no significado amplo, não se refere a uma única palavra, fora de um contexto ou isolada, como já foi dito anteriormente. Tanto para Vigotski (2008) como para Bakhtin (2009), a palavra é o resultado da interação entre o falante e o/a interlocutor/a, sujeito pertencente a uma mesma comunidade linguística, situados num contexto social determinado.

Podemos, então, afirmar que muita coisa ainda precisa ser feita no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita para crianças pequenas. As experiências durante o período de observação participante na creche escola nos mostram o quanto às práticas de inserção da criança pequena na linguagem escrita ainda acontece de maneira artificial e mecânica, fora de sua função social.

Ao insistir em práticas de leitura e escrita artificiais e sem sentido, conforme as destacadas em nossa pesquisa, iremos formar futuros/as analfabetos/as funcionais, que serão capazes de codificar e decodificar letras, mas incapazes de compreender o que leem e sem saber o que escrevem.

Considerações finais

A criança pequena se apropria dos instrumentos culturais criados pelos seres humanos ao longo da história, entre eles a linguagem escrita, e, à medida que interage com esses instrumentos e os utiliza com o fim para os quais eles foram criados. No caso da escrita, ela deve ser vivenciada a partir da interação, do desejo de livre expressão da criança dentro do seu fim social. Contudo, ainda é possível percebermos que muitas escolas de Educação Infantil ainda se utilizam de práticas de ensino da leitura e da escrita que enfatizam a cópia de textos ou o treino mecânico de letras.

O essencial nesse processo é não reproduzir a escrita como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa. Portanto, o domínio da linguagem escrita significa para a

criança dominar um sistema de signos simbólicos complexos, sendo que o desafio maior desse processo é ensinar a linguagem escrita e não as letras.

No entanto, não podemos desconsiderar que é na escola que as práticas se materializam, por isso a necessidade de lançar o olhar sobre ela para compreendermos como os/as professores/as têm concebido o ensino da leitura e da escrita na educação infantil.

Os resultados da pesquisa demonstram que o ensino na educação infantil ainda traz consigo resquícios de uma má compreensão do que seja esta etapa da educação de crianças pequenas e de como deve ser realizado o ensino da leitura e da escrita, uma vez que as atividades desenvolvidas pelas crianças da turma pesquisada se pautavam no treino da escrita do nome, na escrita mecânica de letras.

Nesse sentido, a professora, sujeito da pesquisa, entende a linguagem como algo que se aprende a partir do sistema rígido, estático e repetitivo das letras. Em todos os momentos foi possível notarmos que o que mais interessava para a docente era o reconhecimento do sinal, em vez da enunciação que se dá a partir do trabalho com textos reais.

No que se refere especificamente à concepção de linguagem que a professora está se orientando, o código está fora do sujeito, o que vai requerer da docente transmiti-la, no entanto, sem considerar a importância do processo discursivo. Para tanto, esse processo somente pode acontecer por meio do treino, da repetição, da memorização, da decodificação de símbolos e de letras, ficando a atribuição do sentido no ato de ler por parte do/a leitor/a em último plano.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o fortalecimento das discussões direcionadas para a leitura e a escrita na educação infantil e, ao mesmo tempo, nos levar a uma reflexão sobre o caminho dessa aprendizagem na vida de cada criança e como estas podem sentir interesse ou necessidade de se expressar pela linguagem escrita dando passos importantes para a construção de novos conhecimentos e saberes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequena. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

_____. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Psicologia Política**. Vol. 10, nº 20. JUL. - DEZ. 2010. p. 329 – 343.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotski. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista PERSPECTIVA**. Florianópolis, Vol. 25, nº 01, JAN./JUN. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O REGISTRO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Gleiga Sandogas Sousa Cavalcante¹

RESUMO: Objetiva-se refletir sobre o registro reflexivo como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança. A pesquisa foi realizada a partir da abordagem qualitativa e fundamentou-se em autores como: Hoffmann (2003) e Kramer (2003), dentre outros. Conclui-se que o registro reflexivo se constitui num modelo de avaliação que valoriza o cotidiano da criança, além de favorecer um planejamento que contempla as especificidades e as necessidades da idade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Registro Reflexivo.

1. INTRODUÇÃO

O interesse em realizar uma pesquisa sobre a avaliação na Educação Infantil surgiu desde os primeiros contatos com as crianças no exercício das funções que venho exercendo na educação, inicialmente como gestora adjunta de uma escola de educação infantil, posteriormente, como orientadora pedagógica e, atualmente, como professora. Através desta última foi possível uma maior aproximação do processo educacional, envolvendo mais diretamente, o desenvolvimento da criança.

A partir deste contato mais próximo com a prática pedagógica passa-se a refletir sobre como ela se dá no contexto da Educação Infantil, como se processa o aprendizado e o desenvolvimento da criança, como se pode mensurar esse desenvolvimento, quais parâmetros se devem adotar, além de buscar compreender a visão das professoras de Educação Infantil em relação aos instrumentos de avaliação e os procedimentos utilizados para que o processo avaliativo aconteça. A partir destas inquietações, percebe-se a necessidade de desvendar qual o significado da ação avaliativa nessa etapa educacional.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho foi investigar como as professoras do Centro de Educação Infantil Selene Mesquita, localizado em Vargem Grande, têm avaliado o desenvolvimento das crianças, com ênfase ao uso do registro reflexivo, buscando entender a importância da avaliação para a Educação Infantil, bem como identificar os instrumentos avaliativos na prática pedagógica na Educação Infantil na escola campo de pesquisa, de maneira especial o registro reflexivo.

Nessa perspectiva, nota-se o quanto a avaliação precisa ser discutida dentro do ambiente escolar em todas as modalidades de ensino. Em se tratando da Educação Infantil, os processos avaliativos precisam estar ajustados à organização pedagógica docente e mais especificamente à capacidade do professor em estar atento às descobertas, potencialidades e às formas como as crianças pensam e se comportam nessa fase.

Após a introdução, o texto inicia com uma discussão acerca dos instrumentos de avaliação na educação infantil, seguindo-se para uma abordagem sobre a importância do registro reflexivo para o processo acompanhamento do desenvolvimento da criança e, finaliza com as considerações finais, onde buscou-se sintetizar o que foi possível apreender com as leituras e construção do texto.

2. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática avaliativa voltada para a educação infantil, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/96 e orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e ainda pelo Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) para a Educação Infantil e amplamente discutida por pesquisadores como Barbosa (2004), Vasconcelos (1994) e Kramer (1993), dentre outros, aponta para a importância e para a necessidade de se estabelecer uma ação dialógica, reflexiva e ligada aos objetivos da educação infantil.

Consultando os documentos oficiais, bem como, os autores citados, percebe-se que estes partilham da opinião de que a avaliação contemporânea presente nas escolas de educação infantil precisa se preocupar com que tipo de cidadão se pretende formar e quais habilidades estes cidadãos devem ter, para que, a partir daí a escola possa definir qual deve ser o papel da avaliação no contexto escolar e como se deve realizá-la.

A avaliação na educação infantil consiste em acompanhar o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos e por isso, necessita que seja dirigida de forma a fortalecer a prática docente no sentido de perceber que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implicam na relação entre o planejamento e o processo de ensino. Desse modo, a forma e os procedimentos avaliativos, bem como, os instrumentos adquirem uma função de extrema importância, tendo em vista que estes contribuem significativamente para a reflexão tão necessária por parte dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/96, no seu artigo 29, aponta que a educação infantil, possui como alvo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de forma a complementar a ação da família e da comunidade, aponta, ainda que a avaliação, nessa etapa do ensino deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção.

Conforme consta no Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) existem diversas maneiras de se concretizar os registros das informações obtidas pelos professores através das observações realizadas no cotidiano escolar, sendo a escrita a forma mais comum e acessível desse registrar. Dessa forma, a os registros destacam-se como ferramenta que compõem um vasto material que serve para reflexão e auxílio para o planejamento educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010, p. 36), por sua vez, definem que a avaliação deve ser feita tomando-se como base:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré- escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Assim, os instrumentos que mais se destacam são a observação seguida do registro, por meio dos quais os professores podem realizar uma abordagem contextualizada dos processos de aprendizagem das crianças pequenas, bem como da qualidade das interações no contexto escolar e ainda, acompanhar os processos de desenvolvimento considerando todas as experiências vivenciadas pelas crianças. A abordagem dialógica e reflexiva possibilita ao professor e à equipe pedagógica uma ampla visão acerca das crianças e de suas particularidades.

Assim sendo, destaca-se como principais formas de registros escritos das observações: os relatórios, os cadernos de registro do aluno e as fichas. Além destas, tem-se os registros gravados em forma de áudio e vídeo e ainda, as produções das crianças em forma

de desenhos, esculturas e fotografias. Além destes instrumentos de registros, Kramer (2003, p. 17) orienta que o professor adote:

Calendários mensais, que especificam as atividades e oficinas, sendo que após a realização da atividade as crianças escrevem o nome ou desenhavam um símbolo, para compor um quadro de preferências, aversões dificuldades etc. Por fim, semestralmente, são respondidas as fichas de avaliação do trabalho escolar pelos profissionais da equipe pedagógica da escola.

O ato de avaliar na educação infantil demanda uma diversidade de instrumentos que serve para que o educador possa verificar como a criança se encontra diante de suas múltiplas formas de ser, viver, se expressar e pensar, o que representa conhecer para assistir no que diz respeito ao desenvolvimento.

Assim, os diversos tipos de avaliação na educação infantil possuem benefícios e obstáculos, no entanto, faz-se necessário que se observe a necessidade de se escolher e de se definir qual o instrumento mais apropriado, levando-se em conta os objetivos que se pretende alcançar.

Kramer (2003, p. 65) recomenda para o professor organizar

Um caderno de observações da turma, no qual os registros são realizados pelo professor de forma livre, englobando os acontecimentos, as mudanças, conquistas e interpretações, inclusive sobre as atitudes e sentimentos do próprio professor. No dia a dia, o professor deve observar um grupo de crianças, entre três e cinco e realizar anotações nos relatórios de avaliação individual, que posteriormente deve ser discutido com a supervisora.

Todos esses instrumentos são de suma importância para que se possa realizar uma avaliação qualitativa nessa etapa. Porém, acrescenta-se que é imprescindível, que o professor disponha de sensibilidade e boa vontade, além da necessidade de repensar os objetivos da avaliação nessa etapa educacional.

Outro instrumento avaliativo muito utilizado e muito indicado por diversos profissionais e autores/pesquisadores é o portfólio. Esse instrumento reúne documentos que registram o processo de aprendizagem do aprendente, representando uma forma de comunicação entre o professor e o aluno. Alguns autores orientam aos professores que façam uma seleção entre dois tipos de portfólios que avaliam como sendo os principais, a saber: o portfólio dos melhores trabalhos e o portfólio de crescimento.

De acordo com o que aponta Parente (2004, p. 59)

O portfólio de crescimento é desenhado com o objetivo de demonstrar o crescimento e desenvolvimento individual ao longo do tempo. O foco no crescimento e

desenvolvimento acarreta uma ligação estreita às metas e objetivos educacionais identificados para cada criança. Este tipo de portfólio pode conter evidências que revelam os esforços, os insucessos, os sucessos e as diversas mudanças ocorridas ao longo do tempo. O objetivo é que os alunos possam ver as suas próprias mudanças, realizadas ao longo do tempo, e possam partilhar a sua viagem no desenvolvimento e na aprendizagem com os outros. O portfólio de crescimento pode constituir a matéria prima para construir o portfólio dos melhores trabalhos. O portfólio dos melhores trabalhos sublinha e mostra evidências do “melhor” que foi realizado pelo aluno. Este tipo de portfólio acentua a dimensão do reconhecimento do próprio valor e do sentido de realização e pode favorecer o desejo de partilhar o seu trabalho com os outros. Torna possível revelar da quantidade de esforços que os alunos investem nos seus trabalhos e realizações.

Nesse sentido, ao docente cabe observar se as crianças estão evoluindo de forma satisfatória e equilibrada, bem como, se as crianças estão superando as dificuldades que possivelmente poderão surgir. Para tanto, é de suma importância que haja articulação entre os instrumentos avaliativos e a valorização de todos os aspectos pertinentes ao desenvolvimento da criança. De modo que, cada professor deve saber escolher os instrumentos avaliativos é indicada como sendo através das necessidades da turma ou considerando cada aluno

Ainda como instrumentos avaliativos pode-se citar os relatórios, sobre os quais, Barbosa (2004, p.16) aponta que:

[...] são instrumentos utilizados pelos professores para registrar as observações das crianças, as situações, as experiências e os diversos aspectos do grupo, dos alunos individualmente e de seus processos, tanto na aprendizagem quanto no âmbito relacional e de grupo.

O autor destaca a importância deste instrumento, por entender que expressa a memória do trabalho desenvolvido com a turma e ainda, entende que serve como um ponto de referência para o planejamento ou replanejamento das ações e para a realização da avaliação do processo como um todo.

Assim, enfatiza-se que a partir da avaliação o docente terá como planejar as possíveis intervenções a serem realizadas conforme as necessidades de cada criança, considerando os diversos momentos vivenciados por elas, anotando cada acontecimento que considerar importante.

3. A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO REFLEXIVO PARA O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Como se pode perceber, os registros são instrumentos de extrema importância para a Educação, em especial, na primeira infância. Refletir sobre o ocorrido é fundamental para encaminhar o planejamento da relação professor-criança e estabelecer os caminhos de uma atuação que amplie o brincar, as relações, as expressões, as pesquisas, as descobertas e a identidade dos pequenos.

A ação de avaliar na Educação Infantil torna-se algo complexo, na medida em que está diretamente condicionada à observação das crianças em sua relação constante com o espaço à sua volta, bem como, com os objetos existentes nesse ambiente e, ainda, com as demais crianças e adultos que fazem parte desse ambiente e que compõem sua realidade social e cultural.

Diante do exposto, percebe-se a importância de se observar e acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, como estas acontecem, de como a criança se comunica, se relaciona, se comporta e age, como elas interagem e realizam as atividades e tarefas propostas nas mais diversas situações às quais são submetidas.

Nesse sentido, passa-se a perceber a criança como sendo uma produtora de acontecimentos e fatos que merecem registros, tendo em vista que são construtoras de cultura e de história. Assim, os acontecimentos gerados pelas crianças e registrados pelas professoras, servem de subsídios para a construção de relatos, de narrativas. De acordo com Lopes (2009, p. 41), tais registros “[...] podem ser lidos, pois expressam pensamento, conhecimentos, hipóteses. Ampliando a concepção de registro, percebendo-os como expressão, comunicação, pensamento, identificamos também o desenho como forma privilegiada de linguagem”.

De modo que a importância do registro reflexivo realizado pelo professor na educação infantil está centrada fundamentalmente na necessidade de oportunizar a esse profissional o acompanhamento do desenvolvimento da criança nessa etapa educacional. Nesse sentido, é primordial que o professor planeje as situações de aprendizagem, que reflita tanto o desenvolvimento das crianças quanto a prática docente, tendo clareza que o processo avaliativo não poderá se realizar através de atividades e tarefas sem vínculos com a realidade da criança.

Assim sendo, para que se possa compreender os processos individuais de aprendizado infantil e reconhecer as diferenças existentes em seus tempos e níveis, faz-se necessário que se realize os registros, para que estes possam contribuir e favorecer as análises, do contrário não há como o professor acompanhar o desenvolvimento das crianças guardando informações de memória, considerando uma sala com várias crianças ao mesmo tempo, sem que haja registros diários, contínuos, sistematizados e articulados.

De acordo com o pensamento de Freire (1996, p. 87) os registros reflexivos são considerados “[...] como instrumentos metodológicos com os quais o professor conta para a realização de seu trabalho”. Portanto, o registro se constitui num elemento indispensável ao trabalho na Educação Infantil, apresentando-se intimamente relacionado à observação, ao planejamento e à avaliação.

Por isso, o autor orienta para a necessidade da existência de registros sobre as produções das crianças, como forma de possibilitar que a professora verifique os progressos, bem como, as possíveis intervenções. Assim, quanto mais frequentes forem os registros, mais significativos poderão ser e mais ampliadas ainda poderão ser as possibilidades de uma ação educativa de qualidade e direcionada ao atendimento das necessidades de cada criança, em particular.

Para orientar os registros das práticas de observação realizadas pelos professores na educação infantil, Vasconcellos (1994, p. 59) aponta algumas ações, consideradas, por ele, como indispensáveis, conforme segue:

Observação da criança fundamentada nas características do seu desenvolvimento; Oportunização de novos desafios com base na observação e reflexão teórica; Registro das manifestações das crianças e de aspectos significativos de seu desenvolvimento; Diálogo frequente e sistemático entre os adultos que lidam com a criança e os pais ou responsáveis; Utilização constante do relatório de avaliação do aprendizado e do desenvolvimento da criança para comunicar os pais e/ou responsáveis sobre este processo. O processo avaliativo no dia-a-dia da criança e do professor, assim como os registros de avaliação, deve respeitar a dinâmica da construção do conhecimento. Dessa forma, o relatório de avaliação vai delinear todo o processo percorrido pela criança em sua permanente tentativa de superação e novas conquistas.

Desse modo, os registros reflexivos devem expressar o significado do processo educacional nessa etapa, considerando suas trajetórias, revelando todos os momentos durante a realização do trabalho e não após o seu término, tendo em vista que a memória deixa para

trás muitos aspectos importantes, os quais estarão claros no registro. Tais registros devem ser variados e devem diagnosticar o processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento da criança, destacando seus aspectos pessoais e sociais, mais que o cognitivo.

Portanto, é importante diversificar os contextos, criar oportunidades e desenvolver instrumentos que permitam o acompanhamento das aprendizagens, dos avanços, dos entraves e das dificuldades que poderão se apresentar no decorrer desse processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foram apresentados aspectos relacionados ao tema Avaliar na Educação Infantil: o registro reflexivo como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança. A partir do levantamento teórico foi possível investigar como as professoras do Centro de Educação Infantil Selene Mesquita, localizado em Vargem Grande, têm avaliado o desenvolvimento das crianças, com ênfase ao uso do registro reflexivo.

A partir das pesquisas realizadas constatou-se que para as professoras, sujeitos da pesquisa, a avaliação significa a observação das crianças no contexto escolar, envolvendo a verificação dos seus conhecimentos e o acompanhamento do seu desenvolvimento, destacando que a avaliação se constitui numa ferramenta muito importante no processo de ensino aprendizagem.

Atendendo inteiramente ao objetivo deste trabalho, a saber: investigar como as professoras do Centro de Educação Infantil Selene Mesquita, localizado em Vargem Grande, têm avaliado o desenvolvimento das crianças, com ênfase ao uso do registro reflexivo pôde-se compreender o quanto a avaliação precisa ser discutida dentro do ambiente escolar em todas as modalidades de ensino.

A presente pesquisa possibilitou analisar o registro reflexivo como um dos instrumentos avaliativos mais eficiente na prática pedagógica da Educação Infantil, considerando-se que sua função é imprescindível para se constatar as dificuldades encontradas e novas possibilidades para a realização de atividades e situações de aprendizagem. Assim, por meio da observação que deve ser realizada juntamente com o registro diário das

atividades, o professor passa a ter em mãos os diversos instrumentos necessários para contribuir no desenvolvimento dos alunos.

Conclui-se, portanto, que este trabalho sobre a avaliação do desenvolvimento das crianças com ênfase nos registros reflexivos não se encerra com as informações aqui apresentadas, nem é isso que se pretende, mas, que esta pesquisa monográfica, embase outras reflexões e outras investigações, afim de que se possa retomar em outra oportunidade discussões em torno da temática e, assim, poder contribuir significativamente para o conhecimento e reflexão da avaliação nessa fase tão específica da vida do ser humano.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação.** Revista Pátio Educação Infantil. Ano II, nº. 4. abr./jul. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos.** Uma alternativa curricular para a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).
- PARENTE, Maria Cristina Cristo. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem.** Tese de Doutorado. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2004.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem. Práticas de Mudança.** São Paulo: Libertad, 1994.

DA IMAGINAÇÃO AO CONHECIMENTO: relatos de experiência em uma escola da rede pública municipal de São Luís - MA

Tyciana Vasconcelos Batalha⁴⁵
Waleria Lindoso Dantas Assis⁴⁶
José Carlos de Melo⁴⁷

Resumo: Este trabalho se configura como registro das nossas experiências, estudos e observação participante, durante uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2018, em uma sala do 1º ano, em uma escola da rede pública do município de São Luís – MA. Tivemos como objetivo desenvolver diferentes linguagens escritas, estimulando a criatividade, como forma de tornar as aulas mais atraentes e prazerosas. Para análise e fundamentação dos dados utilizamos: Maria (2011); Rinald (2002); Jolibert, Jacob (2006); entre outros. Concluímos que a docência não é uma tarefa fácil, e em especial quando fica somente sobre responsabilidade da escola e o encargo social da educação de uma criança é tarefa de todos. Esta pesquisa contribuiu muito para a nossa formação, provocando reflexões singulares de como temos nos constituído enquanto docentes de crianças pequenas.

Palavras-chave: Docência. Linguagem Escrita. Educação Infantil.

Introdução

Este trabalho se configura como registro das nossas experiências, estudo e observação participante, durante uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2018, em uma sala do 1º ano, em uma escola da rede pública do município de São Luís – MA.

Tivemos como objetivo desenvolver diferentes linguagens escritas, estimulando a criatividade, como forma de tornar as aulas mais atraentes e prazerosas. Deste modo, entendemos que a aquisição da linguagem escrita é um processo que vai além da capacidade de codificar e decodificar, pois, enquanto prática discursiva possibilita uma leitura crítica da realidade.

Sendo assim, os conteúdos apresentados às crianças precisam ser considerados, para que o ensino dos códigos alfabéticos faça sentidos para o aluno, possibilitando que estes se apropriem da leitura e escrita. Constitui-se, portanto, como um poderoso instrumento cultural, que precisa ser apropriado por todos, enquanto sujeitos históricos participantes ativos de uma sociedade letrada

⁴⁵Faculdade Futura, São Luís – Maranhão, membro do GEPEID alftyci@gmail.com

⁴⁶Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís – Maranhão, membro do GEPEID walerialindoso@hotmail.com

⁴⁷Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís – Maranhão, Coordenador do GEPEID mrzeca@terra.com.br

Para ajudar na transcrição das experiências vividas e facilitar a compreensão deste registro organizamos e dividimos este artigo em três partes, a saber: Caracterização do campo de pesquisa, onde descreveremos o ambiente e estrutura do local pesquisado; na segunda parte, A Docência no Contexto Escolar, onde destacaremos o que observamos e vivenciamos em sala de aula e fora dela e na terceira parte, A Construção da Docência no chão da sala de aula, onde registraremos a aplicação do projeto “DA IMAGINAÇÃO AO CONHECIMENTO”.

Caracterização do campo de pesquisa

A escola participante da pesquisa é da rede pública, encontra-se no bairro da Vila Embratel, no município de São Luís - Ma. Possui uma média de 100 funcionários entre professores, gestora, profissionais da cozinha, limpeza, portaria e almoxarifado. O prédio conta com vários corredores, porém não possui um pátio destinado para recreação das crianças usufruírem de forma mais prazerosa o recreio. Existe um pequeno espaço a céu aberto que é utilizado como estacionamento pelos funcionários.

Nesta escola não possui coordenação pedagógica, e as atribuições deste/a profissional é exercida pela gestora, e por ser uma escola com muitas turmas, professores, e anexo, algumas coisas deixam de ser contempladas como por exemplo reuniões com mais frequência e até mesmo formações, que acontecem com mais frequência quando os/as alunos/as da Universidade Federal do Maranhão o fazem através do Estágio de Formação de Formadores.

A turma de 1º ano é composta por 23 alunos, todas com idade entre 05 e 06 anos. As salas de aula são pequenas, o que dificulta a disposição da mudança das carteiras, que ficam enfileiradas uma atrás da outra. Corroboramos com Rinaldi, (2002, p. 77), quando afirma que o ambiente escolar deve ser:

[...]um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É

essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

Diante deste contexto, Jolibert, Jacob e colaboradores (2006, p. 23) alertam que:

Alguma vez pensaram quão entediadas e antissociais são as nossas salas de aula?

- Onde as crianças passam o tempo todo caladas e sentadas em fila, podendo apenas ver as costas ou a nuca dos seus colegas.
- Onde a disposição das mesas e o lugar de cada um são fixados, definitivamente, no primeiro dia de aula, e nunca se modificam seja qual for a atividade realizada.
- Onde as paredes são propriedade exclusiva do professor e permanecem sem mudanças durante um ano inteiro ou de um ano para o outro.

As salas devem ser organizadas de forma que melhore o desenvolvimento de cada atividade proposta, valorizando as interações e a liberdade dos alunos, uma vez que “uma sala que crie um ambiente agradável e estimulante, onde as crianças sintam necessidade de se comunicar e que sirva de meio para as aprendizagens.” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 23).

A docência no contexto escolar

Antes de tudo, para começarmos a falar do que observamos em sala de aula, devemos destacar o acolhimento, reciprocidade, carinho e atenção que tivemos da professora da turma e de todas as crianças. Desde o primeiro contato, nos sentimos muito querida por todos, e também percebemos que nossa presença não era vista com objeção nem pela professora e nem pelas crianças.

No período que estivemos em sala, notamos que a leitura de forma prazerosa era pouco contemplada com a turma. Concordamos com Maria (2011, p.69) quando diz que “as crianças que contarem com pais ou professores que promovam o seu convívio com a escrita, antes mesmo de aprenderem a ler, dominarão o mistério das letras, aprenderão a ler com facilidade e certamente mais tarde serão boas leitoras”.

O contato com a leitura é primordial para a iniciação na escrita, e sabemos pela investigação social dos alunos, que infelizmente, algumas crianças não possuem acompanhamento em casa, não têm quem leiam para elas ou desenvolvam nelas, hábitos de leitura. Dialogamos com Goulart (2015, p.62) quando assegura que, durante o processo de aprendizagem “cada vez mais, cresce o papel da professora para selecionar bons e variados

textos que agradem às crianças e para planejar atividades em forma de exercícios, jogos e brincadeiras que provoquem a inteligência infantil”.

Notamos que existe a necessidade de formação contínua entre professores para que a inclusão social de fato ocorra na escola. A complexidade da educação implica também em uma maior dedicação do processo formativo docente, por isso é fundamental vivenciar situações diferenciadas de ensino. Como bem aponta Libâneo (2004, p.6,7):

O elemento nuclear das escolas e do processo educativo é desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender, em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais, da necessidade de lidar com um mundo diferente.

Jolibert e Jacob, (2006, p.191) também confirma quando relata que: “escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais”. Percebemos que dentre tantas outras necessidades de cunho pedagógico para o pleno desenvolvimento das crianças, que o gênero textual história em quadrinhos, poderia contribuir de forma significativa na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, levando em consideração todos os aspectos pedagógicos e tudo que pode ser explorado através desse gênero textual.

Cunha (2010) em seu artigo “Leitura e escrita no ensino fundamental, (res) significando o trabalho com gêneros textuais” aborda-os, como um dos elementos que facilita a aprendizagem na produção de textos, enfatizando que o contexto do sujeito precisa ser levado em consideração para a escolha de quais textos deve ser trabalhado, pois os textos a serem apresentados aos alunos devem ser significativos e diversos, desta forma o sujeito fará sua leitura a partir dos sentidos que aquela escrita representa para si. Miller (2005) também ao tratar da escrita de textos explana que apresentá-los às crianças e orientá-las nesse contato inicial, é fundamental no processo de apropriação da escrita de seus próprios textos. Deste modo, o nosso objetivo geral era desenvolver a leitura e a escrita, a partir das reflexões que o gênero histórias em quadrinhos pode proporcionar para essa aprendizagem cultural.

Consideramos importante adotá-lo, em virtude da necessidade da formação de leitores competentes, da necessidade de comunicação entre as crianças, contemplando a escrita, imagens, oralidade e criatividade e para que a partir deste projeto, elas conheçam e se apropriem de uma nova forma de comunicação e da leitura prazerosa.

Como afirmam Hernández e Ventura (1998, p.10) que trabalhar com projetos “requer uma mudança na maneira de fazer do professorado, um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional”.

A construção da docência no chão da sala de aula

Aqui discorreremos reflexivamente sobre nossa experiência à frente da sala de aula, bem como nosso projeto e sua aplicabilidade. Para tanto, o diário de campo foi um instrumento imprescindível na construção e acompanhamento de todas as fases deste processo; pois trata-se de um instrumento onde é possível registrar e sistematizar acontecimentos do cotidiano, e que aborda acerca do objeto de estudo para análise de resultados.

No primeiro dia de intervenção apresentamos para as crianças o projeto “DA IMAGINAÇÃO AO CONHECIMENTO” e o gênero textual de história em quadrinhos, bem como suas especificidades, função social e características. As crianças logo demonstraram felicidade e ansiedade devido ao projeto.

Fizemos uma roda de conversa, e após levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero, apresentamos as fichas dos balões que são utilizados dentro da história em quadrinhos, e indagávamos se elas sabiam as diferenças dos balões, a que tipo de escrita eles se referiam, e algumas crianças acertavam as perguntas. A ideia das fichas com balões foi muito satisfatória, pois as crianças demonstraram entusiasmo e curiosidade. Através das reflexões de Miller (2003 p.11), entendemos que “necessitamos de atividades que permitam às crianças pensar, refletir, levantar hipóteses sobre o que estão lendo e escrevendo. Aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo o mundo social, cultural, as coisas que estão entorno da criança”.

Diante disso, é contundente ressaltar que a escola é uma instituição que tem por obrigação proporcionar outras formas de conhecimento que envolvam a arte, a cultura e a cientificidade. E neste processo é necessário dosar o conhecimento científico ao conhecimento do senso comum, o qual eles já estão apropriados devido ao convívio com o meio social no qual se inserem, para tanto BIZZO (2008, p.28) afirma:

[...] uma aproximação dos conceitos científicos, tarefa própria da escola, não pode ser feita apenas levando-se em conta as características próprias do conhecimento, mas deve também levar em consideração as características dos alunos, sua capacidade de raciocínio, seus conhecimentos prévios, etc

Na segunda intervenção, solicitamos a produção em dupla da escrita de uma história em quadrinhos. O interessante que elas compreenderam e fizeram à sua maneira as atividades. Neste dia, tivemos todos os horários para fazermos nosso projeto e ficamos felizes em olhar cada evolução e como são interessados em fazer as atividades. Para encerrar as atividades desse dia, fizemos o jogo das palavras da história “Piteco em Estrelas” na trilha alfabética, nesse joguinho as crianças gostaram tanto que quando chegou a hora de ir embora, ninguém queria sair, deixaram seus familiares esperando um pouquinho mais.

Consideramos essencial a forma como a Perspectiva Histórico Cultural aborda o papel do professor, não como uma autoridade suprema que precisa ser respeitado e obedecido a todo custo; não como o detentor de todo o saber; mas sim como mediador do conhecimento.

[...] o educador é o portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo, tendo a experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporciona à criança a vivência de operações que organizam atividades Inter psíquicas (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.31-32)”.

O professor, segundo esta perspectiva, é a pessoa que já possui um pouco mais de experiência em relação à escrita e a leitura, sendo assim o responsável por mediar a relação dos signos à criança, de forma que esta possa ter conhecimento de mundo. O que é muito diferente da perspectiva construtivista, a qual o professor deve atuar como um acompanhante do desenvolvimento natural da criança.

Na terceira intervenção começamos a produção individual das revistas em quadrinhos, as crianças criaram suas histórias baseadas em suas próprias vidas, e no seu contexto familiar e social. Antes que elas comessem as produções das revistas, fizemos um resgate sobre as características necessárias da história em quadrinho, e as crianças lembraram de todas. Durante a produção de suas revistas, as crianças demonstraram-se entusiasmadas e concentradas. E as que não conseguiam fazer utilização da escrita, pediam que transcrevêssemos para elas, ou então dissêssemos como elas deveriam escrever. Neste

sentido, concordamos com Mello (2007, p. 147) quando afirma que o aluno “não atua mecanicamente, mas atua com o corpo e o intelecto, concentrado no fazer que realiza”.

Considerações finais

A docência não é uma tarefa fácil, e em especial quando fica somente sobre a escola, a responsabilidade social da educação de uma criança. Nos encontramos em um momento que se faz necessário refletir sobre o papel da escola, não que essa necessidade não existisse antes, mas o que encontramos na maioria das escolas, são professores e a escola de um modo geral, indiferentes a realidade de seus alunos. Algumas escolas têm deixado de ser um espaço que deve proporcionar vivências que proporcionem a construção significativa do conhecimento das crianças, e isso é que resta para algumas crianças, em especial as de escola pública.

Na pesquisa de campo temos a oportunidade de vivenciar um leque de possibilidades de diferentes aprendizados, estabelecendo a melhor forma de relacionamento entre os diferentes atores da educação, mas especialmente entre os alunos, afim de proporcionar uma interação que reflita diretamente no aprendizado e motivação desses em relação a escola; e perceber que o cotidiano na escola não é tão fácil quanto se imagina, mas que é necessário enfrentar e estabelecer uma relação teórico-prática afim de fundamentar todas as atividades realizadas em sala de aula, sempre estabelecendo uma reflexão durante todo o processo em busca da melhoria e o aperfeiçoamento da educação.

Quanto ao nosso objetivo de desenvolver diferentes linguagens escritas, estimulando a criatividade, como forma de tornar as aulas mais atraentes e prazerosas, tivemos um retorno positivo da parte das crianças. De um modo profundo, esta pesquisa contribuiu muito para a nossa formação e esperamos que provoque reflexões de como temos nos constituído como docentes, e em quais aspectos devemos melhorar.

Referências

BIZZO, Nelio. **Ciências: fácil ou difícil?** 2ª ed. São Paulo - SP: Editora Ática, 2008.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. Práxis Educacional. **Leitura e escrita no ensino fundamental, (res) significando o trabalho com gêneros textuais.** Vitória da Conquista v. 6, n. 8 p. 123-138 jan./jun. 2010. ARTIGO. P. 123-138.

GOULART, Cecília M. A. **O processo de alfabetização e a produção do sentido no discurso escrito.** Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 17, n. 2, p. 495-508, jul./dez. 2015

_____. Cecília M. A; Souza, Marta Lima de. (orgs.) **Como alfabetizar?** Na Roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP; Papairus, 2015

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M.A **organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeanete e colaboradores. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006

LIBÂNIO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Revista Brasileira de Educação, n. 27, 2004. p. 5-24.

MARIA, Luzia de. Eduquemos para a leitura e as crianças aprenderão a ler “sozinhas”. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MELLO, Suely Amaral. **Letramento (e não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de textos.** Campinas, 2007.

MILLER, S. **A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita.** In: Sheila Zambello de Pinho; José Roberto Corrêa Saglietti. (Org.). Núcleos de Ensino da Unesp - Publicações 2005. São Paulo: Pró- Reitoria de Graduação, 2005, v. p. 69-86.

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

FORMAÇÃO DOCENTE: saberes necessários para atuação na educação quilombola infantil

Nelcir Francisca da Silva⁴⁸
Camila Augusta Melo Mendes⁴⁹

Resumo:

Objetiva-se com este trabalho que é uma revisão de literatura, evidenciar a importância da formação de professores(as) para atuarem na educação infantil na contemporaneidade, mediante as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e outros documentos introdutórios referentes ao assunto, tais como as Diretrizes Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatizando a educação escolar quilombola na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Quilombola, Educação Infantil, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Nesse mundo em movimento e em transformação, os estudos sobre diversidade, igualdade de direitos da pessoa humana tornam-se cada vez mais importantes. E é por meios desses estudos e pesquisas que interagimos com o conhecimento na atualidade, buscando mais informação, principalmente na área da educação. Sabemos que a finalidade educativa deve estar comprometida com a transformação da sociedade, partindo dessa ideia, a instituição de educação básica pública e privada tem um papel importante nesse processo de transformação, promovendo o pensamento crítico desde cedo, começando pelas crianças das creches e pré-escolas, estimulando-as a atuarem sobre o meio social.

A educação infantil numa visão sociocultural tem por finalidade favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos “motor, emocional, intelectual e social contribuindo para que a interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas por valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito” (BRASIL, 1994). Diante de todas essas transformações, a educação infantil vive hoje um intenso processo de revisão, reformulação de concepção sobre como deve ser a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção

⁴⁸ Mestranda em educação do PPGE da UFMA. São Luís-MA, membro do GEPEID, E-mail: nelcirfr@gmail.com

⁴⁹ Especialista em Educação Infantil pela UFMA, São Luís-MA, membro do GEPEID, E-mail: milka730@msn.com

e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

A instituição de educação infantil, como instituição social, formadora de valores e responsável pela transmissão dos conhecimentos sistematizados e dos saberes culturais organizados, possui um papel importante na construção de conhecimentos e atitudes que permitem um olhar mais crítico e reflexivo relacionado a aprendizagem das crianças de zero a cinco anos.

A função das instituições de educação infantil, a exemplo das outras instituições de educação nacional, tem o papel de desenvolver uma sociedade democrática, justa, solidária e com menos desigualdade social.

Ayres (p.14, 2012), pontua que:

Sabe-se que a escola tem a função de educar, de transmitir o saber científico; no entanto, em nossos dias, a Educação Infantil tem que se modificar, ampliar suas funções, para se pensar como instituição formadora de personalidades, de cultura, de uma sociedade mais digna, mais saudável. Esta é a fase mais importante para formação do indivíduo e, conseqüentemente, do grupo sociocultural.

Sendo assim, as instituições de educação infantil são entendidas como mediadoras entre o educando e o mundo da cultura elaborada socialmente, e historicamente construída, onde o processo de apropriação dos conhecimentos ocorre de maneira crítica e natural. Essas crianças chegam à instituição oficial de ensino repletas de saberes culturais desenvolvidos fora da instituição, saberes esses que chegam a elas de forma aberta, curiosa e inteligente e foram passados pelos seus responsáveis.

São características que resultam de sua história pessoal, podendo ser modificadas em função de suas experiências futuras, as práticas reflexivas das crianças precisam ser alimentadas de questões e informações sobre si mesmas, seus desejos, impulsos, necessidades, interesses e informações sobre o meio em que vivem, processo este que é constituído por meio de interações com as demais crianças e adultos.

Assim sendo, o desenvolvimento social, cultural e educacional que se pretende alcançar na educação infantil, só terá sentido se o principal sujeito desse contexto (a criança) for pensado no seu todo, integralmente, ou seja, levando-se em conta a essência, a qualidade, a criatividade e a motivação.

O presente artigo foi desenvolvido a partir do recorte de uma dissertação de mestrado que está em fase de conclusão pela Universidade Federal do Maranhão (2017-2019), onde pesquisamos a Formação de Professores(as) para atuar na educação infantil no município de São José de Ribamar - MA. Para este artigo, objetivamos refletir sobre a formação dos professores(as) na comunidade quilombola, a partir de uma revisão bibliográfica. Acreditamos ser importante estudar a educação infantil quilombola, considerando as normativas e leis a ela inerente.

Em princípio, o ensino ministrado nas instituições quilombolas na atualidade fundamenta-se, informa-se e alimenta-se de memória coletiva, línguas remanescentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Com relação a educação nessas comunidades, as DCNEQ/2012, no seu artigo 8º - IV, define que esta deve ser realizada como a presença preferencialmente de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; V – garantia de formação inicial e continuada para docentes para atuar na Educação Escolar Quilombola.

Como se pode perceber, trata-se de legislação vigente em nosso país. É sabido que, no decorrer de seu exercício profissional, o docente precisa desenvolver estudos de aprofundamento teórico, conhecer o que recomenda a legislação atual, de modo que possa estabelecer relações entre a teoria e suas práticas. Para tanto, é muito importante que haja adequada formação e acompanhamento docente.

QUILOMBO

Segundo O'Dwyres (1995, p.2) e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), definirem quilombo como:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na

manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela a experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e de continuidade como grupo. Nesse sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão.

A legislação educacional, no que concerne educação escolar quilombola para Educação Infantil, também destaca sua importância, conforme podemos apreender da Resolução CNE/CBE nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no parecer CNE/CEB nº 7/2010, Parágrafo único.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola, e com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, com fundamento no parecer CNE/CEB nº 20/2009, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua infância destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e as lideranças quilombolas (BRASIL, 2012).

De acordo com tais Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observando princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 42).

Nesse sentido, nos reportamos a Lei 10.639 de 2003 que determina inclusão nos estabelecimentos do ensino fundamental e médio o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. Ao lado disso, encontramos respaldo para nossa pesquisa na Resolução nº 5 de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, recomendando o respeito às diferenças culturais, identidades e singularidades.

A Educação Infantil tem avançado no Brasil nos últimos anos, consideramos um desses avanços a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos através da Lei nº 2.796 de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, nº 9.394.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Dentro da estratégia da primeira meta do PNE (2014-2024) está o atendimento das crianças do campo na educação infantil, assim como as indígenas e quilombolas, sem alterar seus usos e costumes; reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede pública de educação infantil com vistas à melhoria da rede física de creches e pré-escolas; formação inicial e continuada de professores(as) para a educação infantil.

Além disso, a escola deve atender aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por meio da transversalidade da educação especial na educação infantil. Uma das discussões cruciais que vivenciamos hoje nos espaços escolares é a qualidade da educação, e quando se fala em qualidade, o foco é sempre (ou na maioria das vezes) a formação dos(as) professores(as).

Stemmer (2014, p. 47), pontua que:

o professor ou professora de Educação infantil necessita se apropriar de conhecimentos científico que lhe permitam atuar com qualquer faixa etária no interior desta etapa de ensino, e sua formação deve se dar no conjunto de conhecimento sobre o ensino, desenvolvimento e aprendizagem acumulados historicamente pela humanidade, com destaque, entre outros, para a Psicologia, História, Sociologia, Filosofia, Neurologia e Didática, que abrangem o trabalho com crianças de zero a seis anos.

Como podemos perceber a educação quilombola deve basear-se nos saberes, conhecimentos e respeito as suas matrizes culturais. Evidencia-se como imprescindível a formação inicial e continuada para professores(as) da educação infantil, pois reflete fortemente na qualidade do desenvolvimento das habilidades das crianças dessa etapa de ensino.

Sabe-se que as teorias estudadas nas formações levam o(a) professor(a) a refletir sobre sua prática e buscar meios de aperfeiçoamento de suas atividades, tornando-se um especialista de sua área de atuação, na prática as ações-reflexões-ações ajuda o(a) professor(a)

a encontrar o melhor caminho de reorganizar, refazer e reavaliar todas as atividades e rotinas para uma educação infantil de excelência.

Nesse contexto e diante dos impactos evidenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, que ressalta o professor e a formação inicial/continuada, destaca-se que:

O artigo 3º da LDBEN, ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação escolar. Essa expressão estabelece um amálgama entre o educador e a educação e os adjetiva, depositando foco na educação, reafirmando a ideia de que não há educação escolar sem escola e nem está sem aquela. O significado de escola aqui traduz a noção de que valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética e ambiental (BRASIL, 2013, p. 57).

As constatações revelam que a leitura do artigo 67 da mesma lei permite identificar a necessidade do elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para sua formação e seu fazer na escola, onde se vê que a valorização profissional e da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de padrão de qualidade (artigo 4º inciso IX).

Segundo Carneiro (2014, p. 457):

A formação do(a) professor(a) constitui aspecto angular da educação básica. O ideal é que se tenham docentes com formação avançada para atuar num nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender o conhecimento mínimo e elaborar a visão estratégica imprescindível para compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico.

Nesse sentido, Feldman (2009, p. 71) pontua que:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Associada à qualidade está a valorização do(a) educador(a). Assim sendo, é possível implementar novas práticas nas formações permanentes, comprometidas com a conscientização e humanização desses educadores, realinhando seu ensinar. Como afirma Paulo Freire (1993, p. 13), “[...] ensinar é profissão que envolve certa tarefa, militância, especificidade no seu cumprimento”.

Haverá um momento em que os responsáveis pela educação na infância (da educação infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental) tornar-se-ão objeto de investigação no que

concerne à inflexibilidade inerente ao processo que articula as práticas pedagógicas e as legislações vigentes.

Reconhece-se, entretanto, que o tema Formação Docente é amplo e fecundas são as suas possibilidades de análises. Pretende-se, portanto, contribuir com a compreensão da importância desse tema principalmente na educação infantil, sobretudo na educação infantil quilombola, que possui os mesmos direitos das crianças de zero a cinco anos de idade, assim como as crianças de outras comunidades indígenas, estrangeiras, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador(a) para atuar na comunidade específica (comunidade quilombola) precisa ter conhecimento sobre a história, costumes, língua materna desses povos. Levando-se em consideração esses aspectos, os docentes da educação infantil precisam de estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral e a infância quilombola em diferentes localidades do país, pois sabemos que cada comunidade tem suas raízes em diferentes contextos, que envolvem descendências dependendo de seus ancestrais existindo assim muitas diversidades.

Dessa forma, ressalta-se que há particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que as distinguem entre si, bem como o tipo de educação por eles demandadas. Em virtude do que foi mencionado, os sistemas de ensino brasileiro devem considerar as particularidades na hora de oferecer o ensino quilombola, garantindo uma educação igualitária, mas reconhecendo o direito as diferenças, o direito étnico que de acordo com o CONAE (2010, p. 131), define que os docentes para atuarem na educação escolar quilombola devem ser preferencialmente professores(as) oriundos das comunidades quilombolas.

Portanto, que para as crianças das creches e pré-escolas nessas comunidades tenham um desenvolvimento satisfatório, torna-se necessário pensar uma educação infantil rica em possibilidades de desenvolvimento cultural e social.

REFERÊNCIAS

AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil: teorias e práticas** para uma proposta pedagógica. Petrópolis-RJ: Vozes,

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de Educação Infantil**: proposta. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei federal nº 10.639, de 09/01/2003**: Altera a Lei 9.394/96 para incluir o no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática “História e Cultura afro-brasileira”. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 11 de out de 2018.

_____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

_____. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

_____. Resolução nº 8/2012 que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola** com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012.

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

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 30 out 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



FREIRE, Paulo. **Professor sim, Tia não.** São Paulo: Olho d'água, 1993.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Terra de quilombo.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Reflexões sobre o papel e a formação de professores de Educação Infantil. In: **Creches Catarinenses: experiências de formação e prática pedagógicas.** / Organizadoras: PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; NEIVERTH, Thaisa. Núcleo de Publicações – NUP. Florianópolis, UFSC – CED – NUP, 2014.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: trajetória e desafios.

Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes⁵⁰

Resumo: O presente texto tem o objetivo de apresentar resultados de pesquisa bibliográfica sobre o direito à educação infantil no Brasil, incluindo os avanços na legislação que rege a primeira etapa da educação básica e as dificuldades existentes relativas à implementação do disposto nas leis. Constatou-se que o atendimento das crianças de 0 a 3 às creches ainda não foi suficiente para o cumprimento do direito à educação e que as soluções efêmeras encontradas pelos municípios como a opção pelos critérios de matrículas tendem a tornarem-se permanentes diante da falta de vagas.

Palavras-chave: Direito. Educação. Infância.

1. Introdução

Tratados internacionais que objetivaram asseverar a dignidade da pessoa e o direito humano à educação dos quais o Brasil é signatário indicam que a soberania nacional não está acima dos compromissos firmados nessas normas jurídicas, devendo o país respeitar, proteger e promover este direito.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 o direito à educação está presente e foi avigorado como norma jurídica pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em 1966, pela Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, 1960, pela Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, pelo Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, 1988, e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007 (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2011).

Em âmbito nacional, dentre os Direitos Sociais declarados na Constituição Federal de 1988 estão à educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Com base nessa declaração, Caggiano (2009) afirmou que o direito à educação está incluso no elenco dos direitos humanos fundamentais, amparado por um quadro jurídico-constitucional que lhe assegura um sistema de garantias desse direito.

⁵⁰ Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA.
E-mail: thaisacfl@gmail.com

Cury e Ferreira (2009) seguiram nessa direção quando analisaram a admissão legal do direito à educação e destacaram a importância do sistema de garantia de direitos, “envolvendo o Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública, Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar” (p. 34). A criação dessas instâncias, órgãos e conselhos significaram um avanço para a luta por garantia de direitos exigindo aprimoramento constante de seu funcionamento.

Dentre as inovações constantes na Constituição Federal de 1988 relativas ao direito à educação Oliveira (1995) citou a asseveração da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a afirmação da gratuidade para todos os níveis de ensino dispostos no Art. 206. O Art. 208 consistia na especificação do dever do Estado para com a educação, no qual estava incluso o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, constitui-se em importante legislação que rege também o direito à educação. Conforme Oliveira (2007) “O ECA regulamenta de maneira bastante detalhada o direito à educação presente no texto constitucional, representando uma significativa contribuição ao esforço pela ampliação e efetivação desse direito em nossa sociedade” (p.29).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/1996 a educação infantil foi definida como primeira etapa da educação básica, devendo ser ofertada em creches e pré-escolas, para crianças de zero a três anos e quatro a seis anos, respectivamente. Mais tarde, as Leis n. 11.114/2005 e 11.274/2006 promoveram alterações nesse espectro originalmente configurado pela LDB, estabelecendo que as crianças de seis anos passassem a cursar o primeiro ano do ensino fundamental, ampliando essa etapa de oito para nove anos, ficando na educação infantil as crianças de zero a cinco anos.

O direito das crianças a uma educação infantil de qualidade está assim assegurado na legislação brasileira desde a Constituição vigente, em um contexto no qual a efetividade social e jurídica do direito à educação tem avançado, gerando cobranças ao dever do Estado em disponibilizar as condições objetivas para sua realização.

Entretanto, as políticas de garantia do acesso e permanência nas creches e pré-escolas, principalmente no que se refere às crianças de zero a três anos, ainda não obedeceram integralmente aos dispositivos legais, tendo em vista que, de acordo com o Censo Escolar

2014, foram atendidas menos de 25% das crianças nesta faixa etária na educação infantil brasileira. Sobre esse aspecto Rosemberg (2014) alertou:

Pode-se considerar que a insuficiência de vagas em creche contribui para a manutenção da pobreza: de um lado, em decorrência de a manutenção da criança ficar exclusivamente sob a alçada da família quando, a família da criança pequena não compartilha com a sociedade e o Estado os custos associados aos cuidados (alimentação, higiene, infraestrutura, entre outros); de outro lado, ao não se disponibilizarem vagas suficientes em creche, dificulta-se a atividade laboral de familiares adultos e, por vezes, mesmo a atividade escolar de crianças e adolescentes, particularmente das mulheres (p. 176).

Silveira (2010) estudou as decisões do TJ-SP que versavam sobre a educação infantil e indicou que do total de requisições, 83% incidiam sobre a creche. Apresentou também as alegações dos municípios para a negativa da concessão da vaga:

- a) Falta de disponibilidade de vagas em suas creches e pré-escolas, não apresentando, portanto, estrutura para atender outras crianças;
- b) Inexistência de obrigatoriedade legal no oferecimento de vagas na EI, mas previsão constitucional de organização do ensino;
- c) A EI não pode ser considerada direito público subjetivo, como ocorre com o EF;
- d) Não imposição constitucional da universalização da EI, o que foi reforçado pela EC 14/96 que vinculou recursos ao EF;
- e) As demandas judiciais, visando ao atendimento individual, atentam contra o princípio da isonomia;
- f) Contínuas decisões judiciais, obrigando o atendimento em instituições de EI, acarretam a superlotação dos estabelecimentos e afetam a qualidade do serviço prestado;
- g) Problema orçamentário para ampliação do atendimento em EI;
- h) Necessidade de respeitar a existência de dotações orçamentárias prévias e os limites impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF);
- i) Ausência de novos mecanismos de financiamento da EI;
- j) EI como norma pragmática, sendo seu atendimento destinado à “reserva do possível”;
- k) Indevida ingerência do Judiciário no poder discricionário do Executivo, ao obrigar as matrículas das crianças em creches, contrariando ao princípio da separação de poderes;
- l) Ofensa ao princípio da separação de poderes, em virtude da ingerência no direcionamento do dinheiro público (p. 109).

Para além das alegações citadas a autora enfatizou que como a demanda é maior do que a oferta, as famílias que solicitam vagas teriam a opção de inscrever as crianças em uma

lista de espera ou lista de inscrição, conforme os critérios da administração municipal, para que essas possam aguardar desistências ou ampliação do atendimento.

2. Critérios para matrículas de crianças em creches e pré-escolas

Não havendo vagas para todas as crianças que delas necessitam são estabelecidos critérios de admissão relacionados com a renda familiar mais baixa, situação de emprego da mãe, desnutrição, constatação de que a criança permanece sozinha em casa ou que vivem em situação de risco. Esses critérios não necessariamente são explicitados em documentos oficiais e diferem dependendo da localidade, entretanto, não se altera a lógica seletiva de escolha das crianças que poderão ser matriculadas.

Como exemplo de um documento que norteava os critérios de admissão na educação infantil pública, a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal publicou em 2014 o “Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil - Creche e Pré-Escola (de 0 a 5 anos em tempo integral) em Unidades Escolares da Rede Pública e Instituições Conveniadas” que orientava os responsáveis legais pelas crianças de 0 a 5 anos a realizarem a inscrição no cadastramento para solicitação de vagas em instituições escolares de educação infantil públicas ou conveniadas. Estava posto que as vagas seriam disponibilizadas para as crianças inscritas e classificadas de acordo com os critérios sócio econômicos elencados:

Baixa Renda: criança cuja família participa de algum programa de assistência social;
Medida Protetiva: criança em situação de vulnerabilidade social;
Risco Nutricional: criança em estado de vulnerabilidade nutricional com declaração da Secretaria de Saúde;
Mãe Trabalhadora: criança cuja mãe é trabalhadora, formalmente ou informalmente (BRASÍLIA/DF, 2014, p. 6).

Existia ainda a possibilidade do pai, mãe ou responsável legal demandar prioridade no atendimento e para que isso acontecesse, ao solicitar a vaga, deveria ser comprovado, por meios de documentos e ou declarações, o atendimento aos critérios sociais, conforme o que segue:

Após a apresentação dos documentos e/ou declarações comprobatórias, a classificação se efetivará conforme a seguinte pontuação: Baixa Renda (25 pontos), Medida Protetiva (20), Risco Nutricional (15) e Mãe Trabalhadora (10), totalizando 70 pontos.

Em caso de empate na classificação, deverão ser utilizados os seguintes critérios para desempate: 1º) Criança cuja mãe tenha maior número de filhos; neste caso, é indispensável apresentar a certidão de nascimento, original e cópia, de cada um dos filhos; e 2º) Criança mais velha (BRASÍLIA/DF, 2014, p. 6).

Ao final foi estabelecido no documento que os pais poderiam apresentar a documentação comprobatória exigida em qualquer momento, alterando a ordem de classificação e que as concessões de vagas advindas de ordens judiciais teriam pontuação máxima, de modo a inserir a criança no primeiro lugar da fila do cadastro.

No município de São Paulo a Lei n. 16.710/2017 que tratou da implementação das políticas públicas para a primeira infância determinou:

Art. 6º - As políticas públicas voltadas à primeira infância, dentre outras metas, deverão contemplar ações multidisciplinares que visem:

I - No setor de educação:

- a) a universalização da educação infantil para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos;
- b) o atendimento total na creche para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos segundo a demanda, priorizando as situações de pobreza e extrema pobreza, vulnerabilidade social e riscos ao desenvolvimento;

Portanto, os critérios elencados para o atendimento na creche de acordo com a referida Lei municipal estavam delimitados em situações de pobreza e extrema pobreza, vulnerabilidade social e riscos ao desenvolvimento, seguindo o que acontece em muitas localidades brasileiras.

Nunes (2015) apontou que em municípios do Estado do Rio de Janeiro foi encontrada a seguinte situação relativa a matrícula na educação infantil:

Em relação à matrícula, constata-se neste município o que é recorrente nos demais: a ausência de um cadastro único, ou seja, o responsável, ao pleitear uma vaga na Educação Infantil, deve deixar o nome da criança em cada escola, de acordo com a preferência. Esse procedimento, demandado pela SME, torna difícil conhecer o número de vagas necessárias para a expansão, idade, tempo de espera, enfim, o perfil daqueles que estão à espera da

matrícula. Isso sem falar dos casuísmos que ocorrem quando cabe à direção definir os critérios de seleção. Em estudos anteriores foi possível verificar, em vários municípios, a pressão dos políticos locais para a obtenção de vagas em creches e pré-escolas, para atender as promessas feitas por ocasião das eleições. Assim, é mais democrático que haja um cadastro único, sob a supervisão da SME e fiscalização da comunidade. Esse tema vem sendo pauta de discussão da Coordenadoria de Educação do Ministério Público do Rio de Janeiro (p.42).

Os fatos relatados sobre a matrícula na educação infantil em municípios do Estado do Rio de Janeiro também podem ser encontrados em outras localidades brasileiras, nas quais ainda perduram formatos clientelistas de seleção das crianças para ingresso em creches e pré-escolas.

De acordo com Silveira (2010) foi possível constatar que a exigibilidade do direito à educação infantil tem avançado, não sem contradições relacionadas à própria interpretação das leis. A indevida intromissão do Judiciário no Executivo foi apontada como a principal divergência entre os desembargadores, já que alguns defenderam o indeferimento de solicitações que obrigavam o município a oferecer vagas na educação infantil e outros afirmaram que o Estado estaria vinculado à norma constitucional e as normas infraconstitucionais, sujeito ao cumprimento de obrigações.

O Ministério Público (MP) tem tido uma importante atuação como órgão de defesa do direito à educação, cobrando do poder público o exercício da responsabilidade cabível mediante as exigências legais. Martines Júnior (2013) destacou o quão abrangente é a tarefa do MP de defender os direitos constitucionais do cidadão e do zelo pela cidadania, considerando as condições econômicas e sociais do país e as violações cotidianas dos direitos das pessoas.

3. Considerações Finais

O direito à educação é uma conquista social, na medida em que a educação deve ser valorizada como elemento fundamental de emancipação de uma nação e por esse motivo foram criados mecanismos de reivindicação desse direito, contando com a participação de órgãos que tem atuado na defesa dos interesses dos cidadãos como o Ministério Público.

Na Constituição Federal de 1988 a educação infantil foi reconhecida como direito de todas as crianças e como primeira etapa da educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996. Os avanços na legislação foram paralelos ao incremento dos estudos e pesquisas nessa área, tanto em termos políticos quanto pedagógicos.

As administrações municipais não atendem à demanda existente de solicitação de vagas na educação infantil, portanto, optam por estabelecer critérios para selecionar as crianças que terão prioridade para ingressar em creches e pré-escolas públicas ou conveniadas com o poder público municipal. Os critérios dependem da localidade e podem ou não estar explícito em documentos oficiais criados nas esferas estaduais e municipais.

Mesmo com a atividade do MP no sentido de cobrança do acesso, para cumprir a exigência de ofertar a vaga muitos municípios acabam matriculando as crianças em instituições privadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, contribuindo para a manutenção do atendimento em âmbito privado (ARELARO, 2008), o que tende a comprometer as proposições de uma educação infantil de qualidade.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. *In*: ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera. (Orgs.). Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASÍLIA/DF, Governo do Distrito Federal, Secretaria de Estado da Educação. Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil - Creche e Pré Escola (de 0 a 5 anos em tempo integral) em Unidades Escolares da Rede Pública e Instituições Conveniadas. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/manual_creche.pdf Acesso em: 27 de set. 2017.

CAGGIANO, Monica Herman S. A Educação, Direito Fundamental. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco (Coord.). RIGHETTI, Sabine (Org.). Direito à Educação: aspectos constitucionais. São Paulo: EDUSP, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A Judicialização da Educação. *In: Revista CEJ, Brasília, Ano XIII, n.45, p.32-45, abr./jun. 2009.*

MARTINES JÚNIOR, Eduardo. Educação, cidadania e ministério público: o artigo 205 da Constituição e sua abrangência. São Paulo: Editora Verbatim, 2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende (Coord.). Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. Rio de Janeiro: Traço & Cultura, 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação e Cidadania: o Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. *In: OLIVEIRA, Romualdo Portela. ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). Gestão, Financiamento e Direito à Educação. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.*

SÃO PAULO, LEI Nº 16.710, DE 11 DE OUTUBRO DE 2017. Dispõe sobre princípios e diretrizes para a elaboração e implementação das políticas públicas pela primeira infância no Município de São Paulo e sobre o Plano Municipal pela Primeira Infância, e dá outras providências.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. O Direito à Educação de Crianças e Adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

RIZZI, Ester. GONZALEZ, Marina. XIMENES, Salomão. Direito Humano à Educação. Coleção Manual de Direitos Humanos, volume 7. 2. ed. atualizada e revisada. Curitiba, PR: Plataforma Dhesca Brasil. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2011. Disponível em: http://www.plataformadh.org.br/files/2014/02/cartilha_educacao.pdf Acesso em: 05 de jan. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Públicas e Qualidade da Educação Infantil. *In: SANTOS, Marlene Oliveira dos. RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (Orgs.). Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Soofset, 2014.*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTER

GT 2

Educação Infantil

AS CRIANÇAS E A HORTA ESCOLAR: as vivências de estagiárias com projetos na creche

Alina Garcês Azevedo⁵¹
Bruna Soares Vieira⁵²
Camila Campos Parga⁵³

Resumo: O presente artigo relata como foi implementado o projeto de revitalização da horta escolar em uma creche durante a realização da disciplina de Estágio em Gestão do Trabalho Docente I do Curso de Pedagogia da UFMA. O objetivo do projeto foi conscientizar as crianças sobre a importância da preservação do meio ambiente e os benefícios do cultivo de uma horta escolar para uma alimentação mais saudável. Para tanto, inicialmente fez-se necessário um conhecimento prévio do ambiente e da comunidade escolar, para que dessa forma pudesse ser desenvolvido um trabalho de forma a integrar toda a creche, formando a consciência que a horta é um espaço de todos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Horta. Estágio.

Introdução

A disciplina Estágio em Gestão do Trabalho Docente foi realizada em uma creche que pertence a rede pública municipal e tem grande prestígio devido ao quadro de funcionários, qualidade de ensino e compromisso com a comunidade, pois além da oferta de aulas de Ballet (uma vez por semana) para as meninas da escola, abre-se matriculas também para a comunidade.

Foi possível conhecer a rotina das crianças, desenvolver um trabalho voltado para o meio ambiente, entender o funcionamento pedagógico da creche e tomar conhecimento das dificuldades que a educação infantil pública enfrenta, o que nos levou a uma experiência intensa que nos fez ensinar e aprender com as crianças, como afirma Cortez (2015) “a experiência do estágio na formação de professores representa uma primeira aproximação de seu campo de atuação profissional. Tal experiência obriga a realizar um trabalho de síntese entre teoria e prática educativa.

O objetivo desse resumo expandido é discutir sobre a importância do trabalho de projetos com crianças no estágio, atividade curricular dos cursos de licenciatura, que

⁵¹ Discente da Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: alinazevedo2@gmail.com

⁵² Discente da Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: brusoaresvieira@gmail.com

⁵³ Discente da Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: camilaparga6@gmail.com

possibilitaram o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades essenciais para a formação dos futuros professores.

Numa proposta de pesquisa-ação, convivemos com essa realidade e construímos uma proposta de revitalização da horta escolar, que há muitos anos estava desativada. Para isso, recorreremos aos instrumentos de coleta de dados como entrevista semiestruturada e observação participante, com os quais foi possível compreender as necessidades das crianças, famílias e profissionais da escola para uma educação alimentar e ambiental.

Projetos, crianças e aprendizagem significativa

O trabalho com projetos na educação infantil apresenta-se como uma prática organizada de maneira pensada e com um significativo potencial educativo, manifestada nas práticas pedagógicas de instituições públicas e particulares de ensino. Sua fundamentação envolve estudo, pesquisa, questionamentos, argumentação, reflexão coletiva, com a perspectiva de ser idealizado e concretizado com as crianças e não para as crianças.

Os projetos surgiram no Movimento de Escola Nova para melhorar o ensino e como distintivo de uma escola que opta pela atualização de seus conteúdos e pela adequação às necessidades dos alunos e da sociedade aos quais cada instituição se veicula. A Pedagogia de Projetos, portanto, ressignifica o espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, trazendo uma nova perspectiva para se entender o processo de ensino – aprendizagem. Nesse processo, todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, pois a formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. (BARBOSA; HORN, 2008)

Atualmente, a formulação de projetos torna-se indispensável, dada a complexidade dos problemas socioculturais, políticos e econômicos das sociedades. Nessa perspectiva, profissionais da educação se posicionam diante da necessidade de desenvolver seu trabalho em forma de projetos.

Barbosa e Horn (2008) indicam algumas dimensões que fazem parte do trabalho com projetos: aqueles organizados pela escola para serem realizados com as famílias, as crianças e os professores; o Projeto Político Pedagógico da escola; organizado pelos

professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias e, principalmente, aqueles propostos pelas próprias crianças.

O trabalho com projetos é uma modalidade organizativa estimulante no que diz respeito à aprendizagem. A criança tem a oportunidade, junto com os professores e professoras, a participarem ativamente das atividades, não como expectadores, mas como sujeitos integrantes dessa proposta. A contextualização dos conteúdos, trabalhados a partir da realidade de cada criança é o que torna esse procedimento considerável, intenso e importante.

Nesse aspecto, Barbosa & Horn (2008) afirmam que:

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos [...]. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA; HORN, 2008, p.35)

Gasparin (2011) nos diz que:

Do ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. (GASPARIN, 2011, p. 33)

Com isso, trabalhar com projeto na educação infantil nos levou a perceber a importância do conhecimento significativo para as crianças não só dentro, como em todo ambiente escolar e em sua realidade.

Ao adentrar no ambiente escolar, observou-se em seu espaço externo uma área verde em desuso. Foi instigada a necessidade de reorganizar esse local como campo de ensino e aprendizagem, revitalizando a horta da escola. Após investigações feitas através de questionários e entrevistas com os gestores e colaboradores da Creche Escola, colocou-se em prática a ideia de trabalhar a educação ambiental e alimentar com as crianças, para elaboração e implantação do projeto “Horta Escolar”.

O trabalho com educação ambiental auxilia as crianças no aprendizado e na valorização à natureza e todos os elementos que a compõe, porque, se desde pequenos forem

sensibilizados com relação a suas responsabilidades, indubitavelmente serão adultos com mais compreensão de sua conduta no mundo. Trabalhar com essa proposta pedagógica possibilitou a esperança de que as crianças da Creche Escola possam fazer parte de uma sociedade mais justa, onde os cidadãos respeitem a si próprios, os seus semelhantes e a todas as formas de vida existentes no planeta.

Serrano (2003, p. 23) nos coloca que “a questão ambiental requer novos conhecimentos teóricos e práticos para sua compreensão e resolução. Dessa forma, a educação ambiental induziu a um desenvolvimento do conhecimento em diversas disciplinas científicas.” O trabalho com a Educação Ambiental, durante o processo de desenvolvimento infantil, deve ser com base no contexto sociocultural, gerando a autonomia, criticidade e responsabilidade das crianças que constroem conhecimento.

O estágio e a proposta pedagógica de organização da horta na escola-campo

O estágio em sala, teve início no dia 24 de abril de 2018, e a sala que nos foi destinada é o Maternal II-A, que funciona em período integral, sendo que pelo turno da manhã são realizadas as atividades escolares e no turno vespertino é realizado o trabalho assistencial (soneca, brincadeiras no pátio, banho, lanche, atividades de leitura até a saída). A sala conta com uma professora regente, uma professora auxiliar que trabalha no dia do Planejamento e uma cuidadora, em nosso dia de estágio tínhamos contato com a professora do PL, e a auxiliar. A turma possui 18 alunos matriculados, sendo 11 deles meninos e 7 meninas.

Fomos muito bem recebidas por todos. Após uma pausa devido a um feriado, retornamos a creche no dia 8 de maio de 2018, onde realizamos a Entrevista com a coordenadora, na qual podemos conhecer melhor o trabalho da professora e abordar questões sobre a gestão escolar, projetos que ocorrem durante o ano letivo, como ocorre o processo de inclusão dos alunos com alguma deficiência na escola, entender a participação dos pais de alunos da creche e quais são os maiores desafios da prática educacional. Foi um momento ímpar pois para desenvolver um projeto com crianças é necessário que estivéssemos de acordo com a política da escola e abrangendo os objetivos que são estimados no seu projeto político, entrevistar a coordenação é entender a parte administrativa e pedagógica daquela escola e com essa conversa podemos nortear os nossos objetivos.

No dia 12 de maio de 2018 (sábado) houve um Mutirão do projeto da construção da horta na creche. Teve como resultado limpeza e capina do terreno além da retirada de tijolos e pneus para serem posteriormente pintados e recolocados. Ao analisarmos o espaço compreendemos que era muito amplo e que já havia sofrido a deterioração por parte de vândalos antes, para que a horta fosse mantida era preciso a conscientização não só dos alunos porém da comunidade em geral, a escola faz parte do bairro é uma peça fundamental na comunidade, por isso somos todos responsáveis por ela.

No dia 15 de maio de 2018, foi realizada em sala uma entrevista com a professora da sala em que nos encontrávamos, responsável pelo maternal II-A, onde percebeu-se a dificuldade que a professora em responder as perguntas. Ressaltamos aqui o pensamento Mello e Singulani (2014) citando Vygotsky, na qual a teoria histórico-cultural defende não somente a prática de uma rotina mas que a mesma possua em seu seio atividades que a criança seja considerada como sujeito capaz de pensar.

No dia 22 de maio de 2018, nos reunimos em sala de aula na Universidade para planejarmos a aula seguinte, que ocorreria dia 29 de maio de 2018. Escolhemos pautados no projeto e no que observamos em sala de aula, duas atividades: contação da história “A árvore que não podia respirar” e uma atividade sobre a poluição do mar. O objetivo era trabalhar esses conteúdos de natureza e sociedade com o viés da conscientização dos alunos sobre o meio ambiente, já os encaminhando para a preservação da horta. Vale ainda lembrar que o planejamento destaca o papel do brincar, que nesta fase é pioneira entre as estratégias de ensino para a criança pequena. Entretanto, para Silva (2012) citando Amaral (2009), Brasil (1998) “a brincadeira encontra-se ainda desvalorizada entre educadores. Para alguns, este tipo de atividade não passa de perda de tempo ou momento de desgaste de energia das crianças; para outros, são ferramentas pedagógicas para fins disciplinadores”. (SILVA, 2012, p.11).

No dia 29 de maio de 2018, foi realizado na sala do maternal II-A a contação da história “A árvore que não podia respirar”, de forma encenada onde uma estagiária interpretou a árvore, a outra interpretou o lenhador e a terceira foi a narradora da história. Além disso, houve participação dos alunos fazendo o papel das flores durante o conto, os envolvendo na atividade que estava sendo realizada. Após a contação abrimos pro debate da importância da preservação da natureza, das árvores e do papel delas na natureza. Partimos da perspectiva de que o “processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento”

(KUPFER, 1995, p. 79). Dito de outra maneira, para as crianças é importante que o assunto/tema estudado seja significativo para que haja essa busca pelo conhecimento por parte da criança.

No dia 5 de junho de 2018, quando se comemora o dia do meio ambiente, era a culminância das atividades na Creche, e foi o dia da entrega da horta. Ao chegarmos em sala, os alunos já haviam lanchando e fomos ajudá-los no banho juntamente com a auxiliar, Paula. Levamos para a creche um colete e uma viseira para cada aluno do maternal II-A, para ajudar na identificação deles ao se juntarem com os outros alunos da Creche-Escola e para fazer parte do vestuário do projeto. Conduzimos eles até a horta, onde cada um deles recebeu uma semente para plantar. Além disso cada um deles teve uma das mãos pintadas para ajudarem na confecção do painel feito em pano com a participação dos alunos de toda a escola. Depois do fim das atividades entregamos um copo personalizado com o tema do meio ambiente como lembrança do tempo em que estivemos presente na escola.

Considerações Finais

Com a presente oportunidade que a disciplina de Estágio nos proporcionou em ter nos levado a campo, não podemos deixar de notar algumas mazelas na vivência escolar da creche, entre eles, fatores divergentes tanto na fala das pessoas que possuem o cargo máximo na instituição quanto na das professoras, estrutura, atenção/observação dos conflitos em sala de aula.

Quanto às estruturas podemos citar a da sala que nos coube o acesso, o Maternal II - A os recursos poderiam ser mais explorados, sentimos falta das fichas com os nomes, chamadinha, varal de atividades e recursos livres para as crianças, os livros de histórias a maioria rasgados, desorganizados e sem muita diversificação (focando sempre nos clássicos). No período da tarde as crianças que estão na instituição contam com o assistencialismo, mas o mesmo contém falhas como: Na hora do lanche, após terminar o mesmo as crianças tomam água nos copos que ficam no bebedouro (todas as crianças bebem neles, inclusive adultos); na hora do banho a auxiliar apenas observa as crianças passando o sabonete no corpo, não é feita escovação dos dentes após o lanche em momento algum ela auxilia ou ajuda por exemplo, a lavar o bumbum. As crianças também fazem xixi sozinhas.

Porém diante de tudo isso saímos da experiência modificadas, pois quando entramos no estágio

apenas uma de nós tinha a vivência em sala de aula, as demais estavam pela primeira vez inseridas na rotina da escola, conhecendo as dificuldades e o prazer do mundo escolar, todas nós aprendemos muito nesse período e foi gratificante poder contribuir com a formação dessas crianças e após o encerramento se torna impossível não sentir saudades desses alunos que tão pequenos abriram seu mundinho para cada uma de nós podermos ensinar um pouco e aprender muito mais com eles.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

GASPARIN, José Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GHEDIN, Evandro. **Estágio com Pesquisa**: São Paulo: Cortez, 2015.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação – O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

SERRANO, Climene Maria Lopes. **Educação ambiental e Consumerismo em unidades de ensino Fundamental de Viçosa- MG**. (Tese) Universidade Federal de Viçosa – MG, 2003

SILVA, José Ricardo. **A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

MELLO, Suely Amaral. SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **Às Crianças Pequenininhas na Creche Aprendem e se Humanizam**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 17, n.3, p. 37-50, Setembro/Dezembro 2014.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para a aprendizagem.

Isabela de Cássia Costa Vieira⁵⁴
Joselina Almeida Diniz Cardoso⁵⁵
Maria Acácia Costa Vieira³

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a importância das obras literárias para a Educação Infantil. Através de uma revisão bibliográfica se buscou compreender como a literatura infantil contribui para a formação da criança como leitor ativo e as variadas possibilidades lúdicas que o livro infantil oportuniza para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, buscou percorrer o PNLD Literário 2018 com a finalidade de explicar este programa do governo federal, que pela primeira vez distribuirá obras literárias para os alunos da rede pública do Brasil.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Infantil. PNLD Literário.

Introdução

Atividades envolvendo Literatura Infantil são indispensáveis para o desenvolvimento da criança. Apesar de se reconhecer a importância dessa prática pedagógica no contexto infantil a sua utilização ainda é marcada pela função utilitário pedagógica o que torna esta ferramenta mais pedagogia do que literatura. Por muito tempo as obras literárias destinadas às crianças apresentavam aquisição de normas e regras, preceitos e modelos adultos e sua utilização se limitava a condicionar o enquadramento pretendido pela família, escola, igreja ou mesmos pelos interesses impostas pela sociedade.

Verificar as contribuições da Literatura Infantil no desenvolvimento integral da criança é o objetivo desse trabalho, além disso, pretende-se discutir o programa PNLD Literário lançado em 2018 pelo governo federal com a finalidade de adquirir obras literárias a serem utilizadas pela rede pública de ensino brasileira.

A busca por práticas que desenvolvam competências da leitura e da escrita e a maneira que a Literatura Infantil pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Para Bakhtin (1992) a literatura infantil é um instrumento motivador e desafiador, capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo e responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

⁵⁴Faculdade Pitágoras do Maranhão, São Luís, isajofra28@gmail.com.

⁵⁵Faculdade Pitágoras do Maranhão, São Luís, joselinadiniz@hotmail.com.

³Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, mariaacacia11@hotmail.com.

Para que isso ocorra é necessária à aplicação de atividades que despertem o prazer de ler, estas tarefas devem acontecer diariamente na vida das crianças, desde bebês. Segundo Silva (1992, p. 57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos poderá ser uma excelente conquista para toda a vida”.

Desenvolvimento

A utilização adequada da Literatura Infantil é de suma importância no processo de aprendizagem do educando, além disso, é uma oportunidade de despertar a criança para o mundo da literatura não só como um ato de aprendizagem significativa e sim como uma atividade prazerosa.

Fonte de informação, a Literatura Infantil quando apresentada às crianças desde cedo oportuniza a socialização entre indivíduos e contribui para a formação de um leitor ativo, o que possibilita a ampliação da sua visão de mundo. De acordo com Paula e Fernandes (2016, p. 384) “os livros de histórias são de vital importância durante a infância, já que todas as crianças possuem necessidade de imaginar, criar histórias e entrar no mundo da fantasia”,

Instrumento atrativo e prazeroso que contribui no desenvolvimento da criança a Literatura Infantil oferece infinitas possibilidades para a formação da criança. A leitura contribui no desenvolvimento da imaginação, criatividade, reflexão, emoção e estimula a percepção do real. Segundo Coelho:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...] (COELHO, 2000, p. 27).

As obras literárias possibilitam ao aluno adquirir novas aprendizagens indispensáveis para a sua formação. Portanto, a Literatura Infantil é de suma importância para o desenvolvimento educacional, pois a escola é um espaço privilegiado para a formação do sujeito. De acordo com Zilberman (2003, p. 25) devemos “preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa”.

Recurso motivador para o conhecimento das crianças, os livros infantis oportunizam a construção de novas vivências e enriquece a experiência de vidas das mesmas. Coelho (2000) acredita que:

No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra vida. (COELHO, 2000, p. 29).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) aponta que as práticas pedagógicas relacionadas ao uso de obras literárias na Educação infantil devem oportunizar experiências de narrativas, apreciação e interação com as linguagens oral e escrita, além do convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Ainda de acordo com o documento:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Dentre os objetivos elencados nos eixos do currículo das práticas pedagógicas da Educação Infantil, a literatura favorece o conhecimento de si e do mundo, incentiva a curiosidade, o questionamento, a percepção da criança em relação ao mundo físico e social. Portanto, como afirma Nunes (1990) a literatura não só introduz a criança ao mundo da escrita, pois a linguagem quando tratada como arte traz as dimensões ética e estética da língua e exerce um papel importante na formação do indivíduo.

Essencial para a formação do sujeito como leitor de mundo, quanto mais cedo for iniciado o contato da criança com as obras literárias maiores serão as chances que a mesma desenvolva o prazer pela leitura. No contexto educacional o professor exerce o papel de mediador que familiariza o educando com o texto literário e age como ponte ao leitor que ainda não desenvolveu a sua autonomia.

Veículo criador e socializador da linguagem e dos valores que nos identifica, a literatura infantil é uma importante fonte para a imaginação infantil, através dela a criança consegue manifestar seus sentimentos e conhecimentos. Cavalcanti (2009, p. 79) aponta que:

Não basta que a escola promova o lúdico, a brincadeira e a leitura dentro de um clima de prazer. É fundamental que aprender a ler e a gostar de ler tenha um sentido na vida de cada um. Que o leitor se sinta identificado com o lido, que possa

exercitar-se numa aprendizagem importante sobre o mundo, as pessoas, a natureza, as lutas, a dor e o amor.

Portanto, a literatura na educação infantil é uma importante ferramenta para o educador que permite infinitas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem que contribuam no desenvolvimento social, emocional, cognitivo da criança. Considerando que muitas vezes a escola é o lugar que permite os primeiros contatos com os livros pela criança é preciso oportunizar ao futuro leitor uma relação prazerosa com os textos apresentados no contexto escolar.

Este ano pela primeira vez as escolas públicas de todo o país, além de escolherem os livros didáticos que serão utilizados no ano letivo 2019 também puderam escolher obras literárias. O PNLD Literário é um programa do MEC em parceria com a FNDE com o objetivo de adquirir obras literárias para serem utilizadas nas escolas da rede pública brasileira. Ao total foram selecionados 704 livros para estudantes da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que serão analisados pelos professores e diretores das instituições e escolheram as obras que serão utilizadas no ano letivo 2019.

Além de apoiar a formação e ampliação dos acervos das escolas públicas, este programa favorece a aproximação do educando à literatura de qualidade durante o ano letivo, o PNLD literário visa contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades do educando, seguindo a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Considerações finais

A inserção de livros de Literatura Infantil pode ocorrer logo nos primeiros contatos com o ambiente escolar, em que se deve usar os mais variados gêneros textuais. O uso da literatura na Educação Infantil leva em consideração o princípio estético elencado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que norteia a proposta pedagógica das crianças de 0 a 5 anos.

Para que a leitura possa favorecer a aprendizagem significativa das crianças se faz necessário a mediação do professor de maneira que a criança desenvolva a sensibilidade, criatividade, ludicidade e a liberdade de expressão.

Na Educação Infantil a literatura infantil não precisa ser vista somente como a decodificação do código escrito, ou seja, o ato de ler vai mais além, ele é transformador e permite imensuráveis sensações de prazer e aprendizagem. Adotar livros infantis como ferramenta pedagógica na Educação Infantil possibilita que a criança se torne mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem.

Sabendo da importância da leitura para a formação do sujeito o MEC lançou o PNLD Literário 2018, este programa oportuniza aos alunos da Educação Infantil, series iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Incentivar o hábito da leitura desde a educação infantil oportuniza o desenvolvimento de leitores ativo, além de contribuir para a formação social, emocional e cultural do sujeito. Portanto, fica claro como a literatura infantil tem muito a oferecer no desenvolvimento da criança.

Referências

BAKHTIN, Mikhail V. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Ministério da educação e do esporte. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 3. Ed. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. Edit. Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

NUNES, Lygia Bojunga. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

PAULA, Flávia Ferreira de; FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Políticas públicas de leitura e formação de leitores: um estudo do projeto literatura em minha casa**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277125181_POLITICAS_PUBLICAS_DE_LEITURA_E_FORMACAO_DE_LEITORES_UM_ESTUDO_DO_PROJETO_LITERATURA_EM_MINHA_CASA> Acesso em: 30 out. 2018.

SILVA, Ana Araújo. **Literatura para Bebês**. Pátio, São Paulo, n.25, p. 57-59, Fev/Abr.2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

PARA ALÉM DO CUIDAR: Observando as crianças pequenas na pré-escola

GARCIA, Wilson Silva/a⁵⁶
MELO, José Carlos de/a⁵⁷

Resumo: Este artigo pretende fazer um breve recorte das políticas públicas voltadas a Educação Infantil no processo de desenvolvimento das crianças com idade entre 0 a 05 anos, para além do cuidar, objetivando, falar sobre o sentido do brincar e das brincadeiras, assim como a intencionalidade do docente no desenvolvimento de suas práticas. O estudo foi resultado de observações em espaços de educação infantil de algumas instituições particulares na cidade de São Luís – MA. À luz dos estudos realizados, buscamos identificar quais propostas pedagógicas e metodológicas foram adotadas pelas instituições, fazendo relação com as teorias e práticas aprendidas na academia.

Palavras-chave: Criança pequena. Educação Infantil. Brincadeiras.

Introdução

Por volta dos séculos XV e XVI foram criados modelos educacionais para superar os desafios estabelecidos pela sociedade europeia então em desenvolvimento, no que se referem ao progresso científico, nessa conjuntura histórica, a imagem da infância se transformou, suscitando uma inquietação da sociedade em estabelecer métodos de educar e escolarizar as crianças, conhecidas anteriormente como pequenos adultos. Em meio aos séculos XVIII e XIX a criança pequena passou a ser o foco das atenções e cuidados conforme explicita OLIVEIRA.

[...] a criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam frequentá-la um instrumento fundamental (2005, p.62).

A educação da época não propiciava as mesmas condições de hoje, assim como, a atenção que é dispensada ao pequeno pobre, não é, a mesma ao que é dado ao pequeno abastado. Neste período na Alemanha e em toda Europa o olhar da infância na ótica de Friedrich Fröbel idealizador dos jardins de infância (*Kindergarten*) fazendo alusão ao jardineiro que trata a planta desde o início. Considerava que a criança para crescer sã em todos os sentidos teria que ser bem cuidada nos anos iniciais para que no futuro se tornasse

⁵⁶Discente de Pedagogia/UFMA/GEPEID, São Luís –MA., wilsonsilvagarcia@hotmail.com.

⁵⁷Docente do DE II/UFMA/GEPEID, São Luis-Ma., mrzeca@terra.com.br

um adulto saudável. Discípulo de Pestalozzi, buscava interpretar o desenvolvimento do homem e acreditava que a criança é pura por natureza. Inicialmente de caráter assistencialista, o sistema froebiano, não objetiva atender a burguesia, sendo depois utilizado pela elite para educar seus filhos. A história da educação infantil destaca as creches e os jardins de infância com roteiros diferentes.

A educação dos pequenos tem sido marcada pela dualidade, um lado de natureza política, e de outro, a segregação social que delimita um modelo de educação para as crianças de classe alta e outro para as crianças de classes populares, de ordem pedagógica, que acontece no interior das instituições de ensino infantis, levando a divisão entre o cuidar e o educar. Segundo KUHLMANN JR(1990), os propagadores das creches as consideravam um mal necessário e viam a pobreza como ameaça às elites. Tornando evidente a política de marginalização à pobreza, negando-lhes direitos básicos de cidadão.

No Brasil o atendimento às crianças de 0 a 6 anos surgiu no final do século XIX, antes deste período, era de responsabilidade da família o trato com as crianças pequenas. Com o surgimento da escola novista e propostas de uma educação infantil revolucionária, procurou-se atender às mudanças socioeconômicas e políticas do país, influenciado por ideias europeias, reuni as condições necessárias para serem assimiladas pelos estudiosos da educação, passando desde então, a se pensar uma nova maneira de educar a criança pequena.

Esse desenvolvimento acelerado trouxe otimismo e “esperança”, instauração de leis que regulamentassem a forma de fazer educação, como a Constituição Federal de 1988, estabelecendo a Educação Infantil como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. Determinando ainda, uma mudança substancial de gestão das políticas públicas, ao conceber a descentralização dos serviços da União para os Estados e Municípios, e ao ressaltar uma nova relação entre Estado e Sociedade na formulação e controle das políticas em todos os níveis. Passando a União, função de normatizar e coordenar as políticas, fornecendo apoio técnico e financeiro aos demais níveis de governo, sendo as ações principais de implementação desta política de responsabilidade dos municípios, cabendo aos Estados executá-las de forma suplementar.

Após a Constituição Federal de 1988, surgiram leis no âmbito da Saúde e da Assistência Social, compreendendo a prioridade do atendimento à criança de 0 a 6 anos por estas áreas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96 a Educação Infantil

passou a ser a primeira etapa da Educação Básica. E ainda, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT, Lei nº 5.452) e a LDB, Lei 4.024/61 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que incluía os jardins de infância no sistema de ensino. Segundo KUHLMANN(1990, p.28) apud SANCHES (2003. p. 63) “ Tudo que interessava às classes dominantes era apresentado como científico”. Criado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) deixa claro seu propósito:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (1998, p.13).

A análise, apropriação e prática destes documentos oficiais se fazem necessárias e de suma importância por parte do professor da educação infantil. Em 1990, foi criado o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que reafirmar no capítulo IV, artigo 54, inciso IV o direito das crianças ao atendimento em creches e em pré-escola. As exigências através do cumprimento da lei definem que a educação infantil tem como função educar e cuidar, aspectos inseparáveis para a educação de crianças de 0 a 6 anos. Entendemos que a criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Neste sentido, educar e cuidar, significa compreender que, o espaço e o tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos (Família, Professor/escola e Comunidade), como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

[...] Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

A criança deve ser estimulada no sentido que ela se desenvolva integralmente, de forma consciente e responsável. Nessa perspectiva podemos dizer que Froebel deixou seu legado para a educação infantil, ele acreditava que a infância estava relacionada a “Unidade Vital” uma tríade (Deus, Homem e a natureza), que harmonizavam entre si. Que o desenvolvimento infantil acontece através do processo de interiorização e exteriorização e da manipulação de objetos. Defensor da autoeducação livre, pensava em uma instituição de

infantil adaptada, com mobiliário adequado, brinquedos, que propiciasse o contato das crianças com a natureza. Criou brinquedos pedagógicos chamados de DONS, com características geométricas, para crianças menores de 6 anos.

Entendemos que o resultado de ensinar vai além de simplesmente administrar um conteúdo, dividi-lo em sequências didáticas e transmiti-lo; é preocupar-se com o outro, com a formação democrática e o alcance da cidadania. O processo de ensino e aprendizagem precisa, necessariamente, ser intencional e provocar mudança.

Pressupostos Metodológicos

Este trabalho é de cunho qualitativo, em que utilizamos referências teóricas para construir as reflexões aqui expostas, desdobrando-se, portanto, em uma revisão de literatura, observação em espaços de Educação Infantil, de algumas instituições particulares de ensino na cidade de São Luís – MA e de questionamentos levantados na academia através da disciplina de FEI: Hist. Política, Cultura da Infância ainda no segundo período letivo na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, levantando alguns questionamentos que pensamos ser pertinentes a reflexão e prática docente, como questionarmos em quais habilidades pedagógicas essas crianças estão adquirindo na instituição de infantil através do brincar? E dado sentido para esse brincar e as brincadeiras?

Para tentarmos responder essas inquietações GAUTHIER (2010), explica que o ensino implica um movimento em direção ao outro, o aluno, para apreendê-lo, apoiá-lo, dar-lhe aquilo de que ele precisa. Nessa perspectiva, podemos asseverar que a educação é uma prática social. O ato de educar a criança na Instituição de infantil deve implicar em uma ação didática pedagógica intencional, com fins para que o sujeito alcance a condição de diálogo entre os seus pares. O ato de educar a criança implica em trabalhar para formar e integrar os sujeitos.

Nesse sentido o professor(a) assume grandeza inigualável nesse processo, pois conduz o educando para a produção e apropriação do conhecimento, subsidiando a construção e o desenvolvimento cognitivo da criança pequena. Na sociedade contemporânea atual, caracterizada pelo adulto que atravessa a temporalidade na infância, temos uma relação estimável entre a criança, produtora de cultura, a escola e as maneiras em que as crianças se comportam quando estão em contato com o brincar, construindo, assim, sua cultura lúdica.

Nesse caso, discutiremos sobre as questões que implicam na relação entre a criança, escola o brincar e as brincadeiras e a intencionalidade do docente no desenvolvimento de suas práticas.

O sentido do brincar e das brincadeiras

No estágio da educação infantil é importante para a criança, a inserção das brincadeiras, atividades que para elas é considerada principal do cotidiano, as crianças têm o poder de escolha, de expressar seus sentimentos e valores através de atitudes e tomada de decisões, que as brincadeiras possibilitam a interação, socialização e produção de culturas infantis, as crianças ao brincarem desenvolvem a ludicidade, imaginação, aprendem e criam, estimulando assim seu desenvolvimento.

A discussão acerca de nossa temática necessita ser repensada sobre como são vivenciadas e efetivadas no dia-a-dia das crianças nas instituições de educação infantil, de que forma o brincar, as brincadeiras e o lúdico, estão sendo tratados e vivenciados, como atividades sem importância, só para o momento da recreação, ou como moeda de troca pelos docentes com intuito de ordenação. Deste modo é preciso pensar e propor alternativas que valorize os jogos, brinquedos o brincar e as brincadeiras nas instituições de educação infantil. Ao reconhecer as especificidades da criança e suas necessidades, as instituições infantis aproximam-se do pensamento Froebiano, principalmente no que se refere ao ato de brincar, ou seja, “[...] a brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo da vida natural interna, no homem e de todas as coisas” (FROEBEL, 1912, p. 55 apud KISHIMOTO, 1996, p.157).

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. O brincar desperta a curiosidade das crianças pela exploração de objetos e brinquedos e as leva a ver o que se pode fazer com cada objeto: uma bola pode rolar, pular, mas pode também servir de mordedor para se experimentar a textura. A criança se encanta brincando com objetos para produzir som, espelhos para ver a si mesma e aos outros, com carvão ou giz de cera para desenhar, com vela ou lanterna para fazer sombra ou luz, com água para produzir fontes, com a luz do sol e a sombra para fazer relógio de sol, com plantas, com o mundo físico. O mundo social surge quando a criança interage com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras. Como um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar o brincar das crianças e acompanhar, para verificar

quais foram e são seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez. Muitas instituições de infantil não possuem diversidade de brinquedos para ampliar o repertório das crianças, a ausência da participação da professora no brincar ou a falta de estruturação do ambiente com brinquedos e mobiliário adequados é um problema do cotidiano da educação infantil. É pela observação diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que acompanhamos a qualidade do trabalho pedagógico. Os instrumentos de observação e registro devem servir como base para o planejamento das atividades.

Desta forma, ao valorizar o papel das brincadeiras como peça fundamental na aprendizagem infantil e, ao perceber a importância dos primeiros anos de vida da criança como fundamental para o seu desenvolvimento total, FROEBEL (2001) deixa um legado importante às escolas infantis brasileiras, uma vez que também se pautam nessa filosofia na organização do trabalho pedagógico que são desenvolvidos nesses espaços. Projeto de trabalho atual, especialmente por ter criado diferentes tipos de materiais que auxiliavam e auxiliam o aprendizado das crianças. Dons, materiais como a bola, cubo, varetas, cantigas de roda, entre outros, que possibilitaram a realização de atividades que tinham por nome ocupações, isto sob a orientação da então jardineira. Ao defender que a criança aprende brincando sobre o mundo a sua volta, sugere que os espaços destinados à sua educação estivessem capacitados para incentivar suas curiosidades.

Considerações finais

Chegamos ao fim do nosso artigo, o momento de apresentarmos as considerações, todos aguardam uma resposta sobre o que descobrimos, fruto de nossas observações nas escolas, foi um desafio para nós pensar e articular sobre o brincar, brincadeiras e o papel do docente nesse contexto. Encontramos algumas práticas que tratavam as crianças pequenas do ponto de vista do adulto, desconsiderando os saberes, valores culturais e vivências da criança. Em relação a legislação, constatamos que os documentos oficiais valorizam as crianças como sujeitos de direitos e uma educação da infância com qualidade social, mesmo que seja apenas

no papel. Pensa a criança pequena com outra perspectiva, como ser social, produtor de cultura, histórico, sujeito de direitos e especificidades, que questiona e constrói. Em algumas instituições de infantil encontramos a valorização do brincar e da brincadeira como possibilidade de interagir, oferecendo a oportunidade de assimilar o mundo externo e interno. Por outro lado, encontramos instituições de ensino sem espaços físicos apropriados para promover brincadeiras, situações em que as crianças brincavam por brincar, instituições que não dão sentido de entender como as crianças constroem valores a partir da relação com o brincar. Para Vygotsky, o ato de brincar é como uma atividade social da criança e através desta criança adquire elementos imprescindíveis para a construção de sua personalidade e para compreender a realidade na qual faz parte.

Todavia, Piaget (1971), afirma que quando se brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira sem compromisso com a realidade, onde há uma interação com a realidade, onde há uma interação com o objeto brincado nas funções que atribui a ela. Observamos que há muito a se fazer pela educação infantil no nosso município, deve-se ao fato de muitos educadores não se utilizarem de métodos alternativos que melhorem sua prática docente, ou por ausência de recursos e/ou formação continuada. Assim como, o papel da família nesse processo de construção da personalidade e educação da criança, mais carente, órfão de pais e atenção, refletindo diretamente no comportamento no ambiente de infantil e no trato com o educador.

Referências

ARCE, A.. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. 1º. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. v. 01. 117p.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

FRÖEBEL, Friedric A. **A Educação do Homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GAUTHIER, C. **O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia.** In: A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Clemont Gauthier e Maurice Tardif. Petrópolis: Vozes. 2010. p.121-148

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil.** *Revista da faculdade de educação* [on-line] – USP, São Paulo, v.22, n.1, p. 158-159, 1996. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000100006&script=sci_abstract&ting=en. acesso em 10 Fevereiro de 2015.

KUHLMANN JR., M. **Educação pré-escolar e assistência no Brasil.** São Paulo: USP/ Faculdade de Educação [Dissertação de Mestrado].: Editor, 1990.

OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche:** realidade e ambiguidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, Susiely Cassiane da. **A contribuição de Froebel para a educação infantil brasileira.** 48p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 3

Educação, Gênero, Sexualidade e Diversidade Étnica Cultural

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Cristina Silva Simões⁵⁸
Raimunda Nonata de Silva Machado⁵⁹

Resumo: Estudo sobre produções científicas que discutem gênero e sexualidade na formação docente, por meio da revisão de literatura do tipo “Estado da Arte” no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2013 e 2017. Mostra a construção de objeto de estudo próprio, configurando o campo das relações de gênero e sexualidade na área da educação; o uso de metodologia específica e a organização de uma comunidade de cientistas que reconhecem as contribuições dos estudos de gênero e sexualidade na formação docente e nas práticas educativas.

Palavras-chave: Estado da Arte. Diversidade Sexual. Formação docente.

Introdução

A Educação ocupa importante espaço de produção acadêmica. Por tratar de diversos temas relevantes aos processos educacionais, tais como ensino e aprendizagens, em seus aspectos teóricos práticos, abrange pesquisas, projetos e publicações relacionadas à múltiplas áreas como: História da Educação, Políticas educacionais, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Didática e as Tecnologias.

Temos, portanto, a investigação de questões sobre as trajetórias e práticas do trabalho e da formação docente (inicial e continuada), das práticas pedagógicas, do currículo e das instituições escolares e não-escolares, em disputas pelo reconhecimento das diversidades culturais e da inclusão social, sobretudo, nas instituições de ensino.

São processos de sistematização de trabalhos que visam o agrupamento e análise de determinados temas de acordo com sua área de concentração, importantes não apenas para a dimensão numérica das produções, mas também para a composição de um inventário crítico de conteúdos pedagógicos produzidos no decorrer do tempo.

⁵⁸Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Email: simonecrissimoes@gmail.com

⁵⁹Docente Adjunta do Curso de Pedagogia (Departamento de Educação II) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe); Gênero, Sexualidade e Práticas Educativas (GESEPE) da UFMA e Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Gênero e Afrodescendência (Roda Griô/GEAFRO) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: rainsmachado@gmail.com

O presente estudo apresenta alguns resultados acerca da revisão de literatura do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, em desenvolvimento. Objetiva inventariar produções científicas, cuja temática se inscreve nos usos dos conceitos de gênero e sexualidade na formação escolar, além de descrever aspectos gerais dos trabalhos produzidos nos últimos cinco anos.

As produções científicas foram localizadas a partir dos descritores: gênero; sexualidade; formação pedagógica. Tiveram como fonte de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com recorte de Teses e Dissertações defendidas entre os anos de 2013 e 2017, especificamente, na área de Educação.

Dessa forma, apresentaremos um conjunto de dados quantitativos e qualitativos dos levantamentos realizados, caracterizando o estudo e destacando os principais elementos, que estruturaram as pesquisas encontradas até o momento, tais como: objeto de estudo, metodologia, perspectiva teórica, conceitos e as regionalidades dessas produções,

Caracterização: o lugar do estado da arte

A produção da revisão de literatura do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento constitui parte importante no inventário da produção de trabalhos na pós-graduação. Tendo delimitadas a temática de pesquisa e seu objeto, partimos para as fontes já produzidas sobre o tema, a fim de fundamentarmos teoricamente a pesquisa, além de, conforme Müller (2015, p. 66):

obter uma visão geral do que foi ou vem sendo produzido... realizar uma ordenação do progresso das pesquisas e de temas emergentes e priorizados em cada período, bem como desvendar suas características e foco, além de identificar as contribuições e avanços encontrados pelas/os autoras/es e de divulgar e conferir maior visibilidade as produções existentes.

Dentre as diversas fontes possíveis, como livros, jornais, documentos e artigos, as teses e dissertações dispõem como diferenciais a apresentação minuciosa dos elementos de pesquisa e metodologia, o que permite a visão analítica do objeto de estudo.

Relacionando-o com a experiência da pós-graduação, um Estado da Arte bem trabalhado, com os elementos principais da pesquisa, as palavras chave e as ideias centrais do texto, são de grande apoio à organização das leituras para aprofundamento teórico.

Historicamente, temos que na primeira metade dos anos 2000, houve crescimento acentuado de trabalhos, publicações e encontros concentrados na área de Educação, assim como o crescente interesse em trabalhos relacionados aos temas relativos às sexualidades e formação docente. A produção da Educação em espaços escolares e não escolares tomou grandes proporções e gerou diversos materiais para a formação inicial e continuada, tratando de aspectos do trabalho, currículo, dentre outros (ROMANOWSKI & ENS, 2006).

Ainda de acordo com as autoras, tal crescimento e olhares voltados à Educação trouxeram algumas inquietações, como disposto a seguir:

Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação, a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais? Parece que o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não escolares (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p.38).

O interesse pela sistematização do conhecimento objetiva, contribuir, conforme Romanowski & Ens (2006, p. 39), “com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. Dessa forma, tem a exigência de apontarmos os conteúdos culturais que já vem sendo trabalhados sobre gênero e sexualidade na formação docente, identificando os aspectos mais abordados, em detrimento de outros, bem como, as principais áreas de conhecimento abordadas no campo educacional.

Estado da Arte: gênero, sexualidade e formação docente

O inventário acerca dos conceitos de gênero e sexualidade na formação docente, mediante a revisão de literatura do tipo estado da arte ou estado do conhecimento, faz parte da pesquisa que estamos desenvolvendo sobre: percepções de alunos/as do Curso de Pedagogia acerca do ensino das temáticas de gênero e sexualidade em sua formação.

Com o uso dos descritores, na ordem: *gênero; sexualidade; formação pedagógica*, informados na aba de pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontradas 135.946 (cento e trinta e cinco mil novecentos e quarenta e seis) dissertações e 50.230 (cinquenta mil duzentas e trinta) teses.

Ao filtrar a pesquisa para área “Educação”, obtivemos um resultado de 5773 (cinco mil setecentas e setenta e três) dissertações e 2195 (duas mil cento e noventa e cinco) teses, dentre as quais, aproximadamente 2000 (duas mil) foram analisadas até o momento, por meio da leitura dos resumos e objetivos, visando compreender, a posteriori, a percepção dos discentes – em processos de formação pedagógica – acerca desses conceitos.

A seguir, estão descritas quatro dissertações e uma tese que mais se aproximam da temática deste trabalho.

Quadro 1: Dissertações e Teses sobre gênero, sexualidade e formação docente (2013-2017)

Autora/or	Título	Local de Produção	Tipo de produção/Ano
APOLONIA DE JERUSALEM FERREIRA SILVA	GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS): diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	DISSERTAÇÃO 2017
ALISSANDRA HAMPEL	"A GENTE NÃO PENSAVA NISSO...Educação para Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha/RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	TESE 2013
SUELLEN VASCONCELOS SACRAMENTO	A produção de narrativas audiovisuais e as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidade tecidas na/com a formação de professoras.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	DISSERTAÇÃO 2015
FRANCIELE LORENZI	EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NO ESTADO DO PARANÁ	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	DISSERTAÇÃO 2017
FATIMA LUCIA DEZOPA PARREIRA	Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciados/as de ciências biológicas bolsistas do PIBID/UFU	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	DISSERTAÇÃO 2014

Fonte: Banco de dados da CAPES (2018)

As **regiões de produção** das dissertações e teses que foram possíveis de analisar, até o momento, se concentram na região Sudeste e Sul do País e em Universidades públicas: estaduais e federais, como aponta o quadro 1.

Discussão

A pesquisa inicial na base de dados da Capes nos dá uma resposta quantitativa relevante sobre as produções de dissertações e teses nos últimos cinco anos relacionadas a diversidade sexual e as diferentes dimensões da Educação, abrangendo um leque de teorização no campo educacional com a produção conceitual na qual gênero e sexualidade se encontram.

A análise do catálogo, em geral, nos indica que outras áreas como saúde e ciências biológicas também vem construindo trabalhos relevantes e promovendo diálogos com esses temas dentro de sua formação e atuação profissional. O filtro na área da educação alcançou quase 8000 produções, mostrando que as narrativas sobre gênero e sexualidade, neste campo, também tem obtido significativos resultados.

Algumas abordagens, que não são o foco de nossas inquietações, na dimensão da formação docente, podem ser ilustradas a partir dos trabalhos de: Elaine da Silva (2018), cuja dissertação trata de representações da sexualidade de professoras/es para com alunos com Síndrome de Down e Hiuller Soares Santana (2016), que em sua tese discute gênero e sexualidade pelo viés do currículo.

No que diz respeito aos estudos de gênero e sexualidade na formação docente, vejamos as seguintes produções:

Hampel (2013) traz, em sua tese, a importância da discussão das temáticas de gênero e sexualidade na formação de professores de uma região do Rio Grande do Sul. Propõe a perspectiva de amplitude de uma Educação para a Sexualidade que leve em conta aspectos sociais e culturais. De caráter qualitativo, baseada nos Estudos Culturais e de Gênero, usou como metodologia a técnica de grupo focal e análise curricular.

Parreira (2014) desenvolveu sua pesquisa de dissertação com alunas e alunos dos cursos de Ciências Biológicas, analisando os discursos discentes sobre a temática Sexualidade. Apresentou como problema de pesquisa as seguintes perguntas: Que discursos os/as licenciandos/as do curso Ciências Biológicas atuantes no PIBID/UFU, subprojeto Biologia do

Campus Umuarama e do Campus Pontal, apresentam sobre sexualidade? Os/as licenciandos/as articulam seus discursos com sua futura atuação como professores/as na educação básica? Baseou-se nos estudos de Foucault e outras/os teóricas/os que dissertam sobre sexualidades.

Sacramento (2015) trabalhou em sua dissertação o cotidiano discente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atrelando-o a produção de materiais audiovisuais, pensando suas redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidades no tecer da formação desses sujeitos.

Silva (2017), em sua dissertação, buscou analisar a apropriação de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, dos assuntos relacionados a gênero e sexualidade e quais discursos produziam sobre eles. Fez uso de entrevistas com discentes dos segundo, quarto e sétimo períodos de curso utilizando de conceitos relativos aos Estudos de Gênero, tais como: matriz heteronormativa, performatividade de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, dentre outros. Em conclusão aponta para a importância de compreensão dos entendimentos das práticas de alunas/os, a fim de quebrar barreiras relacionadas a uma perspectiva educacional heteronormativa.

Lorenzi (2017), já parte da discussão da formação através do currículo, tendo em sua dissertação o objetivo de identificar quais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia da universidades públicas do estado do Paraná contemplam Sexualidade e Educação Sexual.

Dessa forma, esta pesquisa contribuiu para apreendermos diferentes ferramentas teóricas, metodológicas, bem como questões e objetivos de pesquisa voltados a produção dos significados de gênero e sexualidade na formação docente.

Considerações finais

A produção do Estado da Arte sobre as temáticas gênero e sexualidade oferece elementos para o reconhecimento desse campo de estudo em determinada área de conhecimento, como a educação, permitindo que tenhamos de maneira sistematizada: a) construção de objetos de estudo próprios para configuração de um campo das relações de gênero e sexualidade na área da educação; b) uso de metodologias específicas; c) organização de uma comunidade científica que estrutura o desenvolvimento de suas pesquisas e reconhece

as contribuições de seus estudos na formação docente como dimensões essenciais na qualidade das práticas educativas.

O acesso às diversas formas de pesquisas atreladas a uma mesma temática, como foi mostrado nas descrições quantitativas e qualitativas das teses e dissertações analisadas, mostra que as práticas de pesquisas na formação docente, com o uso dos conceitos de gênero e sexualidade se diferem, dado o local de desenvolvimento da pesquisa, a área de formação das/dos discentes e os aspectos culturais que tangem a diferentes compreensões de sexualidade e a fundamentação teórica utilizada.

Os aspectos relacionados a regionalidade das produções também são importantes de serem considerados. Das 2000 pesquisas inventariadas, até o momento, a maior representatividade de produções advém da região Sudeste do Brasil, representada por Rio de Janeiro e Minas Gerais. Porém, ainda estamos sistematizando os dados das regiões Norte e Nordeste levantando alguns questionamentos: como as produções de pós-graduação *stricto sensu*, sobre gênero e sexualidade, vêm sendo desenvolvidas nessas regiões? Quais os espaços das discussões de diversidade sexual na academia nordestina e nortense?

Em conclusão, as pesquisas inventariadas apresentaram diferentes sentidos de trabalhos com a formação docente com o uso dos conceitos de gênero e sexualidade. Analisam a questão dos estereótipos construídos por alunas/os, visando a emancipação e visão crítica das/dos mesmas/os pela produção de materiais audiovisuais, intervenções em grupo e coleta de entrevistas.

Apontamos também o lugar que as perspectivas dos estudos culturais e da análise do discurso mantem nos estudos de gênero, para compreensão da matriz heteronormativa, da lógica da performatividade, dos discursos sobre sexualidade em Foucault e da construção crítica do materialismo histórico-dialético. Em suma, os trabalhos analisados propõem a ampliação dos usos críticos da diversidade sexual na formação docente, se considerarmos à função emancipadora da universidade, neste contexto.

Referências

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. Disponível em:
<<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>> Acesso em 30/10/2018.

HAMPEL, ALISSANDRA. “A gente não pensava nisso...” Educação para Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha/RS. 2013.302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2013.

LORENZI, FRANCIELI. A Educação Sexual Na Formação Do/a Pedagogo/a no estado so Paraná 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnicoraciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

PARREIRA, FATIMA LUCIA DEZOPA. **Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciados/as de ciências biológicas bolsistas do PIBID/UFU**. 2014 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

ROMANOWSI, JOANA PAULIN; ENS, ROMILDA TEODORA. As pesquisas denominadas tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19,set./dez.,2006.p.37-50. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddl=237>> Acesso em: 30/10/2018.

SILVA, APOLÔNIA DE JERUSALÉM FERREIRA. Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2017.

SACRAMENTO, SUELLEN VASCONCELOS. A produção de narrativas audiovisuais e as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidade tecidas na/com a formação de professoras. 2015. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA PARA OS ESTUDOS SOBRE A MULHER NA FILOSOFIA

Isabel Cristina Costa Freire

Resumo: Este texto tem como objetivo analisar o conceito de Fenomenologia para a contribuição da leitura sobre a mulher na Filosofia. Para tanto, farei uma breve exposição dos conceitos que norteiam a Fenomenologia. Em seguida fazer a interseção entre o Feminismo e a Fenomenologia. Também um recorte epistemológico das feministas clássicas que seguem a perspectiva Fenomenológica Hannah Arendt, Simone de Beauvoir, Edith Stein, Sara Heinämaa entre outras numa leitura crítica da autora Juliana Missaggia que vem desenvolvendo pesquisas sobre a Mulher na Filosofia.

Palavras-chave: Fenomenologia, Feminismo, Mulher Filósofa.

Introdução

Os registros da contribuição da mulher na evolução do conhecimento foram sempre tratados com preconceito e desvalorização, pois a história registra pouco apreço ao intelecto feminino. Cabia aos homens desenvolver atividades intelectuais e nesse interim histórico às mulheres não lhes foi dada a oportunidade de mostrar suas habilidades intelectuais.

A natureza biológica da mulher era sempre enfatizada como sexo frágil às vezes com intenção de protegê-las, mas era apenas uma forma de “máscara”, ou seja, uma forma de deixá-la fora dos círculos de pesquisas científicas. As filósofas: Simone de Beauvoir, Hannah Arendt, Edith Stein e Iris Marion Young abriram as cortinas para o caminho da pesquisa científica na Filosofia moderna para as mulheres mudarem a afirmativa de sexo frágil.

Ademais, a fenomenologia visa provê uma maior restauração cultural por reconhecer a validade das artes e das ciências na atitude natural, e também a validade do senso comum, da prudência na ordem prática.

A Fenomenologia

A Fenomenologia surgiu na Alemanha com seu precursor Husserl, com influências do pensamento filosófico de Platão, de Descartes e de Brentano. Outros pensadores que sofreram a influência dessa corrente: Heidegger, Schutz, Sartre, Merleau-Ponty. Esse movimento se

estendeu da Europa até os Estados Unidos e na contemporaneidade permeia todos os continentes.

Além disso, impulsionou-se ao final do século XIX e início do século XX, no decorrer da crise do subjetivismo e do irracionalismo. E no sentido geral seu estudo foi descritivo de um conjunto de fenômenos que se manifestam no tempo e no espaço por oposição quer às leis abstratas e fixas destes fenômenos, quer na realidade transcendente de que seriam a manifestação, quer a crítica normativa da sua legitimidade.

Em Laulande (1999, p. 397) no seu vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia encontraremos o esclarecimento acerca do termo utilizado em períodos diferentes com seus respectivos filósofos com significados diferentes, mesmo estando ligados diretamente a sua etimologia. Sendo que Kant tratava-se do “movimento e do repouso na sua relação com a representação” enquanto características gerais dos fenômenos. E em Hegel com sua “Fenomenologia do espírito” com a história das suas etapas sucessivas pelas quais o Espírito se eleva da sensação individual até a Razão universal. E Hamilton numa linha da psicologia e Hartmann destaca que é a Ciência da consciência.

Segundo Abbagnano(2000,p.438) a Fenomenologia é anunciada por Husserl em Investigações lógicas correlativa ao terceiro significado de fenômeno e depois desenvolvida por ele entre obras. E com isso, ele eliminou em seus escritos a confusão entre psicologia e fenomenologia, evidenciando que a psicologia é a ciência de dados de fato enquanto a fenomenologia é intitulada de pura e transcendental, sendo uma ciência de essências e não de dados de fato.

Sokolowski(2012) em sua obra intitulada Introdução à Fenomenologia nos faz refletir sobre a intencionalidade e a razão dela ser tão importante, e com isso deixa claro que o termo intencionalidade se aproxima mais da fenomenologia, uma vez que cada ato de consciência que nós realizamos, cada “experiência de” algo ou de outrem é intencional.

E ainda, ressalta que existem três estruturas formais na fenomenologia: partes e todos, identidade numa multiplicidade e estrutura de presença. Nestes conceitos podemos destacar que o primeiro citado retrata totalidades que podem ser apreciadas nos dois tipos de diferentes partes pedaços e momentos. Enquanto a identidade nos coloca nas diferenciadas formas de apresentação de um fato idêntico expresso numa multiplicidade de modos e fatos que se colocam numa mesmo lado apresentando perfis variados dos mesmos. Já na estrutura da

presença nos deparamos com intenções cheias e vazias decorrente da inter-relação de presença e ausência.

Ao passo que a nossa experiência espontânea é a singularidade, é o si mesmo, o ego, o eu. Naturalmente existem muitos eus, muitos egos, muitos si mesmos, mas entre todos eles um permanece de fora como o centro preeminente, nomeadamente eu. E assim o mundo e eu somos correlatos um com o outro de um modo diferente daquele no qual uma intencionalidade particular é correlata com as coisas que intenciona.

Ademais, a fenomenologia visa provê uma maior restauração cultural por reconhecer a validade das artes e das ciências na atitude natural, e a validade do senso comum, da prudência na ordem prática.

Portanto, na fenomenologia a intencionalidade coloca o transcender de si mesmo, rompendo com o pressuposto de que é o sujeito que posiciona as coisas ou de que as coisas existem independentemente da consciência. E as estruturas intencionais dizem sempre do caráter de sujeito e objeto, ou seja, quando um dos pólos aparece o outro imediatamente acontece, sem nenhum intervalo espaço-temporal entre eles.

O feminismo e a fenomenologia

Historicamente o feminismo se construiu a partir da consciência de gênero das mulheres na Europa com as transformações advindas com o sistema capitalista após a Revolução Francesa com seus ideais liberais de igualdade e noção de “indivíduo”. E neste contexto, as mulheres possuíam igualdade e fraternidade entre si, mas ainda estavam aprisionadas aos espaços domésticos tendo que ser boa naquilo que desenvolvia na sua posição de filha, mãe e esposa. Porém, já estava sendo construído gradativamente a inserção das mulheres com a Revolução Industrial, com uma abertura nas proporções de trabalho e massivamente na força de trabalho. E com a consciência da inferioridade em virtude dos seus salários baixos, originou-se o movimento feminista ao final do século XVIII que se configurou no século XIX.

De acordo com Fougeyrollas-Schwebel (2009) o feminismo é movimento coletivo de luta de mulheres que se manifesta na segunda metade do século XX. O movimento em questão parte das lutas acerca do reconhecimento das mulheres que foram sendo oprimidas

com pretensão de que as relações entre homens e mulheres não estão inscritas na natureza, mas existe a possibilidade política de sua transformação.

Do mesmo modo a reivindicação de direitos em prol de igualdade e política do feminismo só pode expressar-se em relação a uma conceituação de direitos humanos universais pautados nas teorias dos direitos da pessoa, cujas primeiras formulações resultam das revoluções norte-americana e depois a francesa. Dessa forma, durante muito tempo o relato histórico se esqueceu das mulheres, relegando-as a um silêncio ensurdecedor. Silêncio este que não se ateu a historiografia, mas perpetuou no cotidiano das mulheres, uma vez que houve uma restrição na esfera pública. E com isso, foram anos que as mulheres multifacetadas nos seus diferentes lugares e posições diferenciadas, minoria exercendo seus papéis à frente da administração dos negócios familiares com o poder além do servil, e nas classes populares gozavam da sua liberdade individual vivenciando também sua sexualidade. Por outro lado, na sua maioria estavam ligadas ao confinamento do lar no poder patriarcal investido pelo pai ou pelo marido com submissão e pouco questionamento.

E no século XIX, com as mudanças as mulheres em diferentes esferas começaram a destacar em variadas significações de acordo com suas representações na associação entre “movimentos de mulheres” e “movimentos feministas”, na qual algumas se mantiveram radicais e outras menos radicais com objetos comuns.

Sendo assim, as mulheres com o movimento feminista francês começaram a fazer manifestações de forma sistemática e organizada penetrando nas ideias do iluminismo com o intuito de refletir sobre as ideias de igualdade e liberdade tendo como referencial o indivíduo e a pessoa enquanto sujeito racional. Além disso, muitos teóricos do período citado pretendiam aplicar os conceitos de Igualdade excluindo as mulheres desse princípio. Constata-se em Hirata et al (2009, p.152)

As mulheres se mobilizaram ora em nome da igualdade, ora em nome de suas diferenças, sempre contra as “injustiças” de que eram vítimas, reclamando ao mesmo tempo o direito ao trabalho, à educação, ao voto e também à “maternidade livre” desde o começo do século XX. Elas sempre reivindicaram sua identidade como seres humanos e sua liberdade. No período contemporâneo, as atrizes desse movimento centraram suas lutas contra as discriminações sexistas, contra adversários de diversas formas: os homens (concebidos como grupo biológico), o “patriarcado”, a “misoginia”, ou ainda “a divisão sexual e social do trabalho” em todas as esferas da sociedade. Para algumas, o foco dessas lutas é o reconhecimento da “diferença sexual”. Para outras, ao contrário, trata-se de questionar a construção social da diferença dos sexos: para muitas a igualdade não está na partilha do poder

com os homens na sociedade vigente, mas supõe uma transformação global das relações sociais.

Além disso, a luta feminista passava por uma reivindicação da Igualdade, (mesmo universalista) do reconhecimento de capacidade e direitos para homens e mulheres. Esta inclinação foi-se solidificando no feminismo e observa-se refletida nas obras de Simone de Beauvoir ou de Betty Friedan (apenas dois, dos vários nomes fundamentais para o feminismo). Se desde o Iluminismo, a teoria feminista teve como característica constante a reivindicação de um estatuto de igualdade como prévio a qualquer autonomia individual, isso não significou a negação das diferenças, tanto biológicas como culturais que se observam entre homens e mulheres.

Entretanto, nenhuma reivindicação de igualdade subsiste à medida que não é acompanhada de liberdade. Liberdade esta, que não é apenas material, que atualmente nos países ocidentais é assegurada pelas leis, mas a liberdade que supõe uma modificação estrutural da produção do sujeito “mulheres”, da sua própria mudança, transformadora de seu meio social. E nesta conjuntura os sujeitos de linguagem, de ação, de invenção de si mesmas, eixo de criação de novas imagens e representações sociais do humano, estes são os caminhos da liberdade, pois não há liberdade fora de práticas de liberdade.

Diante do exposto os variados acontecimentos foram relevantes, não só pelo que representaram para o próprio movimento, mas também a repercussão na opinião pública que serviu de avaliação para ampliação de casos que foram condenados ou aprovados a partir deste movimento. Vale ressaltar a edição de jornais, folhetos e especialmente livro que foram utilizados para unir as mulheres em diferentes países, onde elas partilhavam as ideias e difundiram através das mensagens de seus sentimentos. Marques et al. (2003, p. 14) evidencia que:

Assim, pode-se dizer que está bem claro que o feminismo o presente é plural. A diversidade das questões que coloca é uma característica de teoria feminista contemporânea. Dentro dessas questões a noção da “diferença” esta cada vez mais na ordem do dia, pelo seu uso e pela sua polifonia. A noção de diferença não é algo de novo na filosofia. A percepção sobre o “Outro” a alteridade, com o que acarreta de reconhecimento e pluralidade está implicitamente presente em toda a reflexão sobre a pessoa as ações e as relações sociais.

Outro ponto a considerar foi a teoria e movimento numa perspectiva de *Feminista Liberal* que se caracterizou pela legalidade no conjunto das reivindicações que delineou associado à exigência da consagração de direitos formais. Reivindicando assim uma igualdade

de oportunidades para mulheres e de homens no pressuposto da racionalidade individual ganhando uma popularização junto a opinião pública e da classe política, destacando uma das expressões pública mais visíveis e reconhecidas do amplo Movimento das Mulheres. Dentro desta linha Scott (2002, p. 36).

Assim, pode-se dizer que no séc. XIX e em grande parte do séc. XX as reivindicações das mulheres articulam-se fundamentalmente em torno do direito à educação, trabalho, direitos matrimoniais e por último o direito ao voto. O feminismo do século XIX foi considerado como um feminismo “liberal” ou “moderado” por parte dos historiadores deste período[...] O movimento das mulheres do séc. XIX corresponderá fundamentalmente a um movimento das mulheres da classe média, que lutavam pelos direitos liberais da sua classe.

À distância os feminismos contemporâneos têm sido uma mistura de bases teóricas e movimentos que levam às ruas as reivindicações, das mulheres, de igualdade, cidadania e numa participação da construção política da sociedade. E no Brasil temos visto com imensa satisfação com o crescimento dos movimentos feministas, e com isso a propagação de violência masculina e da manifestação de grupos que planejam frear, calar, domesticar as mulheres que escapam às teias do poder patriarcal, pois é a perda deste poder sobre as mulheres tem assombrado o patriarcado.

Com efeito, nenhuma reivindicação de igualdade subsiste à medida que não é acompanhada de liberdade. Liberdade esta, que não é apenas material, que atualmente nos países ocidentais é assegurada pelas leis, mas a liberdade que supõe uma modificação estrutural da produção do sujeito “mulheres”, da sua própria mudança, transformadora de seu meio social. E nesta conjuntura os sujeitos de linguagem, de ação, de invenção de si mesmas, eixo de criação de novas imagens e representações sociais do humano, estes são os caminhos da liberdade, pois não há liberdade fora de práticas de liberdade.

Sendo assim, nos estudos de Ivone Gebara após sua orientação, leitura e influência de Adolphe Gesché, deixa esclarecido que no período moderno variados recortes do feminismo reagiram a conceitos tais como: raça, classe e sexualidade que não seguiram uma linha da fenomenologia feminista, mas pontuou a fenomenologia como o retorno à “natividade” das coisas. E com isso a autora em questão confirma que o método fenomenológico ultrapassa a conceituação, e defende a prática feminista como libertadora que possibilita o conhecimento do fenômeno filosófico a partir das experiências das mulheres. Sob essa ótica:

A fenomenologia procura mostrar (“monstration”) esta realidade, esta coisa (a Sache) e não a fazendo aparecer nas concepções que já se fazem dela e em representações exteriores à “própria coisa” (Husserl); em suma no teatro, na cena de um discurso que já sabe e diz de que se trata. A fenomenologia faz explicitamente *epoché*, coloca entre parênteses aquelas representações exteriores para deixar, ao contrário, a própria coisa, aquilo que está em questão, aquilo de que se trata, “mostrar-se” ela mesma no seu próprio teatro, em sua própria cena, exatamente lá onde ela mesma e por si se manifesta (Heidegger), onde a verdade não significa mais “coerência ou verificação, mas manifestação” (P. Ricoeur). (GESCHÉ in GEBARA, 2000).

Outro ponto relevante é a discussão de Bello (2006) considerando a sua leitura de Husserl e Stein acerca das duas etapas da fenomenologia: redução eidética e redução transcendental. Sendo que a redução eidética se refere à intuição e compreensão do sentido das coisas. E a redução transcendental nos faz perceber como é o sujeito que busca o sentido analisando o ser humano. E nesta última etapa encaixa-se a análise feminista que representa a vida e a existência como ponto de partida, ou seja, quem é essa mulher, que ao longo da história da filosofia foi silenciada. E a percepção nesse contexto é a abertura para a entrada desse “sujeito” para a compreensão de como o ser humano é feito.

Dentro dessa perspectiva o ser mulher numa análise fenomenológica a coloca na posição do “ser sujeito” da sua própria história, não se limitando apenas a visão sexista, mas na sua representação social construída culturalmente nos múltiplos significados construídos a partir da sua emancipação desvelada pelo seu eu do pensar na visibilidade, na conquista e na luta para ampliação da garantia dos seus direitos. E neste cenário o movimento feminista serviu como condução para a construção do protagonismo da mulher filósofa na história da Filosofia.

Tomemos como exemplo, o evento filosófico que compõe a mulher pensadora e sua respectiva identidade dada nas múltiplas manifestações da Cultura material da História da Filosofia, ressaltando os períodos que não destacaram essa representação. E com isso, a identidade feminina na filosofia passou pelo enganoso silenciamento e o homem como sempre fora o objeto da filosofia. E o que tentamos fazer nessa análise filosófica é que a mulher filósofa assegure a realidade das identidades demonstrando o fato de que elas nos diversos períodos configuraram-se em suas múltiplas manifestações.

Sendo assim, a presença e a ausência são os correlatos objetivos das intenções cheias e vazias. E na intenção vazia podemos pensar na mulher filósofa que foi negligenciada e passou como ausente na História da Filosofia. E a medida que algumas pesquisadoras começaram a

problematizar essa ausência e investigar iniciou-se a intenção cheia como alvo a presença dessa mulher pensadora que antes escondia-se para que os homens aparecessem com alguns pensamentos que eram delas. E virou o alvo algo que está aí, em sua presença física nos materiais e eventos filosóficos. E assim, é o fato que ambas, intenções cheias e vazias, estão dirigidas para um mesmo objeto que é a mulher na Filosofia.

Dentro dessas perspectivas as mulheres filósofas na discussão da fenomenologia, destaca-se a mulher como o Outro, na discussão de Simone de Beauvoir, em sua obra intitulada O Segundo Sexo, destacando que o Outro é sempre Outro para alguém que tem o poder de pronunciar e identificar quem é esse Outro. É necessário portanto, ao lermos esta história podermos perceber a ausência-presença das mulheres e deixar visível o logos que tem o poder de pronunciar a palavra. O Outro surge enquanto condição imposta de existência.

Conclusão

Na era tecnológica, esclarecer os caminhos trilhados por mulheres estudiosas da Filosofia, nos parece difícil acreditar que pensadores que construíram conhecimentos filosóficos tão significantes para a era do conhecimento, foram tão preconceituosos com as mulheres, dando a elas a adjetivação de “sexo frágil” para lhes limitar a questionamentos e a publicação de seus estudos só pelo fato de serem feitos por mulheres. Visto que se fossem escritos por homens a aceitação e credibilidade seria diferente. Muitas conquistas já foram aceitas, mas mesmo em pleno século XXI a perplexidade em relação às mudanças da mulher enquanto ser intelectual ainda se tem que vivenciar. E as mulheres fenomenólogas abriram espaço para desmistificar a intelectualidade feminina superando a figura de seus mestres que lhe conduziram na pesquisa da fenomenologia conduzindo um olhar a mulher pensadora no círculo investigativo acadêmico ganhando uma valorização na ciência.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

PRADO, J.L. Hormônios. In: VILLELA, G.G.; BACILA, M.; TASTALDI, H. Bioquímica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1961.cap.13, p.333-374.

MARQUES, Jordino. “Linhas Gerais do método fenomenológico husserliano”. In: *Philosophos*, Goiânia: UFG, v.2, 2, p. 55-69, 1994.

MERLEAU-PONTY E A COMPREENSÃO DA VIVÊNCIA DE MULHERES MASTECTOMIZADAS EM USO DE PRÓTESE MERLEAU-PONTY AND THE UNDERSTANDING OF THE LIFE EXPERIENCE OF MASTECTOMIZED WOMEN IN USE OF PROSTHESIS Rosana Freitas Azevedo* Regina Lúcia Mendonça Lopes**

GÊNERO, OS DISCURSOS E A ESCOLA: configurando referências de identidades de gênero normatizadas.

Arthur Furtado Bogéa⁶⁰

Resumo: O presente trabalho é um estudo sobre a categoria analítica gênero e a atuação dos discursos referentes a ela no espaço escolar. A partir de levantamentos bibliográficos, discute-se o gênero como construção social produzida discursivamente no e pelo processo histórico-político de constituição da sociedade. Parte-se do pressuposto de que a escola atua na constituição das identidades de gênero, uma vez que são configuradas discursivamente em contextos específicos das relações sociais e, por sua vez, normatizam e legitimam as referências de gênero atribuídas aos sujeitos como processo meramente biológico.

Palavras-chave: Gênero. Discurso. Escola.

Introdução

Este trabalho, intitulado “GÊNERO, OS DISCURSOS E A ESCOLA: configurando referências de identidades de gênero normatizadas” está constituído a partir de análises realizadas em conteúdos bibliográficos, visando compreender como são configurados elementos constitutivos de referências normativas de gênero a partir de discursos (re)produzidos pela escola.

Nas análises aqui realizadas, trabalho com a ideia de que gênero é uma forma discursiva/cultural de se produzir corpos sexuais considerados naturais e pré-discursivos. Focaliza-se o gênero como produção discursiva histórico-política e não como uma produção derivada de um sexo biológico (BUTLER, 2003).

A escola é historicamente tida como o meio de promover a inclusão de todos os sujeitos no processo de aprendizagem e colocá-los como membros ativos no sistema democrático social através da transmissão de valores éticos e morais, porém, não só a escola, mas todo o sistema que compõe o ensino pode ser entendido como ferramentas que servem para a manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, pois passa por cima ou exclui os diferentes e neutraliza as diferenças (BOURDIEU, PASSERON, 1982).

⁶⁰ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: arthurbogéa@gmail.com

Nesse caso, os discursos que atuam no espaço escolar estão a serviço de manutenção de uma estrutura normativa de gênero ao colocá-lo como uma produto da natureza, pois se pensarmos o gênero como produções discursivas, poderá se compreender como as relações sociais constituem os papéis sociais outorgados aos sujeitos, tendo o gênero atribuído a eles como referência primeira e fundamental, como afirma Louro (2007) quando fala que o corpo é a materialização do discurso normativo, uma vez que a sociedade impõe de forma consciente e inconsciente as suas regras, valores, normas e condutas constituídas como padrão de normalidade aceito.

A norma constituída ao gênero prescreve que estaríamos “destinados” à heterossexualidade e integrados a um esquema de classificação binária em que se separam de modo oposto e complementar às atribuições constitutivas de masculinidade e feminilidade. Foucault (1996) argumenta que os discursos produzem e reproduzem valores na sociedade e com isso permitem compreender que os discursos a respeito da referência normativa do gênero e de suas identidades, criam e sustentam um imaginário social de que esta referência possui o caráter de natural e assim se tem a “imposição” desta norma como “correta” a ser seguida.

Nesse sentido, a partir da naturalização de uma norma para as experiências do gênero, outras expressões possíveis de vivência das identidades são subordinadas e/ou excluídas. Butler (2003) destaca que a matriz normativa do gênero está referenciada na suposição da existência de um gênero inteligível, assim o sujeito que nascer com determinado órgão genital, deverá ter comportamentos e desejos determinados. No entanto, essa inteligibilidade do gênero segue a lógica das práticas reguladoras das relações sociais produzidas discursivamente em um processo histórico-político. O discurso se torna a chave para que o sujeito acesse e incorpore a ordem simbólica, a norma a respeito da forma como deve ser às experiências das identidades de gênero atribuídas ao sujeito como natural.

Portanto, este trabalho busca compreender alguns dos elementos constitutivos dos atributos normativos da divisão binária do gênero fazendo uma análise das principais questões que o envolvem, bem como das discussões a respeito do discurso e de como ele constrói o gênero, pois segundo Scott (1990), o gênero pode ser uma categoria útil de análise, que nos auxilia a desvendar relações de poder. Busca-se, também, mostrar como os discursos escolares influenciam na construção das identidades de gênero dos sujeitos e assim, nos

permite entender as representações sociais configuradas para as identidades de gênero e como os sujeitos constituem no cotidiano essas representações.

Diante do cenário atual, no qual se vê às estruturas normativas do gênero sendo fortalecidas e legitimadas pelos discursos políticos, jurídicos, religiosos, etc., a importância deste trabalho se reflete na tentativa de desconstruir uma visão naturalizada a respeito do gênero, uma vez que a matriz binária reproduz a referência de gênero como única. As questões relacionadas ao gênero como produção discursiva não são apreendidas pelos sujeitos, os quais não se percebem envolvidos em um processo contínuo de produção e reprodução das identidades de gênero.

Notas sobre os discursos escolares e a (re)produção normativa de referências de gênero

A educação escolar no decurso da formação histórica-política da sociedade vem atuando como um dos meios de difusão dos saberes sociais, bem como dos modos de vida, códigos simbólicos, estruturas organizacionais e valores sociais. Nesse sentido, a escola é um dos mecanismos principais no processo de produção e reprodução de referências de gênero.

Scott (1990) aponta que os conceitos de gênero servem para estruturar a percepção e a organização de toda a vida em sociedade. Essas estruturas servem para a construção, legitimação e distribuição de poder, sendo que é através dos discursos que se criam essas estruturas normativas como forma de manutenção dessas relações de poder e os discursos escolares não estão isentos dessas relações.

Em vista disso, pela forma como está constituída, a escola pode inclina-se a reproduzir uma ideologia social configurada por discursos especializados a respeito da existência de um “normal/natural”. Chauí (2016, p. 247) define essa ideologia como “um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”.

Essa ideologia é construída pelos discursos. Foucault (1996) mostra que a partir dos discursos bioquímicos, psiquiátricos e outros correlatos, se instaurou o “sexo” como substrato orgânico de uma referência padrão de identidade de gênero, o que gera uma interpretação naturalizada em meio as relações sociais.

Essa interpretação naturalizada direciona o sujeito a comportamentos específicos constituídos como pertencentes ao gênero que socialmente se atribuiu a ele, a partir de suas características anátomo-biológicas. Louro (2007) observa que distintas estratégias procuram intervir sobre os agrupamentos humanos buscando maneiras para regular e controlar as relações de gênero. No entanto, os sujeitos não são construídos apenas a partir de repressões e sanções, mas a partir de práticas e relações que internalizam gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas corporais. Portanto, os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder.

Essas relações de poder estão presentes nas escolas, através dos currículos, dos livros didáticos, da relação aluno com aluno, aluno com professor, da relação professor e normas regulamentares de sua atuação, das políticas educacionais, etc., e estão normatizando a todo momento qualquer possível desvio da norma. Em vista disso, Butler (2003) destaca que o gênero é outorgado aos sujeitos tendo como base uma referência anátomo-biológica que coloca os órgãos genitais como determinantes, pois estes carregariam em si uma essência natural para definir as identidades dos sujeitos. Sendo assim, as identidades de gênero seriam uma forma de materialização dos discursos normativos a respeito do gênero. Chauí diz:

Quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um *outro* discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que silenciava (CHAUÍ 2016, p. 247).

Dessa forma, é necessário que a escola perceba quais os discursos estão silenciados a respeito do gênero e de suas possíveis experiências, pois a escola não pode se isentar desse debate, uma vez que ao usar o discurso de neutralidade a escola fortalece e legitima a ideologia dominante e exclui aqueles que não se significam dentro das referências dessa ideologia.

Os discursos produzidos e reproduzidos na escola devem trazer a questão da multiplicidade de gênero e buscar a construção de uma perspectiva igualitária através do respeito ao diferente, uma vez que na conjuntura atual, a cada dia se torna mais presente nas relações sociais a multiplicidade dos gêneros experienciados pelos sujeitos e, nesse contexto, a escola não pode ficar alheia, pois possui o papel de produtora e reprodutora de conhecimentos (BOURDIEU, PASSERON, 1982). Desse modo, é necessária uma discussão ampla a respeito de como a educação está lidando com essas novas demandas a respeito do

gênero e da sexualidade, uma vez que outros espaços sociais abrem essa discussão e permitem, mesmo que de forma ainda muito tímida, um novo olhar a respeito do gênero.

As telenovelas, os filmes, as séries, os programas de tv, as músicas, etc., trazem essa temática no seu conteúdo. Quase todos os dias os jornais estão noticiando casos de violência por questões de gênero, são mulheres mortas pelos maridos, são gays espancados na rua, são travestis e transexuais espancadas até a morte, são garotos degolados simplesmente por serem “diferentes”. A todo momento os sujeitos estão sendo vigiados por todos para não transgredirem as normas, pois do contrário os olhares punitivos, repressores e as sanções sociais vão tentar adequá-lo ao “normal”.

Daí a necessidade de se entender como a escola atua na formação de gênero dos sujeitos. É preciso se fazer uma análise sobre os elementos constitutivos dos atributos das “masculinidades” e “feminilidades” e como esses atributos são materializados nos corpos dos sujeitos, inserindo-os no campo dos estudos de gênero e educação. Pois, como explica Scott (1990), o gênero pode ser uma categoria útil de análise, que nos auxilia a desvendar relações de poder. Assim, nos permite entender melhor as representações sociais configuradas para as identidades de gênero e como os sujeitos constituem no cotidiano essas representações.

As identidades de gênero, segundo Louro (2007), materializadas nos corpos, são efeitos de uma relação direta com aspectos comportamentais e as referências de corpos produzidas a partir da matriz normativa do gênero, assim como a internalização desses aspectos, são tidos como fundamentais para que os sujeitos sejam considerados pertencentes ao quadro de membros daquilo que foi constituído como “normal”.

Portanto, trazer o entendimento do conceito de gênero e das principais questões que o envolvem para o espaço escolar é fundamental para se compreender como os discursos constroem os corpos normatizados. Isso é necessário no sentido de que a escola está inserida na (re)produção de uma norma social que tem como referência de gênero a heteronormatividade. Segundo Miskolci (2009) a heteronormatividade funciona como um aparato de poder.

A heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais

ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (MISKOLCI, 1996. p. 156).

Nesse contexto, a heteronormatividade pode ser pensada como a norma materializada nos corpos em um processo que visa disciplinar formas de masculinidades e feminilidades possíveis e diferentes entre si e a escola pode estar atuando como reprodutora desse aparato de poder que disciplina, pune e exclui sujeitos.

Sendo o gênero aquilo que os discursos especializados construíram sobre ele ao longo do processo histórico-político de constituição das relações sociais, as configurações de gênero produzidas e reproduzidas pelos discursos escolares tendem a seguir esses padrões estabelecidos como “normais”. No entanto, se o que se tem sobre as configurações do gênero são construtos históricos-políticos e, desse modo, não são naturais, a escola poderá questionar a sua legitimidade (LOURO, 2007).

Consequentemente, sabemos que as questões de gênero estão presentes no cotidiano escolar, nas brincadeiras, jogos, grupos de alunos/as e professores/as, nas aulas e principalmente nos discursos que se constroem a partir de todos esses elementos, porém por serem constituídas como naturais essas questões podem passar despercebidas aos olhos de gestores/as, educadores/as, estudantes e pais de alunos. Ao que parece, o espaço escolar tenta colocar os sujeitos do gênero em quadros regulatórios e puni àqueles que não conseguem se enquadrar.

As múltiplas formas de experiência do gênero e de suas identidades (homossexualidade, bissexualidade, intersexualidade, transexualidade, etc.), o movimento LGBT, os movimentos feministas entre outros, tem contribuído profundamente para problematizar as questões de cunho político, social, cultural, científico, jurídico e educacional sobre os limites impostos a respeito das questões de gênero, além de romperem com o silêncio imposto por uma norma a respeito de como deve ser o corpo de homens e mulheres em um mundo constituído nos limites da heterossexualidade.

É necessário que a escola e os discursos produzidos e reproduzidos em seu espaço possam ir além dos limites impostos pelas normas construídas pelos discursos institucionalizados a respeito do gênero. O papel da escola é fundamental para a construção de uma sociedade do conhecimento que transcenda aquilo que foi constituído como norma a ser

seguida e que exclui da sociedade sujeitos que não se encaixam nos quadros regulatórios que são impostos.

Considerações finais

Pensar o gênero a partir das configurações que constituem a nossa sociedade hoje, ainda é uma forma limitada de fazê-lo diante da amplitude de possibilidades de experiências que o envolvem. Assim, quando se pensa as identidades de gênero fora das estruturas que compõem a matriz normativa para as experiências, se está sujeito aos olhares de estranhamento e punitivos, uma vez que se têm as estruturas normativas como se fossem parte de uma essência natural do gênero e colocá-las como construções histórico-políticas seria perturbar a ordem natural.

A escola é parte dessas estruturas normativas, uma vez que em sua atuação ela tem papel fundamental na constituição dos sujeitos de gênero. Assim, não se pode pensar em uma escola isenta ou neutra em relação às discussões a respeito das questões de gênero, pois os seus usuários não deixam fora dos muros da escola suas individualidades e subjetividades. A multiplicidade social é materializada nas múltiplas personalidades dos alunos.

Nesse sentido, levando-se em consideração os aspectos apresentados, podemos afirmar que as questões que envolvem os gêneros estão relacionadas a significações construídas em discursos, lugares e tempos específicos. As identidades de gênero são formadas a partir dessas significações reproduzidas no meio social, ou seja, o gênero e suas identidades são construídos a partir de elementos presentes na constituição da sociedade. Os discursos escolares são parte nesse processo e tendem a reproduzir a referência social de gênero e de suas identidades.

Portanto, os discursos produzidos e reproduzidos no espaço escolar são instrumentos fundamentais na construção de identidades de gênero normatizadas, pois reproduzem as configurações impostas pela heteronormatividade que estão presentes na estrutura social. A atuação de professores, gestores, pais e dos próprios alunos segue a lógica imposta pela sociedade e dessa forma impõe uma norma aos sujeitos tidos como diferentes.

É fundamental que a escola reveja a sua atuação no que diz respeito a construção de um discurso que vise a desconstrução desse olhar que exclui e pune o diferente. A escola e

seus discursos devem ajudar seus alunos a pensarem diferente e respeitarem o direito de liberdade de cada um, pois enquanto a escola atuar como reprodutora daquilo que é imposta como norma pela sociedade, ela não ajudará na diminuição das desigualdades, pré-conceitos, machismos, homofobia, violência e desrespeito.

Referências

CHAUÌ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. São Paulo: SP. Educação e Pesquisa. V. 42, n. 1, p. 245-257, jan/mar. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Ed. Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 2003.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LOURO, G. L. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2007.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990

O PRECONCEITO NA ESCOLA: não é brincadeira!

Maria dos Reis Dias Rodrigues⁶¹

Resumo: Este ensaio busca promover uma reflexão sobre como o racismo vem sendo abordado dentro da instituição escolar. Como esse assunto é encarado por alunos e professores. Visando com isso instigar uma tomada de consciência da necessidade de que esta temática seja encarada com a devida seriedade, para superar situações em que meninos e meninas negras sejam agredidos, por meio de brincadeiras de cunho racista. A temática é abordada a partir de situações vivenciadas com alunos do ensino fundamental em que esses revelam traços do racismo presente nas relações sociais cotidianas.

Palavras-chave: racismo, escola, identidade

Introdução

Este ensaio é fruto da inquietação diante da naturalidade com o qual o racismo é encardido por aqueles que o praticam no ambiente escolar, como se fosse uma simples brincadeira. Considerando o contexto histórico no qual a população negra foi trazida ao continente americano, bem como todas as mazelas sofridas, a situação de desigualdade a que foi submetida é intrigante vivenciar a forma despretensiosa como o racismo é justificado.

Até quando as situações serão encaradas sem a devida relevância social, histórica e cultural que lhes são necessárias? Nossas crianças estarão de fato agindo despretensiosamente, ou estarão reproduzindo atitudes vivenciadas no convívio social?

Estes são alguns pontos que serão discutidos neste ensaio com o objetivo de subsidiar a reflexão sobre a relevância de levar para dentro da escola um diálogo franco sobre o racismo, criminalizando essa prática, pois desta forma os alunos que continuarem fazendo uso do mesmo, nas relações com outras crianças negras, estarão conscientes das consequências de atitudes racistas para quem pratica podendo ser penalizado judicialmente, e de quem sofre por não querer se sentir parte de uma cultura desvalorizada.

A educação tem como uma de suas funções sociais, fortalecer a identidade sócio cultural de uma sociedade, à medida que sistematiza os conhecimentos produzidos no decorrer de seu processo histórico.

Racismo, brincadeira pra quem?

⁶¹Escola Municipal Gastão Vieira, Açailândia - MA, dosreis_maria@hotmail.com

É impressionante e, sobretudo, lamentável como vivemos em um país onde existem dois pesos e duas medidas para certas coisas. Para alguns, cometer atos racistas, é simplesmente brincadeira "comum à crianças e adolescentes", quando, na verdade, é o mais puro ato de racismo travestido de "inocência" e "despretensão", que, trágica e erroneamente, é encarado por alguns como "coisa típica da idade", "uma fase", como devem ter pensado, ou melhor, devem pensar mães e pais dos pequenos agressores.

No entanto o ato de brincar carrega consigo um contexto histórico e social, as crianças acabam por incorporar a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros – adultos e crianças. Para Borba (2006, p.39):

(...) a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Enquanto isso, será que alguém já parou para pensar em como a vítima da brincadeira se sente ao ser ridicularizada, humilhada diante do grupo de colegas, pelo simples fato de ter a cor da pele negra ou cabelo carapinha? E as crianças agressoras em que fundamenta tais brincadeiras? E ainda, quais as consequências desse tipo de “brincadeira” para a convivência entre esses sujeitos nos diferentes espaços que ocupam e ocuparão na sociedade? Pois como bem sabemos, racismo é crime inafiançável neste país!

Diante disso, deve-se considerar que tal prática extrapola os limites da brincadeira à medida que está sendo prazeroso para apenas um dos lados. Comumente, nos deparamos com essa realidade dentro do ambiente escolar. E a forma como a situação é encarada pode ser determinante para a perpetuação dessa prática, se não for encarada com a seriedade requerida, bem como para o reforço dessa atitude ao ser ignorada a gravidade do caso e não forem tomadas as devidas providências, colaborando, inclusive, para a criação dos futuros intolerantes raciais.

Recentemente, no início da aula, um pai de aluno relata que o filho não quer mais vir à escola, pois os colegas o apelidam de “feijão preto”, pedindo que eu enquanto professora tomasse uma providência. Ao conversar com a turma eles foram bem enfáticos ao afirmar que se tratava apenas de uma brincadeira. Enquanto ao garoto agredido, eu o questionei o motivo

dele não ter relatado a mim como professora ou alguém da direção da escola o problema, mas ele apenas silenciou.

No entanto fica uma questão, terá sido essa a primeira vez que esse garoto passa por tais situações como esta, seja na escola ou em outros ambientes em que interage, ele de fato é um garoto tímido, alvo fácil para os engraçadinhos!

Diante da postura da turma, da naturalidade com que eles encararam a conversa com honestidade ao dizer que de fato o chamavam assim, mas que era apenas uma brincadeira. Pode-se perceber que, como crianças eles não têm dimensão do problema que é o racismo, eles apenas reproduzem o que assistem cotidianamente outras pessoas fazerem.

O silêncio do agredido também pode revelar, que talvez ele até em outros momentos tenha pedido ajuda, mas não foi dada a devida atenção ao seu lamento afinal, no Brasil não existe racismo! O silêncio não é a melhor maneira de lidar com o preconceito, mas infelizmente ainda é a que predomina na maioria dos casos, principalmente entre crianças e adolescentes. Denunciar? O quê? Pra quem?

São constantes as situações de racismo que ocorrem no cotidiano escolar em que meninos e meninas negras são submetidos a constrangimentos por meio de apelidos pejorativos relacionados à cor de sua pele.

Ao que tudo indica, a escola, que poderia e deveria contribuir para modificar as mentalidades antidiscriminatórias ou pelo menos para inibir as ações discriminatórias, acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no di-a-dia da sala de aula (PINTO, 1993, p. 27).

O que fortalece esta prática é a ideia de que no Brasil não temos racismo, visto que brancos e negros convivem num mesmo ambiente em clima de respeito e harmonia, quando, no entanto, as características fenotípicas servem de base para o preconceito.

Identidade negra: uma construção necessária

A questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente as pessoas pertencentes ao grupo étnico/racial negro, deve ser encarada como uma questão social, política e cultural.

As pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismos, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou torna-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações (LOPES, 2005 apud ROSEMBERG, 1988).

Neste espaço de conflitos e contradições é que as identidades pessoais destes jovens vão sendo construídas, então como construir uma identidade positiva? Pelo contrário, pode-se introjetar valores negativos quanto ao ser negro.

Recorro a uma situação vivenciada em sala de aula numa turma de segundo ano do ensino fundamental, em que estudávamos na disciplina de história, sobre os tipos de família, o aluno deveria olhar dentre as fotografias apresentadas e mostrar a que mais se parecia com sua composição familiar, uma aluna com características afro-indígenas observando as imagens se recusou a assimilar-se com a família que apresentava mãe, pai, filho e filha dizendo que aquela família não se parecia com a sua por se tratar de uma família em que todos os membros eram pessoas negras. Ora o que estava em questão não eram as características fenotípicas, mas a composição familiar.

Diante da construção social pejorativa do ser negro como esta criança vai querer se assemelhar com alguém inferior, sujo, feio, pois estas são algumas das características que são atribuídas em situações em que o negro é mencionado, sendo subjugado a conotação de inferioridade. Visto que a história que é contada sobre o povo negro no Brasil é marcada pelo preconceito.

Da forma como tem sido descrita, falsos conceitos têm sido construídos. A população negra tem aparecido como passiva, iletrada, necessitada da ajuda de brancos sensíveis: a ação benevolente da princesa Isabel; os trabalhos de abolicionistas; a atitude dos ingleses de forçar o fim do tráfico de africanos para o Brasil; dentre outros.

Considerações finais

Nos dias atuais, existem publicações que revelam o negro como personagem importante da história, contudo, estas obras não têm recebido o merecido destaque. Diante disto, muitos afrodescendentes demonstram desconhecer suas raízes e, por isso, se envergonham do passado étnico.

A contradição do preconceito étnico numa sociedade pluricultural e pluriétnica precisa ser estudada e refletida na perspectiva de construção de identidade, pois ela se constrói na relação com o outro.

A escola instituição responsável pelo processo de socialização, à medida que promove a interação entre sujeitos oriundos de diferentes núcleos familiares, é um ambiente privilegiado para tornar este espaço de vivência um pilar para a construção do respeito às diferenças.

A construção de um currículo em que sejam inseridos elementos que promovam a valorização dos diferentes sujeitos e o combate a práticas preconceituosas, racistas e discriminatórias é imprescindível para a superação das desigualdades raciais no Brasil.

A ampliação do foco do currículo para a diversidade étnica brasileira encontra-se regulamentadas na Constituição Federal (BRASIL, 1988, p.15) quando esta garante a promoção do bem-estar de todos sem preconceito de raça, origem, cor, credo, idade, sexo e quaisquer forma de discriminação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), quando se refere à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Na lei 10.639/03 que insere o ensino da história e cultura afro-brasileira nos níveis fundamentais e médio. Dentre outros decretos que defendem a valorização e ressaltam a contribuição do povo negro para a construção da sociedade brasileira.

Tal aparato inserido na rotina escolar além de fortalecer a construção de uma imagem positiva para os alunos de origem afro, também pode enfraquecer o discurso discriminatório e pejorativo que fundamentam as práticas racistas reproduzidas a partir da falta de conhecimento.

Vista desta forma a escola pode ser o grande fio condutor capaz de eliminar as diferenças ajudando a construir cidadãos transformadores, com senso crítico, com respeito e justiça. Impulsionando um diálogo com o intuito de ajudar o aluno a perceber que ser negro não deve ser motivo de piada, pois existe uma história que precisa ser conhecida, respeitada e valorizada.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1999.

BORBA, Ângela M. *A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil*. In: BRASIL/MEC – Revista Criança do professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

PINTO, R. P. *Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

ROSEMBERG, Fúvia. *Raça e desigualdade educacional no Brasil*. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 1998.

OCUPEMOS O TERRITÓRIO DA ESCOLA E ECOEMOS VOZES NEGRAS SILENCIADAS

Clenia de Jesus Pereira dos Santos⁶²

Resumo: A pesquisa trata sobre a organização política e pedagógica da escola como condição para construção da identidade dos estudantes a partir da leitura e da escuta atenta das relações cotidianas do fazer pedagógico de uma escola pública da rede municipal. Objetiva investigar como a escola se organiza para inserir no currículo conteúdos que coadunem para atender o desenvolvimento da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana como condição indispensável para a autoaceitação e autoidentificação dos estudantes com a memória ancestral dos povos de África.

Palavras-chave: Escola. Identidade Negra. História e Cultura afro-brasileira-brasileira.

Introdução

Historicamente, a escola é concebida como reflexo de uma sociedade onde ascendeu a industrialização ainda no final da Idade Média. Nesse contexto, o indivíduo formado pela escola deveria ser alguém habituado ao trabalho repetitivo, que passasse horas em um ambiente com ruído, máquinas, disciplina coletiva e espaços superpovoados. A sociedade industrial se assentava no trabalho sincronizado, precisava de indivíduos que se distanciassem do trabalho agrícola e que se adaptassem às exigências de um novo modelo de produção. Toffler (1970) considera que o ensino em massa foi a forma de a civilização industrial conseguir os adultos que precisava para se inserir nesse modelo social. É com esse modelo de escola infectado com os resíduos industrial que ainda nos deparamos em tempos atuais.

No entanto, para Brandão (2006), a escola não é o único lugar onde se faz educação; o ensino escolar não é a sua única prática nem o professor profissional é seu único praticante. Os processos educativos possuem diferentes lugares para se consolidar, como família, Igreja, religião, sindicatos, entre outros. De todo modo, a escola consolidou-se como espaço dominante de educação, e quase sempre, quando falamos em educação, naturalmente nosso pensamento se inclina para pensar na escola.

Sousa e Fino (2007) afirmam que quando a escola pública surgiu, no auge da Revolução Industrial, tinha por missão responder as necessidades decorrentes das alterações

⁶²Universidade Federal do Maranhão/UFMA, São Luís -MA.
clenisantos@hotmail.com

nas relações de produção emergentes. Ressaltam que nesse período as fábricas concentravam muitos operários em situações de trabalho degradantes, convivendo com baixos salários, jornadas de trabalho excessivas, insalubridade e outros. Neste ínterim, a educação das classes sociais inferiores inicialmente foi combatida, mas com o tempo observou-se que a possibilidade de os alunos poderem vir a frequentar a escola foi-se generalizando, tendo em vista os benefícios gerados em produtividade e pacificação social.

Esse cenário nos leva a questionar em relação à escola: Que papel tem assumido diante das mudanças? Como tem tratado o currículo com vistas a contemplar a história e memória dos afrodescendentes e afro-brasileiros? Como tem conduzido a prática pedagógica de modo a possibilitar a organização do conhecimento para obtenção de uma aprendizagem significativa tão presente em nossos discursos? Que incentivo tem possibilitado aos(as) alunos(as) para habituá-los(as) a participar da prática da pesquisa e da construção do saber? O modo como está organizada tem favorecido o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo? Que tratamento tem dispensado ao currículo com o objetivo de atender à cultura diversa que permeia todos os dias o universo de sala de aula?

A escola precisa cumprir o que preceitua a Lei nº 10.639/2003, incluindo no currículo escolar conteúdos que valorizem o povo negro na perspectiva de que o(a) estudante possa sentir-se representado(a) no que diz respeito à sua história, memória e ancestralidade. Gomes (2002), advoga que o fenotípico, inerente aos(às) descendentes de africanos, como a cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, entre outros, precisa ser tematizado na escola para que seja valorizado e reconhecido como diferente, não como inferior.

No campo da identidade negra, a autora privilegia o corpo e cabelo como objeto de suas investigações e destaca que os primeiros anos escolares da criança negra são de sofrimento com o tratamento que recebem em casa no trato com seus cabelos. Alega que a configuração, cabelo arrumado, exigido pela escola, na maioria das vezes trançados, refletem experiências negativas nas suas memórias de infância.

O presente artigo teve como objetivo investigar como a escola em sua égide está organizada política e pedagogicamente com vistas a inserir os conteúdos inerentes a História e Cultura Afro-brasileira e Africana tendo como prioridade a construção da identidade negra dos estudantes.

A referente pesquisa constitui-se em uma investigação concluída no âmbito do Mestrado em Educação Profissional. Nessas circunstâncias, utilizamos o aporte teórico que serviu de âncora para ler, analisar e interpretar os dados devidamente colhidos mediante um olhar participante.

A escola e a valorização da memória dos povos africanos e afro-brasileiros

Arroyo (2016) alerta que os movimentos sociais têm se mobilizado com maior frequência para fundar pedagogias que incluam seus saberes e seus interesses. Enfatiza que tem sido recorrente o grito político “Ocupemos o latifúndio do saber” (ARROYO, 2016, p. 2) dos movimentos do campo na aula inaugural dos cursos de Pedagogia da Terra e de Formação de Professores indígenas, do campo e quilombolas.

Ainda o referido autor assinala que os diversos movimentos, com destaque ao Movimento Negro, pressionam por políticas afirmativas de acesso aos espaços formais de construção do conhecimento e de permanência neles e declara:

Em nível da educação básica, profissionalizante e de jovens e adultos, repolitizam e radicalizam as lutas que vêm desde os anos 50 pela conformação de um sistema público popular que garanta seu direito à educação e ao conhecimento de origem, pelo direito a suas linguagens, memória, história, cultura e sua inclusão obrigatória nos currículos. A diversidade de coletivos sociais em suas ações e movimentos vem fazendo do campo do conhecimento um território de ocupação e de disputa. Dão centralidade às estratégias de apropriação e reapropriação crítica do conhecimento acumulado, seja do sistema escolar, da educação básica à universidade, seja abrindo espaços próprios intra-coletivos e inter-coletivos para a produção de conhecimento próprio e de pedagogias próprias. (ARROYO, 2016, p.2).

Arroyo (2016) diz que não basta apenas uma educação como direito de um cidadão abstrato, como também não bastam apenas escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo, indígenas, quilombolas, populares nas comunidades com as marcas de suas culturas e identidades e com educadores professores arraigados nas comunidades. Não mais políticas, currículos generalistas, mas focados, reconhecendo os diferentes como sujeitos.

É preciso acrescentar que todos têm cultura⁶³ e todos expressam seu modo de ser, fazer e conviver, portanto quando nos referirmos à escola é importante que a nossa referência tenha uma identidade, precisamos dizer de quem e com quem estamos falando, pois, em geral, nos habituamos a pensar a escola como o lugar onde os sujeitos ficam no anonimato. Entretanto, são eles que se representam, que agem, que vivem, que sentem e refletem a escola e esta não pode ser pensada como sujeito oculto. Logo, é dentro desse contexto que vamos pensar a relevância da história e da cultura dos africanos e afrodescendentes como condição indispensável para construir a identidade negra e possibilitar o autorreconhecimento e a autodefinição como negro(a).

Corroborando este pensamento, Gomes (2001, p. 4) afirma:

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A estratégia, dita pedagógica, mais comum a ser adotada pelas escolas para “solucionar” esse problema tem sido as “salas projetos”, “salas especiais”, “turmas experimentais.

A autora destaca a concepção de educação que tem a escola e o reflexo dessa concepção na materialização do fazer pedagógico. Portanto, é indispensável que a escola internalize a cultura da mudança, para romper com a concepção de que a organização escolar, do ponto de vista político e pedagógico, esteja organizada para atender e incluir a história dos afrodescendentes para que se sintam representados e respeitados. Tal atitude tem implicação direta com a construção da identidade dos(as) alunos(as) negros(as), condição indispensável para que se autorreconheçam, se identifiquem como negras e negros.

É importante considerar o que diz o autor sobre a pluralidade de espaço onde a informação está presente, e acrescentamos, nas comunidades, nos quilombos, e como a pesquisa foi realizada no meio urbano, podemos denominá-lo de quilombo urbano. Na sua compreensão, tudo aquilo que está sendo veiculado em espaços diversos limita-se apenas a informações e nada tem com o que denominamos de conhecimento. Por isso, defende que

⁶³ É um produto da vida social e das atividades das pessoas, fruto do seu trabalho criativo utilizando os instrumentos, as técnicas e os símbolos. (VYGOTSKY, 1991).

conhecimento é uma construção do aprendiz e não uma substância independente e descontextualizada, que se pode transacionar.

Candau (2016) assinala que é preciso reinventar a escola para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. E enfatiza:

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos políticos pedagógicos relevantes para cada contexto. (CANDAU, 2016, p. 808).

O pensamento de Candau (2016) confirma os fundamentos epistemológicos que travamos nesta seção, pois estamos alertando que desenvolver uma educação pluriétnica, e na perspectiva da construção da identidade negra, exige mudanças no interior da escola; exige experimentar outros paradigmas.

Um currículo uniforme e padronizado não fará a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira como elemento fundamental para construção da identidade, haja vista que, neste trabalho, cremos na história e na memória como matéria-prima para essa construção.

Contudo, é preciso que os discentes estejam inseridos dentro das experiências das memórias dos seus ancestrais, assim como do capital cultural e do capital simbólico que remonta à tradição. A escola, nesse contexto precisa salvaguardar a memória, os saberes, as celebrações (que não se limitam a tempos pontuais), patrimônio cultural e assim possibilitar a experiência de viver a cidadania, a dignidade e o orgulho de assumirem-se negros e negras.

A escola vista pela lente dos sujeitos da pesquisa

Os dados, da pesquisa foram oriundos das observações participantes, das entrevistas feitas aos docentes e questionários aplicados aos estudantes e foram organizados e analisados com adaptações da técnica Análise de Conteúdos (BARDIN, 2010).

Quanto à desarticulação do corpo docente, no que tange à ausência de diálogo, de planejamento, na categoria “Avaliação da importância da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, percebemos que os(as) professores(as) sentem falta do

planejamento, reclamam por ações que promovam a integração entre os pares e apontam o reflexo dessa desarticulação na gestão de sala de aula.

A pressa para cumprir um programa, organizado de forma linear, enquadrado em tempo determinado pelo sistema educacional, tem comprometido a ação e compreensão do processo de aprendizagem. As consequências disso contribuem para que os(as) professores(as) não se aprofundem no conhecimento, e, em geral, recorrem a livros e à memorização. Como o conhecimento requer tempo diverso para realização de atividades atrativas à sua sólida aprendizagem, o armazenamento incontrolável de conteúdo é um dos piores inimigos da aprendizagem. (CARBONELL, 2002).

Observamos que os docentes não estão satisfeitos com a rotina do seu trabalho. O clima organizacional da escola, a gestão, o papel do coordenador pedagógico de articulador do processo, de incentivador que agrega, que organiza, também é fundamental para a mobilização dos(as) professores(as). É necessário planejar sim, porque é por meio do planejamento que selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais, relações étnico-raciais e identidades. (CORAZZA, 2013).

Também buscamos saber qual a disciplina com a qual os estudantes mais se identificavam e que justificassem, e 36% disseram preferir matemática porque entendem o conteúdo com facilidade. Nas notas de campo (Caderno de Campos do dia 22/02/2018), registramos também uma cena da fase de intervenção. Em uma das atividades com o professor de Língua Portuguesa, observamos que ele estava com dificuldade para organizar os(as) alunos(as) em grupos de trabalho. Quando questionado se os(as) alunos(as) tinham o hábito de trabalhar em grupo, a resposta foi: “Só uma vez eles fizeram atividade de pesquisa e se organizaram em grupo”.

Quanto à organização do trabalho pedagógico da escola, no que tange aos aspectos organização, condições de trabalho, ambiente favorável para desenvolvimento das atividades, recursos didáticos e pedagógicos, trabalhamos a categoria “A importância da organização pedagógica da escola para o desenvolvimento da identidade negra”.

Para os professores, não há disponibilidade de as pessoas encontrarem o outro, também a escola não cria esse clima, e as condições de trabalho não favorecem o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Atestam que as relações entre os pares não são

boas; falta diálogo, falta formação em serviço, seções de estudo. Observamos insatisfação por parte dos(as) professores(as); a gestão precisa melhorar; não há organização e isto afeta o clima da escola e a qualidade do trabalho.

Apesar das teorias críticas que vêm contribuindo para a mudança desse paradigma, especialmente quando adentramos num espaço escolar, identificamos de imediato o efeito da burocratização. A escola convive com a lógica da burocracia, constrói sua organização sobre uma regulamentação bastante restrita dos papéis e das funções a serem preenchidas. Segue um organograma que estabelece relações de autoridade e cadeia hierárquica explícitas. (THURLER, 2001).

Considerações finais

Face ao exposto e mediante aos achados da pesquisa, concluímos que a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola, não conforma apenas as exigências legais. Este feito tem relação íntima com o modo como a escola está organizada desde quando foi arquitetada. Os autores que utilizamos neste estudo, nos impulsionaram a enxergar que a escola também precisa assumir o papel político e pedagógico para que possa desenvolver um trabalho que responda aos anseios da comunidade negra no que tange a assumir os contributos que culminarão com a construção da identidade negra dos estudantes.

Os docentes também reconhecem que a desarticulação do corpo docente inviabiliza um trabalho promissor que garanta a efetivação de um ensino e de uma aprendizagem no campo da construção da identidade negra. Esperamos que esta pesquisa imprima mudanças efetivas no campo das relações étnico-raciais, que seja referendada como um texto inacabado, tendo em vista a nossa natureza humana de incompletude. Que seja utilizada como instrumento de combate ao racismo e com adoção de uma educação antirracista, e, especialmente, que possibilite a construção de uma identidade negra positiva

Referências

ARROYO, M. G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em: 15 set 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, Sept. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 6 out. 2018.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (Org.). **A escola sob suspeita**. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOFFLER, A. **Choque do futuro**. Lisboa: Livros do Brasil, 1970.

PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ana Carla de Melo Almeida⁶⁴
Raimunda Nonata da Silva Machado⁶⁵

Resumo: A análise das pesquisas educacionais sobre professoras negras na educação superior fez uso do levantamento bibliográfico do tipo "estado da arte" nas dissertações e teses publicadas entre 2013 a 2018, na área da educação, elaborando um panorama a respeito das pesquisas realizadas em termos de temáticas, palavras-chave, metodologia e autores referenciados. A maioria dos trabalhos tratava de temas ligados à Educação, mulheres e encontros ao racismo, assim como as palavras-chave. Há uma hegemonia da teoria histórico-cultural e da metodologia qualitativa de pesquisa.

Palavras-chave: professoras negras; magistério superior; história de vida.

Introdução

Este texto se propõe a efetuar um balanço da produção acadêmica sobre professoras negras e o magistério superior no Brasil, apoiado em levantamento de teses e dissertações na base de dados da CAPES, com o recorte temporal de 5 anos, a saber, de 2013 a 2018.

Através desta pesquisa, buscou-se organizar um trabalho que demonstre as pesquisas que estão sendo realizadas neste eixo, buscando trabalhos que se assemelham através de temáticas, palavras-chave, metodologia e autores referenciados para definir as abordagens teóricas e metodológicas.

Segundo Ferreira (2002), os estudos relativos ao "estado da arte" podem ser definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que têm por objetivo:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (p. 258).

⁶⁴Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Email: acmeloalmeida@gmail.com

⁶⁵ Docente Adjunta do Curso de Pedagogia (Departamento de Educação II) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe); Gênero, Sexualidade e Práticas Educativas (GESEPE) da UFMA e Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Gênero e Afrodescendência (Roda Griô/GEAFRO) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: rainsmachado@gmail.com

As pesquisas do tipo "estado da arte" se caracterizam por terem uma metodologia específica, de produzir um inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre um determinado tema em que se busca investigar, à luz de determinadas categorias.

Metodologia do trabalho

Este estudo caracteriza-se por um levantamento bibliográfico que envolve aspectos qualitativos e quantitativos. Para a realização desse levantamento acerca do "estado da arte" utilizamos como categorias de busca os seguintes descritores: professoras negras; história de vida; docência superior.

Ao fazer um levantamento da primeira categoria, PROFESSORAS NEGRAS, observamos um quantitativo de 10.516 trabalhos, nas mais diferentes áreas do conhecimento. A fim de afinar ainda mais a pesquisa, uma nova categoria foi incluída, HISTÓRIA DE VIDA, totalizando 729 trabalhos. Refinando ainda mais a presente pesquisa, incluímos outros descritores, a saber, IDENTIDADES, DOCÊNCIA SUPERIOR E RACISMO, chegando a um total de 10.084 trabalhos, dentro dos mesmos critérios da pesquisa anterior.

Com o trabalho, procuramos evidenciar o papel relevante da educação escolar na trajetória de mulheres negras na busca pelo conhecimento e sua presença como docente no ensino superior.

Em uma breve leitura dos títulos destes trabalhos, foram encontrados um total de 19 que mais correspondem ao objetivo proposto. Destes 19 trabalhos que encontramos na base de dados da CAPES, foram selecionados onze, tendo como critério de inclusão somente aqueles que trouxessem no contexto da pesquisa a trajetória de vida das professoras negras na docência superior.

Apesar de terem sido localizados 11 trabalhos que se encaixam no objeto de pesquisa deste “estado da arte”, com a delimitação temporal nos últimos cinco anos (2013 a 2018), nos faz selecionar apenas 4 destes que passarão a ser analisados em seguida.

Dessa forma, realizamos uma síntese integrativa (ANDRÉ, 2009) com recorte temporal de cinco anos. Embora, com este critério tenhamos deixado de fora outras produções, foi possível compreender como ocorrem as interferências do racismo e do sexismo nas trajetórias das professoras afrodescendentes universitárias.

Análise dos dados

Analisar a produção acadêmica sobre mulheres negras, especificamente sobre professoras negras, leva-nos à compreensão de uma invisibilidade sobre a sua participação na sociedade brasileira, e em se tratando do campo específico da educação, percebe-se que muito pouco se fala, se pesquisa na esfera acadêmica, em vista à pequena quantidade de trabalhos localizados.

A baixa produção pode ser entendida como um reflexo de todo o contexto social de dificuldade de visibilidade na inclusão dos negros na sociedade brasileira, a falta de enfrentamento ao racismo, bem como a vivência do mito da democracia racial, que acabam por impactar profundamente nos modos de inserção da população afrodescendente nos sistemas de ensino, no mercado de trabalho, nas posições sociais privilegiadas, em como se estuda e compreende acerca das relações raciais no país.

Este trabalho, bem como o resultado que foi obtido não refletem a totalidade da produção acadêmica sobre professoras negras, podendo ser observado apenas como uma amostra de toda a produção existente, visto que a pesquisa foi realizada apenas em um banco de dados, o da CAPES, apenas com informações obtidas online, e a produção somente nos últimos cinco anos, o que pode representar uma imprecisão na quantidade de material produzido no país.

Apresentação e discussão dos dados da pesquisa

O primeiro trabalho analisado, intitulado de *Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente*, tese defendida em 2013 por Maria de Lourdes Silva buscou analisar, através da história de vida de quatro mulheres negras professoras, todas concursadas em universidades públicas, com mais de dois anos de atuação profissional neste nível de ensino.

A autora busca em um primeiro momento, contextualizar sua pesquisa, enfatizando sua origem, motivação e relevância.

Logo após, estabelece a construção das bases teóricas que sustentaram o estudo acerca das agentes mulheres negras e as experiências que as constituíram, no âmbito das

relações étnico-raciais e de gênero; nos processos educativos e a condução de suas próprias vidas; da educação na perspectiva africana; dos saberes construídos enfrentando o racismo e as discriminações; nas organizações quilombolas e seus princípios, projetos e atos de resistências, em que a religiosidade se constitui em enfrentamentos pelas vias dos rituais e das crenças; e no movimento de mulheres negras na atualidade.

Para falar sobre os processos educativos na construção das vidas dessas professoras, a autora articula as perspectivas da educação libertadora, tal como Freire a concebe (2005), com o princípio de que se educar promove a conscientização, enunciada por Fiori (1986), e com o conduzir a própria vida de herança africana, mencionado por Asante (2009), Hampâtê Bâ (1997), Silva, P.B. (2004), Tedla (1995).

A autora traça as trajetórias das professoras participantes da pesquisa, as aproximações e como foram compartilhadas as vivências entre as participantes e a pesquisadora. Por fim, busca destacar o papel da mulher negra profissional do ensino; a configuração da docência no Ensino Superior, evidenciando aspectos dessa mulher negra que se fez professora em contexto machista e racista.

Como segundo trabalho escolhido para análise, temos a tese: *Mulheres negras no cotidiano universitário: flores, cores e sentidos plurais* de Maria Aparecida dos Santos Crisostomo, defendida em 2014. Analisando-a, nota-se que mais uma vez, há a preocupação de entender como a história de vida dessas mulheres interfere na sua construção enquanto docente no ensino superior.

A tese se propõe a estudar a trajetória de cinco mulheres negras, escolhidas a partir de seus traços fenotípicos e circulando por universidades da cidade de Sorocaba – SP, no período de 2005 a 2010.

Com o objetivo de estudar as implicações das problemáticas da cor, da raça e do racismo, no cotidiano com mulheres negras na educação universitária, a autora trouxe os autores: Ronald Raminelli, Antony Appiah e Kabengele Munanga. Nesse momento, faz uma contextualização histórica das questões raciais, passando do Brasil escravagista até os dias atuais.

A autora passeia pelas décadas de 1960, 1970 e 1980, pontuando historicamente a construção das classes sociais no Brasil, representadas pelos movimentos operários cada vez mais fortes. Em seguida, é abordado a temática da educação como possibilidade de construção

de uma estratégia de resistência à essa dupla minoria, mulher e negra, ocupando os espaços educacionais em todas as instâncias, mas principalmente no ensino superior.

Em outro momento, a tese traz as entrevistas que foram concedidas à escritora, pelas professoras negras, 5 no total, contando suas histórias de vida, e depois contextualiza o local de fala destas professoras, pontuando a cidade de Sorocaba, interior de São Paulo, como ponto espacial para a produção da pesquisa, fazendo um contexto histórico dessa cidade.

Passamos para a análise do terceiro trabalho: *Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria*, defendido em 2015, por Taiana Flores Quadros. Neste trabalho destaca-se novamente o uso da história oral.

A autora inicia seu trabalho informando sua trajetória acadêmica nos estudos de mulheres negras, pontuando o porquê de sua pesquisa, visto não se enquadrar fenotipicamente enquanto mulher negra.

Logo em seguida, visa demonstrar os caminhos metodológicos que foram utilizados, apresentando como se deu inicialmente a coleta de dados, seguindo com a contextualização da História Oral, na modalidade História de Vida. Pontua que trata-se de uma pesquisa que se utiliza das metodologias qualitativas e quantitativas.

Tecendo os aspectos históricos, a autora contextualiza e analisa como aconteceu e acontece a inserção dos negros no sistema educacional brasileiro, refletindo a partir do período da Primeira República, até os dias atuais.

Posteriormente, trabalha as mulheres negras na sociedade brasileira, de forma a construir subsídios para que se possa refletir sobre como as mulheres negras se constituem professoras do Ensino Superior, a partir de ideias, conceitos e princípios, buscando compreender como tais vivências interferem na prática em sala de aula, trabalhando aspectos importantes, como as relações de gênero e a presença destas mulheres no espaço educacional.

Finaliza tecendo comentários decorrentes da pesquisa, como a conclusão de que a participação de negros, em espaços de trabalho de maior prestígio, ainda é muito restrita e essa realidade se torna ainda mais evidente, quando falamos de mulheres negras.

Passamos agora para a análise do último trabalho coletado na pesquisa, a tese: *Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas* de Maria Simone Euclides, defendida no ano de 2017.

O último trabalho aqui apresentado vem corroborar com todos os outros já anteriormente apresentados, no que diz respeito à construção das histórias de vida e enfrentamentos apresentados nas trajetórias de professoras negras em instituições de ensino superior no Brasil, sendo que nesta pesquisa em específico, foram feitas 10 entrevistas.

Após fazer uma breve colocação acerca dos motivos que a levaram a fazer a pesquisa, a autora discute o percurso histórico da construção do termo raça, pontuando as colocações de autores como Munanga (2004) e Gomes (2005). O trabalho apresenta as dimensões de gênero e raça como categorias interseccionais na trajetória de mulheres negras, e para tanto, faz uma apresentação e discussão da categoria gênero articulada ao feminismo negro, mapeando sobre uma perspectiva histórica, os lugares de mulheres negras na sociedade, e apresenta as discussões sobre a presença de mulheres no mundo científico, mapeando pesquisas que tratam desta problemática, bem como as lacunas das discussões de gênero, raça e ciência.

Nessa etapa, traz como material teórico as ponderações de Bourdieu (2005), Louro (1997), Hall (1999), Costa (1992), Ribeiro (2004), Carvalho (2006), Bell Hooks (1981), dentre outros autores. Passeia um pouco sobre a história do movimento feminista, e como situa a luta das mulheres negras neste movimento, e para isso, insere em sua pesquisa autoras ativistas do feminismo negro, como: Sueli Carneiro (2003) e Lélia Gonzales (1984).

A trajetória profissional de professoras negras é abordada desde a graduação até o ingresso destas como concursadas em Universidades Públicas. Para tanto, faz uso de diversos dados estatísticos, muitos deles colhidos no *Lattes*, de forma a evidenciar os aspectos presentes nas histórias de vida destas mulheres.

O texto segue, informando acerca das trajetórias enquanto docentes no ensino superior, suas dificuldades ao entrar no quadro de professores, bem como de permanecer pesquisadoras, perpassando suas histórias por momentos de solidão, racismo, enfrentamentos e lutas para se afirmarem e estabelecer enquanto professora e produtora de conhecimento.

Portanto, esses estudos mostram como as professoras enfrentaram todos os obstáculos que permearam suas vidas, trajetórias enquanto docentes, preconceitos dentro das IEs, invisibilidade na pesquisa científica, demonstrando a necessidade de realizar um processo de reconhecimento de suas próprias histórias, a fim de se fortalecerem enquanto mulheres e professoras negras.

Considerações finais

O levantamento realizado na produção de teses e dissertações na base de dados da CAPES encontrou 4 trabalhos defendidos no período de 2013 a 2018. A busca pelas palavras-chave, que delimita o assunto das teses e dissertações, e também orientam a procura em levantamentos bibliográfico, levou à organização de categorias em que os descritores se encaixavam, e aqui, podemos referendar que nem sempre tal busca se mostra satisfatória, pois muitas vezes demonstrou incompatibilidades entre os títulos das pesquisas e seus indexadores.

Nesse estado da arte, buscamos entender a problemática enfrentada pelas mulheres negras e professoras do ensino superior, como suas histórias de vida influenciam em suas escolhas profissionais, e como o enfrentamento ao racismo e ao machismo, que impera dentro da academia científica, lhes retiram o protagonismo de suas próprias histórias.

Constatamos que, apesar dos avanços dos estudos feministas, sobretudo com a abordagem do feminismo negro, pouco ainda se tem de produção que busque desvendar os caminhos históricos, políticos, econômicos e sociais, que se perpetuam na sociedade brasileira, tolhendo da mulher, em especial a mulher negra, o seu potencial enquanto pesquisadora, exigindo-lhe sempre reafirmar sua competência e capacidade de produzir conhecimento.

Outros pontos relevantes percebidos foi a utilização da metodologia qualitativa, em seu tipo história de vida, e como instrumento para coleta de dados, a entrevista semiestruturada, na grande maioria dos trabalhos.

Dessa forma, consideramos que os trabalhos que vem sendo produzidos na temática dialogam com as questões educacionais que lhe são pertinentes, no sentido de situar o leitor à real situação da mulher negra no mundo educacional, bem como no sentido de alertar para a necessidade de medidas que reduzam as desigualdades enfrentadas por esta população.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação docente – Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://www.formacaodocenteautenticaeditora.com.br/artigo/1/7,1>. Acesso em 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (2018). Catálogo de teses e dissertações. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. *Gênero e educação superior*: apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos. Mulheres negras no cotidiano universitário: flores, cores e sentidos plurais. Tese (Doutorado) – Universidade de Sorocaba – UNISO, 2014.

EUCLIDES. Maria Simone. Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2017.

FERREIRA, N. S. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação & Sociedade, 79, 257-272. Recuperado a partir de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

QUADROS, Taiana Flores. Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002, pp.157-161.

SILVA. Maria de Lourdes. Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Patrícia Costa Ataide⁶⁶

Resumo: Este artigo objetiva refletir sobre a educação escolar indígena no Brasil, considerando os condicionantes históricos e antropológicos. Utilizamos como procedimento metodológico a revisão bibliográfica e fundamenta identidade em Cuche (1999) e Silva (2000) e educação indígena em Cohn (2005) e Leite (2010). Além das conquistas alcançadas, há problemas de estrutura física e formação voltada para a interculturalidade, incluindo a necessidade de formação docente comprometida com o direito dos povos indígenas.

Palavras-chave: Educação. Indígenas. Interculturalidade.

Introdução

Discutir e implementar ações voltadas para o atendimento à demanda por educação escolar indígena constitui um desafio, principalmente, porque a gênese dessa modalidade de ensino se deu por meio do contato dos povos indígenas com os não indígenas.

A educação escolar indígena, embora com fundamentos legais, conceituais e operacionais próprios, tem como modelo a educação formal do “homem branco”. Essa situação lança as bases para o objetivo desse estudo que é refletir, em linhas gerais, sobre a educação escolar indígena no Brasil, considerando os condicionantes históricos e antropológicos. (grifo nosso)

Nesse estudo, adotou-se como opção metodológica a revisão bibliográfica referente à temática proposta, embora, seja reconhecido o caráter introdutório deste estudo que foi dividido em “Pontos a considerar sobre os povos indígenas do Brasil” e “Alguns aspectos da educação escolar indígena” e, portanto, carece de ampliação.

Esse trabalho expressa a necessidade de superação de uma série de desafios no sentido de contribuir para o fortalecimento da educação escolar indígena pensada pelos indígenas.

⁶⁶Professora da UFMA, Grajaú. Email: patriciaataideeduc@gmail.com.

Pontos a considerar sobre os povos indígenas do Brasil

As primeiras narrativas a respeito dos povos indígenas advêm das lentes do colonizador, nesse sentido, sofriam influência do tipo de relação estabelecida entre indígenas e colonizadores, fator esse que, para Almeida (2010, p. 31):

Apesar dos etnocentrismos, preconceitos e confusões que faziam com os vocábulos indígenas, muitos desses narradores do século XVI foram observadores cuidadosos e descreveram o suficiente para permitir que estudos posteriores não só desvendassem, ainda que de forma limitada, a lógica e o funcionamento de algumas dessas sociedades, sobretudo dos tupis, como também classificassem os grupos de acordo com critérios linguísticos, reunindo, em uma classe, povos de mesma origem linguística.

Por outro lado, as relações estabelecidas entre os diferentes grupos indígenas, inclusive rivais, resultaram na adoção de termos pejorativos que se perpetuam até hoje na definição e classificação desses povos. Conforme Ricardo (1995, p. 35):

Boa parte dos nomes correntes hoje – como no passado – para designar os povos indígenas no Brasil não são autodenominações. Muitos deles foram atribuídos por outros povos, frequentemente inimigos e, por isso mesmo, carregam conotações pejorativas. É o caso, por exemplo, dos conhecidos *kayapó*, designação genérica que lhes foi dada por povos de língua tupi, com os quais guerrearam até recentemente, e que quer dizer *semelhante a macaco*.

Somando-se a isso, é preciso reconhecer que cada povo indígena possui etnia própria, com culturas, línguas e identidades peculiares, bem diferente do que se costuma pensar quando se faz referência a “índio”. Todavia, ainda hoje, reside no imaginário popular uma série de equívocos que giram em torno de uma imagem genérica dos povos indígenas, dando margem a conceitos generalizantes que negam as suas especificidades e contribuem para a constituição de visões ingênuas, ou mesmo pejorativas, de uma população que, de acordo com o Censo IBGE 2010, compunha-se de 896,9 mil pessoas, pertencentes a 305 etnias e 274 idiomas diferentes.

Para Silva (2000, p. 82) “a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações”, resultando na ideia equivocada de uma suposta inferioridade dos povos indígenas, que segundo Freire (2000), diz respeito a uma “imagem genérica atrelada aos indígenas”; à consideração de suas “culturas como atrasadas e primitivas”; à “privação dos bens materiais das outras sociedades como condição para a autenticidade de suas culturas” e; à “cristalização dos indígenas no passado”. Almeida (2010, p. 23) corrobora com essa questão ao afirmar que:

A ideia de que os grupos indígenas e suas culturas, longe de estarem congelados, transformaram-se através da dinâmica de suas relações sociais, em processos históricos que não necessariamente os conduzem ao desaparecimento, permite repensar a trajetória histórica de inúmeros povos que, por muito tempo foram considerados misturados e extintos.

Nesse sentido, não podem passar despercebidas as relações de contato entre os povos indígenas e as sociedades envolvidas que, de maneira diferente da ideia predominante entre historiadores e antropólogos, iam além da submissão passiva aos colonizadores e à perda da identidade étnica, incluindo-se o fato de receberem denominação por parte de outros povos, além do colonizador.

A partir de 1970, com a organização do movimento indígena, os povos indígenas preferiram aceitar e manter as denominações recebidas visando o fortalecimento e a união em torno de uma identidade que os tornasse mais próximos, ou como eles próprios afirmam, “parentes”, não necessariamente no aspecto biológico, sobretudo, no sentido da luta pela autonomia sociocultural e pela sobrevivência que, no caso desses povos, está diretamente relacionada à terra e à preservação da natureza. De acordo com Maher (1996, p. 21):

A identidade do índio, vista desta maneira, é, então, um fenômeno emergente, no sentido de que ela emerge, surge mesmo como resultado da interação entre este e membros de outros grupos sociais e étnicos num determinado contexto político e econômico.

Nesse contexto, a recuperação identitária nos leva a questionar se os povos indígenas passaram por um processo de “apagamento” cultural ou se a heterogeneidade dos diversos povos que vivem no Brasil, inclusive os indígenas, derrubaria a tese de uma “pureza cultural”. Cuche (2002, p. 192-193) nos ajuda a pensar sobre isso ao afirmar que

Na medida em que a identidade resulta de uma construção social, ela faz parte da complexidade do social. Querer reduzir cada identidade cultural a uma definição simples, “pura”, seria não levar em conta a heterogeneidade de todo grupo social. Nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado *a priori* em uma identidade unidimensional. O caráter flutuante que se presta a diversas interpretações ou manipulações é característico da identidade. É isso que dificulta a definição desta identidade.

Querer considerar a identidade como monolítica impede a compreensão dos fenômenos de identidade mista que são frequentes em toda sociedade. (p. 192-193)

Portanto, podemos perceber que o contato de um povo com outro, que tenha uma identidade cultural diferente da sua, não implica em seu “apagamento” e sim, numa mútua influência, desmistificando a ideia de cultura “pura”.

Alguns aspectos da educação escolar indígena

Em relação ao modelo de escola adotado no Brasil, destaca-se o caráter homogêneo, vinculado à sociedade nacional, cujos objetivos giram em torno de propiciar as condições de sobrevivência de grupos seletos no sistema de ensino. Sendo assim, a educação foi um importante mecanismo de homogeneização dos indivíduos de forma a atender aos parâmetros do “bom cidadão”.

Na década de 1930 a educação escolar tinha papel estratégico para a “civilização” dos(as) indígenas no interior de uma política de integração da nação, principalmente, nas regiões de fronteira, em que a escola incentivava o ideário nacionalista brasileiro nos indígenas.

A década de 1960, conforme Correa (1995), pode ser considerada “um marco na institucionalização da Antropologia no Brasil segundo novos moldes que passam a nortear a criação de cursos de pós-graduação”. A escola cede sua posição de prioridade, na medida em que, a educação escolar no intento de “pacificação, civilização e nacionalização dos índios”, torna-se dependente das ações governamentais. (grifo nosso). A contribuição da etnologia indígena, nesse período, foi relevante para classificar as populações indígenas e definir suas estratégias de atuação. Além disso, verifica-se um investimento da formação de quadros indigenistas para o Estado. Em contrapartida, as ações estatais eram criticadas pela produção etnológica brasileira.

Na partir da década de 1990 verifica-se uma série de conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na busca pelo direito a uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural destacando-se, a Constituição Federal de 1988; a LDB 9394/96; que institui como dever do estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural; Parecer 14/99, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena; Resolução 3/99, que fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas; Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, que traz um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil; a Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil em 2004, que trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas e; Decreto 6.861/2009, que cria os territórios etnoeducacionais.

Embora essas conquistas representem a resposta da reivindicação dos povos indígenas, não se pode perder de vista que a educação escolar a eles destinada não é recente. Conforme Cohn (2005, p. 488):

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade.

Isso se deve ao reconhecimento, por parte dos indígenas, do papel da educação enquanto instrumento capaz de aproximá-los da luta pelos seus direitos de forma mais justa através da posse de saberes necessários à sua sobrevivência na “sociedade dos brancos”. Assim sendo, perceberam a importância de “utilizar as armas do homem branco para ocuparem uma posição mais justa, possibilitando o acesso a melhores condições de vida”. (grifo nosso)

Na verdade, o que ocorre nesse momento, não é a gênese da educação indígena e sim, a educação escolar indígena, sendo estas, duas formas de educação diferentes. Educação indígena diz respeito à produção e transmissão de conhecimentos dos povos indígenas e educação escolar indígena se refere à produção e transmissão dos conhecimentos, seja indígenas ou não-indígenas, através da escola.

Nesse sentido, a educação sempre esteve presente entre os povos indígenas, diferentemente da escola, instituição pertencente ao “universo do homem branco”. A adoção da escola nas aldeias indígenas resulta não somente da luta por direitos, mas também, de uma série de discussões reveladoras de posições conflitantes. Leite (2010, p. 196), alega que:

O surgimento das escolas indígenas, públicas e diferenciadas, dentro do sistema de ensino brasileiro acende o debate sobre educação intercultural, ganhando centralidade dentro da discussão sobre políticas sociais, principalmente a partir de meados do século XX. Esta centralidade, no entanto, não tem significado a construção de acordos e consensos, pelo contrário, a discussão tem revelado posições bastante conflitantes em relação à temática.

Ademais, torna-se fundamental atentar para a interculturalidade como elemento propiciador do diálogo entre as culturas dos indígenas e a quem compete implantar a educação escolar indígena nas aldeias.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo refletir, em linhas gerais, sobre a educação escolar indígena no Brasil. Nesse sentido, concebe-se a educação escolar indígena como elemento fundamental para o exercício da cidadania dos povos indígenas pela via da produção e transmissão de saberes, respeitando sua diversidade, identidade e linguagem.

No entanto, além das conquistas alcançadas, há uma série de problemas a serem enfrentados, tanto em termos de estrutura física como de formação voltada para a interculturalidade, dentre outros, que se constituem como verdadeiros entraves para o atendimento à demanda por uma educação específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural.

Esses e uma série de outros problemas refletem a ausência de vontade política do Estado que se omite ou trata com morosidade a educação escolar indígena, como se pode notar através da separação abismal entre ao que é apresentado no aparato legal e curricular e a prática educativa desenvolvida com dificuldades que poderiam, pelo menos em parte, ser dirimidas com uma formação de professores comprometida com os direitos dos povos indígenas.

Referências

ALMEIDA, Maria R. C. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

COHN, Clarice. *Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa*. In: Revista Perspectiva, Florianópolis, 2005, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez.

CORREA, Mariza. *A antropologia no Brasil (1960-1980)*. In: MICELI Sergio (Org.) História das ciências sociais no Brasil. São Paulo: Dumara, Fapesp, 1995, v. 2.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FREIRE, José de Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In: *O saber construído a partir de nós*. Caderno CENESCH, n. 1. Manaus: CENESCH Publicações, set. 2000, p. 29.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo População indígena*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10/10/2018.

LEITE, Lúcia H. A. *Com um pé na aldeia e um pé no mundo*: desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. Currículo sem fronteiras, 2010, v. 10, n. 1, pp. 195-212, Jan/Jun.

MAHER, Terezinha J. M. *Ser professor sendo índio*: questões de língua (gem) e identidade. Campinas, SP: 1996.

RICARDO, Carlos A. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís. *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MA-RI/UNESCO, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

(RE)PENSAR A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO MATERIAL DIDÁTICO DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Isabel Cristina Costa Freire

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a mulher na história do Ensino de Filosofia considerando sua respectiva representação nos livros didáticos. Para tanto, inicia-se com uma breve exposição da trajetória da disciplina no currículo e a sua relação com o livro didático destacando as reformas educacionais e o atual contexto político e social trazem implicações para o ensino de Filosofia. Em seguida faz-se a interseção entre a prática docente e o material didático. Por último a discussão sobre a representação feminina no material didático. Este trabalho perpassa pelo diálogo com os estudiosos da temática que se aproximam e nos fazem ter uma leitura crítica de tal assunto, tais como Aranha e Martins (2015), Chauí (1983), Gallo (2010), Melani (2016), Motta (2003) Spinola(2013), dentre outros autores e alguns Documentos Oficiais. A partir da discussão, conclui-se que mesmo com as políticas educacionais para o Ensino Médio num olhar de uma educação emancipatória no Ensino da Filosofia, ainda encontramos fragilidades no acervo e nos materiais didáticos que estão impregnadas de ideologias resultantes de um sexismo e acaba tendo implicações no papel do ensino de Filosofia e na ação do sujeito em um exercício do filosofar como entendimento da realidade e direcionamento para o modo pessoal e profissional numa leitura crítica e reflexiva. E alguns livros do ensino Médio seguem uma visão sexista histórica da Filosofia, mas existem livros que demonstram as mulheres em imagens com representação política e social, mas temos um livro que traz à lume ao final de cada capítulo “Mulher na Filosofia” não deixando apenas as protagonistas, mas tirou do silenciamento as mulheres filósofas.

Palavras-chave: Filosofia. Representação feminina. Ensino Médio. Material Didático.

Introdução

A sociedade atual é marcada por um sistema econômico capitalista em crise e pelo avanço do ideário neoliberal. Esse cenário prescinde do lucro e da desigualdade social e coloca a contradição das mulheres nos livros didáticos de Filosofia no Ensino Médio, embora nem sempre nítida, ainda existe a classe detentora dos meios de produção. E é nesse contexto de crise do capitalismo, econômica e política que foram formuladas reformas educacionais para o Ensino Médio e que respingou na disciplina Filosofia que com muitos vai e vem nos cenários da Educação Básica ainda fragilizou sua educação emancipatória.

Sendo assim, a presença da Filosofia nos currículos escolares foi historicamente marcada por interrupções, tímidos avanços e grandes retrocessos, tal cenário abre espaço para questionamentos sobre quais os interesses do Estado em minorar a presença de uma disciplina que objetiva promover a formação crítica dos estudantes. E ainda limitar algumas discussões

sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros de Filosofia que seriam importantes para a emancipação dos jovens do Ensino Médio.

Sendo assim, este trabalho objetiva discutir sobre a invisibilidade das mulheres nos livros de Filosofia no Ensino Médio. Para tanto estudou-se autores da temática, como por exemplo, tais como Aranha e Martins(2015), Chauí (1983), Gallo (2010), Melani(2016),Motta(2003), Spinola(2013), dentre outros autores e alguns Documentos Oficiais, dentre outros autores. O texto estrutura-se com breve trajetória histórica sobre o lugar da Filosofia no currículo da Educação Básica; seguindo das discussões sobre a identidade do profissional de Filosofia diante dos desafios da sociedade atual, depois apresenta acerca das práticas docentes voltadas para a investigação, e o ato de ler crítico e reflexivo.

As contradições do lugar da filosofia no currículo do ensino médio e a sua repercussão na adoção do Material Didático

As políticas públicas resultam nas demandas da sociedade ou de grupos sociais em disputa, e o Estado tem a responsabilidade de formulá-las e implementá-la nas políticas educacionais inseridas no contexto existente do sistema capitalista numa linhagem de interesses econômicos, políticos e ideológicos que marcam o processo de elaboração influenciados pelos interesses dominantes.

Dessa forma, se alguém adota uma ideologia terá determinada visão de mundo, da sua realidade e de si mesmo, influenciando na sua maneira de agir diante dos acontecimentos e experiências. E nesta análise nos deparamos com os livros que estão com recortes que determinam a ideologia e a corrente filosófica a partir das diretrizes marcadas pelas políticas públicas.

Por certo pensar no livro didático de Filosofia é vê-lo como uma ferramenta que deve ser utilizada de forma a redimensionar a prática do profissional devendo estar em conformidade com a habilidade de pensamento que é desenvolvida na sala de aula como comunidade de investigação no andamento da disciplina. Além disso, nos objetivos da Filosofia que modificaram ao longo da história de acordo com o lugar e não-lugar da disciplina. E no Guia do Livro Didático de Filosofia (PNLD 2012,p.8)iremos encontrar o seguinte esclarecimento :

O Livro Didático de Filosofia é, de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de Filosofia. Mais do que simples suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país[...].

Os livros didáticos de Filosofia passaram por muitas contradições no que se refere a escolha do livro na Rede Pública e na Rede privada. É bem sabido que o livro articula ideologias e correntes filosóficas, e com isso o profissional de Filosofia deverá desenvolver um trabalho consistente para não perder a essência da disciplina.

E no ano de 1990 com a formulação da nova LDB 9.364/96, novos modelos pedagógicos foram seguidos, a partir de 1997 com a inspiração dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio) a Filosofia e a Sociologia foram deliberadas como disciplinas do conhecimento, da mesma maneira que outras áreas autônomas. E com isso tornou-se fundamental desenvolver materiais que contribuíssem para a habilidade de pensamento do aluno no que pertence as competências e habilidades do Ensino de Filosofia com suas ferramentas necessárias para a investigação.

Posteriormente, na gestão de Lula e Dilma, continuaram atrelados às políticas neoliberais, com algumas mudanças diferentes do modelo neoliberal. E em 2008, com a lei Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008, altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio (BRASIL, 2008).

Porém, no governo Temer retomou o projeto neoliberal dos anos 1990. O projeto da Reforma do Ensino Médio teve início com a discussão do PL 6840 em 2013. E em 2017, foi promulgada a Lei 13.415 com a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) que concebe a Filosofia como um campo de “estudos e práticas” junto às Ciências Humanas, ao invés de disciplina obrigatória, alterando a LDB e afirmando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Entre o filosofar e o ensinar: práticas investigativas para o desenvolvimento da leitura crítica na sala de aula

No mundo contemporâneo as novas ideologias têm sido moldadas pela globalização, assim, as reformas educacionais e o atual contexto político e social trazem implicações para o

ensino de Filosofia, colocando em evidência a preocupação com a leitura crítica no espaço de sala de aula. Quer saber, a Filosofia enquanto disciplina na escola não deverá ser admitida como aquela que serve de manipulação dos valores de uma sociedade de controle. Mas a sua utilidade deve ser de resistência ao sistema, não como subversiva, mas como rigorosa na crítica dos problemas que norteiam a realidade, no campo das probabilidades para se alcançar um mundo a partir de outros olhares. E nessa ótica, estudar na disciplina Filosofia as mulheres e relações de gênero, como forma de trazer à lume o deslocamento da mulher do fogão, fazendo estudos feministas do protagonismo, tendo um olhar reflexivo da representação feminina que muito foram silenciadas na história da Filosofia.

Do mesmo modo, a história das mulheres foi marcada por muitas contradições acerca da representação feminina nos diferentes espaços, pois as mesmas protagonizavam desde os primeiros períodos históricos, mas não davam as mesmas as vozes e assim tornavam invisíveis nas leituras científicas acadêmicas.

Com isso, tais discursos possibilitarão uma análise das narrativas compostas pelas representações femininas nos livros didáticos de Filosofia possibilitando o pensar na mulher além do trabalho doméstico mas como mulher pensadora levando-a a sair do ao silenciamento da mulher na História da Filosofia.

É nesta releitura que podemos rever o quanto os historiadores de Filosofia fizeram a historiografia das mulheres um silêncio. E muitos pensadores transformaram-se em relatos históricos-filosóficos em determinados períodos o esquecimento dessas mulheres que protagonizaram por trás dos homens, como se, por serem destinadas ao obscurantismo da reprodução na cultura material do Ensino de Filosofia. Assim como elas, existem outros sujeitos plurais que também foram marginalizados pela história: são eles os negros, os índios, os idosos, os homossexuais, as crianças, dentre outros.

O material didático de Filosofia no Ensino Médio como ferramenta para pensar na representação feminina

No material de Filosofia do Ensino Médio que segue a História da Filosofia percebemos que as mulheres foram esquecidas desde o período antigo, pois ficaram silenciadas no cenário que era tipicamente masculino. E as mesmas apresentavam a sua vida ligada a domesticação, tais como o cuidar do lar, do marido, dos filhos e ainda das articulações sociais, demonstrando assim suas habilidades artesanais. E os seus escritos recebiam o codinome masculino para que fossem lidos, e à medida que a mesma tomou consciência de si mulher, começou a construir sua história e se descobrindo como ser em transformação numa sociedade.

Outro ponto relevante da exclusão feminina seria o espaço da democracia no período grego quando os autores evidenciam que as mulheres eram excluídas da participação das leis e não complementam as discussões sobre as mulheres em Atenas. Com isso, podemos ressaltar que no espaço público havia uma demarcação na mudança de categoria de cada sujeito no referido local, e os rituais serviram como demonstração dessa vida coletiva, na qual as mulheres eram tidas como aquelas que se encontravam nas práticas ritualistas demarcando a presença feminina nos momentos de status social na sua inserção desde a infância nos atos cívicos, na sua apresentação à sociedade das mulheres virgens atenienses próximas ao casamento, no seu papel de esposas legítimas como acompanhante de seus esposos e na paz conduzida pelas atividades religiosas conduzidas por elas. E assim, os filósofos iam colocando-as como “sujeito” que tinha virtudes que determinavam à submissão e astúcia demoníaca nas suas variadas atividades. (LESSA, 2004).

Aranha e Martins(2015) em sua obra do Ensino Médio nos traz uma representação feminina na tirinha tendo a Mafalda como a mulher questionadora que tem um estranhamento com a realidade indagando seu amigo sobre o estar no mundo fazendo pensar na experiência filosófica e no estranhamento.

No material didático existem imagens da mulher tanto em estátuas quanto fotografias, sendo que as imagens se reportam as deusas e as fotos variam desde as mulheres apresentando os padrões de beleza numa discussão das cavernas contemporâneas platônica, a mulher afrodescendente, as mulheres em lutas feministas e a cultura e diversidade das

mulheres. Interessante que a transposição das imagens traz à tona reflexão sobre as mulheres em diferentes espaços.

Porém os registros da contribuição da mulher na evolução do conhecimento foram sempre tratados com preconceito e desvalorização, pois a história registra pouco apreço ao intelecto feminino. Mas no material didático de Filosofia destacam-se: Simone de Beauvoir, Hellen Keller e Hannah Arendt que abriram as cortinas para o caminho da pesquisa científica na Filosofia moderna para as mulheres mudarem a afirmativa de sexo frágil num protagonismo enquanto autoras.

No capítulo sobre Natureza e cultura as autoras Aranha e Martins(2015) coloca em xeque as conquistas sociais das mulheres, assim como a construção social destacando a sua obra, “O segundo sexo” com a discussão acentuada na célebre frase: “ Não se nasce mulher, torna-se mulher” mas essa mulher não se define apenas pelos aspectos biológicos, mas está interligada a vários fatores que contribuem a sua construção. Também nos coloca a pensar na condição da mulher como outro diante do homem enquanto sujeito absoluto e nessa conjuntura percebe-se a ausência-presença das mulheres e deixa claro que o outro surge enquanto condição imposta de existência. E em Melani|(2016) encontramos a discussão sobre a influência das questões sociais do sexo e do feminino.

No mesmo capítulo Helen Keller (1880-1968), célebre escritora nascida com deficiência visual e auditiva aprendera com a professora Anne Sullivan a significação desenvolvendo o mistério da linguagem do mundo nos fazendo pensar na diferenciação dos animais e dos seres humanos tendo as variadas formas de linguagem como senha de acesso ao mundo.

No livro de Spinola|(2013,p.25) “ [...] a tradição filosófica construída com base em uma história escrita pelos homens, o que gerou um discurso masculino dominante.” E nesta obra encontramos em todos os capítulos a representação feminina com o destaque ao término de cada capítulo intitulado” Mulher na Filosofia” trazendo o pensar no feminino fazendo uma reflexão sobre a mulher relegada ao esquecimento e silenciamento destacando todas as mulheres na história da Filosofia.

Considerações Finais

Este estudo buscou discutir sobre as representações femininas no material didático de filosofia no ensino médio. Pontuou-se a ausência e a presença do ensino de Filosofia destacando as lutas e entraves. Isso revela que as reformas educacionais para o Ensino Médio estão impregnadas de ideologias resultantes do modo econômico capitalista e seguem as tendências do mundo do trabalho, na era da globalização, as estratégias de imposição da ideologia dominante e da disputa hegemônica presente nas lutas dos movimentos sociais pela garantia do ensino de Filosofia.

Sendo assim, a Filosofia não pode ser vista como disciplina isolada, mas deve juntar-se a outras disciplinas para que haja uma compreensão abrangente do mundo que os cerca. A sugestão de que tenha essa interdisciplinaridade não quer dizer que as outras disciplinas vão perder sua identidade, pelo contrário, significaria alguma forma de gerar um diálogo dentre as outras áreas do conhecimento, proporcionando aos estudantes um mais completo fundamento teórico e prático unido as ciências, a arte e a Filosofia. Porém, o professor precisa revelar-se como ousado para discutir as mulheres na Filosofia quando o material não contemplar tal discussão e refletirá na consciência crítica do aluno(a).

Percebeu-se, portanto com a pesquisa deste artigo, que no material didático do ensino médio aparecem poucos livros que se preocupam em discutir as mulheres na Filosofia, existindo apenas um que fecha o capítulo com a “Mulher na Filosofia” e com isso observou-se que o caminho e as conquistas do conhecimento pelas filósofas foi difícil, mas a coragem e insistência de não se silenciar enquanto mulher no mundo comandado pelo poder masculino. Filósofas como: Simone de Beauvoir e Hannah Arent são destacadas em todas as obras e contribuíram de forma significativa para confirmar que o intelecto feminino da mulher é tão importante quanto do homem e, que as filósofas devem ser respeitadas em suas pesquisas científicas tanto quanto os filósofos. Como em outros campos da ciência a mulher a mulher ainda continua lutando para conquistar seu espaço no mundo dominado pelo gênero masculino, observou-se com esta pesquisa que as conquistas femininas já são reais. Mas a luta continua, como a história e a vida, sempre em busca de mudanças e evolução na vida da mulher que dá vida para o homem (gênero).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. 5.ed.**Filosofando**. São Paulo: moderna, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, 2017.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez.1996.

LESSA, Fábio de Souza. **As mulheres em Atenas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas, papiros, 2012.

GARCIA, Roberto, VELOSO, Valdecir. **Eureka**. 3.ed. Florianópolis: Sophos, 2011.

MELANI, Ricardo. **Diálogo: primeiros estudos em Filosofia**. São Paulo: moderna, 2016.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política Educaional do Maranhão**. São Luís, 2003.

SPINOLA, Siomara Sodré. **Filosofia**; leitura, conceitos e interação. São Paulo; Leya, 2013.

SARDI. Sérgio Augusto. **O ensinar - aprender filosofia como um exercício filosófico**. In. KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José.; CARBONARA, Vanderlei. (Org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí: 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Do Ensino de Filosofia: estratégias interdisciplinares**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE, 11., 26-29 de maio 202^a, Goiânia, Anais. Goiânia, 2002. p.191-193. Paineel 55.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTER

GT 3

**Educação, Gênero, Sexualidade e
Diversidade Étnica Cultural**

APRENDENDO COM MULHERES AFRODESCENDENTES NA DIÁSPORA: Olhares de Ângela Davis

Fernanda Silva da Costa⁶⁷
Glaucia Santana Silva Padilha⁶⁸
Raimunda Nonata da Silva Machado⁶⁹

Resumo: O presente trabalho apresenta as condições socioculturais das mulheres afrodescendentes na diáspora a partir do olhar de Ângela Davis. Esse texto visa desenvolver um estudo bibliográfico, analisando, principalmente, a obra: mulheres, raça e classe de Ângela Davis, destacando vestígios de protagonismo nas condições de vida socioculturais de Mulheres afrodescendentes no contexto da diáspora estadunidense.

Palavras-chave: Educação. Mulher. Afrodescendência.

Introdução

Angela Yvonne Davis, nasceu em 1944 em Birmingham, no estado do Alabama, Estados Unidos. Graduada em literatura francesa e doutora em filosofia, é uma referência nas lutas antirracistas e combate a opressão nos Estados Unidos e em outros países (PACHECO, 2016). Davis cresceu em um contexto de segregação, onde “leis e decretos foram promulgados por Estados sulistas que autorizavam a separação dos brancos dos negros, criando lugares, ônibus e escolas só para brancos e outras só para negros, evitando a mistura” (PACHECO, 2016, p. 116). Deste modo, é possível constatar que o contexto histórico vivido por Ângela Davis foi determinante para a formação de seu posicionamento político e pensamento revolucionário.

Partindo do olhar de Ângela Davis, este texto apresenta uma discussão sobre as condições socioculturais de Mulheres afrodescendentes a partir de uma análise que perpassa os contextos da escravidão, a campanha para o direito das mulheres, o movimento sufragista feminino e o direito a educação. Deste modo, se tem como objetivo apresentar a vida das mulheres afrodescendentes no período da escravidão, como elas lutaram por seus direitos,

⁶⁷Graduada em Música e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís-Ma. Email: nandafsc13@gmail.com

⁶⁸Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís-Ma. Email: glauciasilvapadilha@gmail.com

⁶⁹Docente Adjunta do Departamento de Educação II, do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), São Luís-MA. Email: rainsmachado@gmail.com.

bem como se deu o processo abolicionista, a conquista do sufrágio eleitoral e a importância da educação para a emancipação da sua liberdade.

Mulheres Afrodescendentes no contexto da escravidão

De acordo com Davis (1994), o debate sobre mulheres negras no período da escravidão ressurgiu nos anos de 1970, contudo, as temáticas limitavam-se a questões como premiscuidade *versus* casamento; sexo forçado *versus* sexo voluntário e davam pouca atenção a condição das mulheres afrodescendentes neste período. Partindo deste pressuposto, a autora buscou em sua obra “Mulheres, raça e classe”, enfatizar a condição da mulher afrodescendente no contexto da escravidão até a emancipação de seus direitos.

Este tópico apresenta a mulher e o legado deixado no contexto da escravidão. Como viviam essas mulheres? Como e onde trabalhavam? Como eram as relações de gênero neste contexto? Essas são algumas perguntas que mapeiam as indagações da autora e que serão endossadas nas próximas linhas.

Partindo das discussões relacionadas ao trabalho, “as mulheres negras sempre trabalhavam mais fora de casa do que suas irmãs brancas” (DAVIS, 1994, p. 17). No que se refere as relações de gênero, as mulheres não se diferenciavam dos homens nos campos de trabalho, pois assim como os homens, as escravas eram propriedades dos seus senhores, trabalhavam nos mesmos espaços e exerciam as mesmas funções.

Assim como os escravos, a maioria das escravas trabalhavam na lavoura e suas principais tarefas eram cortar algodão, cortar cana e colher tabaco. De um lado, as mulheres não se diferenciavam dos homens, no que diz respeito ao trabalho, e por outro, sofriam de forma diferenciada, pois eram vítimas de abusos sexuais constantes por seus senhores. Sobre essa prática, Ribeiro (2016), destaca que “é importante notar aí a relação direta entre colonização e a cultura do estupro”.

A prática do sexo forçado foi amplamente realizada, principalmente a partir da abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava. Deste modo, “[...] a classe proprietária de escravos foi forçada a contar com a reprodução natural como o método mais seguro para repor e ampliar a população de escravas e escravos domésticos” (DAVIS, 1994,

p. 19). Com esta prática, os “proprietários”, passaram a valorizar as escravas com maior capacidade de reprodução e aquelas mais férteis eram consideradas mais valiosas.

É importante destacar que as escravas não eram consideradas mães, pois as crianças geradas, segundo os seus “proprietários”, não passavam de mercadorias. Outro fato relevante destacado pela pensadora Ângela Davis, é que a maternidade não isentava as mulheres de realizar as tarefas que a elas eram designadas, ou seja, não existia direito ou cuidados especiais para mulheres grávidas e muito menos para as que tinham crianças de colo. Nestes termos, ambas eram obrigadas a trabalhar grávidas ou com as crianças de colo por perto e ainda levavam chicotadas caso tivessem o rendimento inferior.

Considerando agora, as relações de gênero entre escravos e escravas, Ângela Davis mostra que existia uma relação de igualdade e companheirismo. No trabalho, por exemplo, as mulheres cozinham e costuravam e os homens caçavam e cuidavam da horta, porém, essa não era uma prática hierárquica, uma vez que ambas as atividades eram necessárias.

Além disso, esses trabalhos não eram exclusividade de cada gênero, pois em alguns momentos os homens trabalhavam na cabana, enquanto as mulheres iam caçar. Antes mesmo das acentuadas reivindicações feministas, este princípio de igualdade já se destacava no cotidiano doméstico das senzalas. Sobre isso, Angela Davis (2016) argumenta que:

O trabalho que escravas e escravos realizavam para si mesmos, e não para o engrandecimento de seus senhores, era cumprido em termos da igualdade. Nos limites da vida familiar e comunitária, portanto, a população negra conseguia realizar um feito impressionante, transformando a igualdade negativa que emanava da opressão sofrida como escravas e escravos em uma qualidade positiva: o igualitarismo característico de suas relações sociais (DAVIS, 2016, p. 30).

As mulheres negras eram iguais a seus companheiros na opressão que sofriam; eram socialmente iguais a eles no interior da comunidade escrava; e resistiam à escravidão com o mesmo ardor que eles. Essa era uma das grandes ironias do sistema escravagista: por meio da submissão das mulheres à exploração mais cruel possível, exploração esta que não fazia distinção de sexo, criavam-se as bases sobre as quais as mulheres negras não apenas afirmavam sua condição de igualdade em suas relações sociais, como também expressavam essa igualdade em atos de resistência.” (DAVIS, 2016, p. 35).

Essa igualdade era valorizada, pois, ainda nas relações sociais do escravagismo criminoso, havia a preocupação de que as crianças precisariam ter boas referências de luta e dignidade de seus pais, como forma de construir resistência à opressão e uma autoestima

fortalecida com resiliência. Enfatizando a obra: “A terra prometida” de Eugene Genovese, Angela Davis destaca que:

as mulheres não raro defendiam seus companheiros das tentativas do sistema escravista de depreciá-los. Grande parte delas, talvez uma substancial maioria, diz Genovese, compreendia que, quando eles eram diminuídos, elas também o eram. Além disso, “elas queriam que seus filhos crescessem e se tornassem homens, e sabiam perfeitamente que, para isso, eles precisavam do exemplo de um homem negro forte diante deles” (DAVIS, 2016, p. 31).

Se as mulheres negras sustentavam o terrível fardo da igualdade em meio à opressão, se gozavam de igualdade com seus companheiros no ambiente doméstico, por outro lado elas também afirmavam sua igualdade de modo combativo, desafiando a desumana instituição da escravidão. Resistiam ao assédio sexual dos homens brancos, defendiam sua família e participavam de paralisações e rebeliões (DAVIS, 2016, p. 31).

No contexto de resistência negra ao “escravismo criminoso” (CUNHA JR., 2003) é importante destacar que não foi marcado apenas pela opressão, mas principalmente por lutas e resistências e as mulheres afrodescendentes tiveram grande destaque na luta abolicionista, bem como nas lutas pelo direito ao sufrágio e educação.

As mulheres afrodescendentes desafiavam a instituição da escravidão, resistindo aos assédios sexuais dos homens brancos, defendendo sua família e participando de rebeliões e paralizações, mesmo que essas práticas gerassem consequências danosas. Entre as penalidades, as escravas sofriam abusos sexuais, eram violentadas e chicoteadas e separadas de seus conjuges.

Havia momentos em que parecia que ela estava prestes a vencer aquele bruto, mas ele acabou por dominá-la e conseguiu amarrar seus braços na árvore para a qual a tinha arrastado. A vítima estava agora a mercê do impiedoso chicote [...] os gritos da mulher, agora indefesa enquanto era submetida ao castigo truculento, se misturava aos insultos roucos do feitor e ao choro descontrolado de suas crianças assustadas. Quanto a pobre mulher desamarrada. Suas costas estavam cobertas de sangue. Ela foi açoitada terrivelmente açoitada, mas não se rendeu e continuou a delatar o feitor e a ofendê-lo com os nomes ais sujos que conseguia encontrar. (DAVIS, 1994, p. 31).

Este excerto mostra uma jovem escravizada sendo punida severamente, por ter cometido o delito da “insolência”. Embora trágico, foi assim que a mulher afrodescendente conseguiu construir novos modelos de sociedade, acreditando em seu potencial e indo além do que era apresentado pela sociedade dominante.

Com outras palavras, Ribeiro (2017) mostra que “a autora resignifica a emancipação nos moldes da mulher negra, que seria radical no sentido de pensar para além das opressões que atingem esses grupos”. Isto porque as mulheres afrodescendentes, sobretudo, a partir da religiosidade, também organizam um coletivo de memórias capazes de modificar a estrutura social. Para Davis (2017), o que importa é enfrentar o adversário que é o racismo, despertando e encorajando novos ativismos. Afinal, a lógica é: enquanto subimos, nos protagonizamos, nos emancipamos e levamos nossas irmãs e nossos irmãos conosco.

Do ponto de vista da opressão, as mulheres afrodescendentes atuavam como agentes de ação, rejeitando o escravismo e construindo igualitariamente suas relações sociais. Estamos no movimento de desconstruir esse sujeito que foi historicamente desvalorizado, desperdiçado e dizer que esse sujeito tem voz, tem reconhecimento e que é um sujeito intelectual. Não é um movimento só de reivindicação da presença do negro, mas como essa presença se dá. Como elas estão representadas nas instituições? Essa é a luta. O nosso maior desafio é romper com a desvalorização da mulher afrodescendente, em uma tentativa de subverter a lógica opressora do racismo.

Algumas Considerações

O processo de subalternização no qual o sujeito afrodescendente é constantemente submetido, produz no imaginário social, a redução das suas ações ao campo dos instintos. As potencialidades físicas, cognitivas, culturais, dentre outras, da população afrodescendente desconsiderada e por isso, aciona diferentes formas de reforçar os racismos tanto individuais, quanto institucionais.

Ângela Davis nos faz repensar sobre o papel da mulher afrodescendente a partir do contexto estadunidense da diáspora. É notório o quanto elas foram resistentes a um sistema extremamente cruel e desumano como foi o período escravocrata. Segundo a autora “A consciência que tinha de sua capacidade ilimitada para o trabalho pesado pode ter dado a elas a confiança em sua habilidade para lutar por si mesmas, sua família e seu povo.” (p.24).

O ponto que consideramos relevante na sua obra é que as mulheres lutavam, trabalhavam e produziam ao lado dos seus companheiros. Elas lutavam bravamente contra a instituição da escravidão. Resistem por e com os seus maridos. Com o olhar da resistência não

queremos ocultar formas de violência e opressão, mas sim, resgatar uma memória de protagonismo construído em sistemas hierárquicos e legitimadores da herança ocidental colonizadora.

Garimpar vestígios de protagonismo das mulheres afrodescendentes significa dar visibilidade as estratégias e táticas de mulheres audaciosas, resilientes e resistentes como legado de luta e não de servidão, como historicamente, tentam nos encaixar, já que, como argumenta hooks (1995, p. 468): “o sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros”.

Portanto, os estudos de Angela Davis oferecem elementos para capturarmos toda força feminina da população afrodescendente em meio ao trabalho duro, insistência na igualdade sexual, companheirismo, irmandade, autossuficiência, perseverança, poder, magia, explicitando, aos olhos colonizados, a audácia e astúcia de mulheres de Axé!

Referências

- CUNHA JR., Henrique. Movimento de consciência negra na década de 1970. *Revista Educação em Debate*, ano 25, v. 2, nº 46, 2003.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo, Editora Boitempo. 2016.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, Cultura e Política*. Trad. Helci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PACHECO, Juliana; (Org.). *Filósofas: a presença das mulheres na filosofia*. Ed.1. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.
- hooks, bell. Intelectuais negras. *Estudos feministas*. Ano 3. N 2. 1995.
- RIBEIRO, Djamila. Bases para um novo marco civilizatório. In: *Revista Brasileira de Cultura (CULT)*, São Paulo, n. 217, p. 25-27, out. 2016. (Especial Angela Davis: reverberações de seu pensamento em movimentos negros, feministas e acadêmicos no Brasil).

CULTURA CORPORAL E IGUALDADE ÉTNICO - RACIAL: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO BÁSICO

Soraia de Oliveira Silva
Raimundo Nonato Assunção Viana

Resumo: O presente texto decorre de um projeto em andamento, cujo objetivo é contribuir para as análises e reflexões das ações da política educacional no Estado do Maranhão, quanto à implementação da Lei nº10.639/03, apresentando a Cultura Corporal abordada pedagogicamente pela Educação Física, como uma possibilidade por excelência de sua efetivação. O referido faz parte do Programa Foco Acadêmico, desenvolvido pela Pro- Reitoria de Assuntos Estudantis / PROAES, da Universidade Federal do Maranhão.

Palavras chave: Cultura Corporal, Igualdade Etnico-Racial- Ensino Básico.

Introdução

A igualdade na diversidade exige a superação de conceitos pré-estabelecidos que compreendam somente as diferenças cognitivas e passar a um novo enfoque de respeito à pluralidade sociocultural, que há dentro e fora do espaço escolar, levando a reversão das desigualdades, buscando o processo de construção da igualdade social.

A pluralidade cultural e a educação, por meio da atuação da escola, podem construir outra mentalidade que, mediante exercícios do pensamento crítico não admita a exclusão motivada pela diversidade quaisquer que seja; Étnico racial, social, religiosa, ou gênero, tal inferência é encontrada no relatório de Delors et al (2003, p.54):

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando torna-se um fator de exclusão social. [...] O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado.

As políticas educacionais voltadas para a educação étnico-racial trazem em seu escopo a abordagem sobre a diversidade, focalizando principalmente uma mudança de comportamento da sociedade e daqueles que permeiam o sistema de ensino. Desse modo, é preciso a compreensão de que a escola existe para atender a sociedade na qual esta inserida e não somente aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores, estabelecendo, assim, a relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural. Para

Freire (2001), as ideologias, discriminatórias ou de resistência se encarnam em formas especiais de conduta social ou individual que variam de tempo e espaço a destacando que:

Os níveis destas relações, seus conteúdos, sua maior dose de poder revelado no ar de superioridade, de distância, de frieza com que os poderosos tratam os carentes de poder o maior ou menor nível de acomodação ou de rebelião com que respondem os dominados, tudo isso, é fundamental no sentido de superação das ideologias discriminatórias, de modo a que possamos viver a Utopia: não mais discriminação, não mais rebelião ou adaptação, mas Unidade na Diversidade (FREIRE, 2001, p.32).

É necessário que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações sociais, entre outras. Trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas procurar a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES 2005a).

Dessa forma o presente projeto encontra corroboração no pensamento da autora supracitada.

[...] o debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social passa a ser interrogado pelo Movimento Negro brasileiro e é recolocado em outros moldes. Esse movimento traz à cena pública e exige da política educacional a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade(GOMES,2011,P.114)

Portanto, verifica-se que mediante o processo educativo, é possível provocar uma mudança na formação de mentalidade que contemple a luta pela promoção da igualdade social, sem discriminação, sem exclusão, que garanta o respeito à pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial por meio de políticas públicas. Também, conforme inferem Ferreira et al(2015):

A escola brasileira, nos dias atuais, vem sendo questionada em razão de não cumprir sua função social, função esta relacionada à formação integral dos cidadãos, em uma perspectiva que estes utilizem os

conhecimentos nela trabalhados, empregando-os em diferentes contextos de sua vida. De acordo com Morin (2001), cabe à escola socializar o saber sistematizado, a fim de preparar os sujeitos que dela fazem parte para o exercício da cidadania (Ferreira et al 2015,p.130).

Viana (2015) em sua pesquisa afirma, que há contradição entre os discursos dos gestores das políticas públicas educacionais do Maranhão e das vozes que ecoam nos espaços escolares e também, aponta a necessidade das políticas públicas de ações afirmativas na perspectiva da modificação do quadro das desigualdades raciais que se fazem presentes na sociedade e, muitas vezes, são negadas e invisibilizadas no espaço escolar. A mesma autora infere sobre a “resistência de alguns profissionais, gestores, educadores, técnicos de trabalharem a temática étnico-racial,por considerarem ser impositiva a Lei nº 10.639/03 e estimular um “racismo que não existe”, verificando-se, mais uma vez, a negação das práticas racistas na Educação.

Nesse sentido,, o presente projeto em desenvolvimento se propõe a contribuir para as análises e reflexões das ações da política educacional no Estado do Maranhão, quanto à implementação da Lei nº10.639/03, apresentando a Cultura Corporal abordada pedagogicamente pela Educação Física, como uma possibilidade por excelência de sua efetivação, a partir dos elementos: Jogos, danças, Lutas, ,muitos originários da cultura africana e contribuíram significativamente para a cultura brasileira.

A cultura corporal e efetivação da Lei nº 10.639/03.

No âmbito das políticas educacionais para a diversidade étnico-racial ocorreu a alteração da LDB nº 9.394/96 no artigo 26, com a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 que torna obrigatório, no currículo oficial da rede de ensino, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, pois:

Com a promulgação dessa lei, o Estado brasileiro contempla diretamente uma solicitação presente no plano de Ação de Durban, expressamente no que diz respeito ao caráter imperioso de os Estados promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afro-descendentes no currículo educacional (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2003, p. 217).

A Lei nº 10.639/03, no artigo 26-A, institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, da rede de ensino oficial e particular. O art.79-A foi vetado, e o art.79-B inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A referida lei se estabeleceu como uma política de Ação Afirmativa, porém ela difere das políticas de caráter transitório por se configurar na legislação como permanente e seu foco não abrange apenas a população negra, mas toda a sociedade. Para regulamentação da Lei Nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno/CP elaboraram o Parecer nº 03/2004, aprovado 10 de março de 2004. O Parecer 03/04 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este parecer visa:

Atender os propósitos expressos na indicação CNE/CP6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000[...]. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art.5º, I, Art.210. Art.206, I, § 1º do Art.242, Art.215 e Art.216, bem como nos Art. 26, 26ª e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2005, p. 9).

A Educação Física, enquanto área de conhecimento tem por especificidade, o movimento, ou seja, a Cultura Corporal, numa perspectiva que tematiza elementos expressos na dança, no jogo, no esporte, na ginástica e nas lutas, ou seja, é uma área de conhecimento que trata pedagogicamente, na escola, dos temas ou formas da cultura humana configurados nos elementos supracitados. E como cultura, esses temas constituem-se resultado de conhecimentos socialmente produzidos na relação do ser humano com o entorno, isto é, com os outros seres humanos e com a natureza; com a sociedade de modo geral.

A Compreensão em que os elementos que a Educação Física trata pedagogicamente são produções culturais nos faz reconhecê-la, a partir de uma pedagogia como cultural, dinâmica, sujeita aos espaços e tempos geográficos, históricos e sociais, portanto, constituindo-se como espaço profícuo para fazer da escola um ambiente não só de reprodução da cultura, mas de cultura, de construção da cultura, em especial para este

projeto, da história e cultura Africana, a qual emergirá das constantes interações aluno\ professor, corpo administrativo e a sociedade em que estão inseridos. Justifica-se no Estado do Maranhão o desenvolvimento de um projeto de extensão com essa temática, considerando os dados do Plano Estadual da Política de Promoção de Igualdade Étnico - Racial (MARANHÃO, 2006), por possuir 1.122 comunidades remanescentes de quilombos situadas em 75 municípios, representando uma parcela da população que durante décadas é submetida a negação de sua identidade na história, portanto de total invisibilidade de sua cultura e que nas escolas atende a um apelo dominante centrado em dois poderosos instrumentos da cultura escolar: currículo e projeto político-pedagógico.

O caminho a ser percorrido

Busca-se contribuir para as análises e reflexões das ações da política educacional no Estado do Maranhão, quanto à implementação da Lei 10.639/03, apresentando a Cultura Corporal abordada pedagogicamente pela Educação Física, como uma possibilidade por excelência de sua efetivação, a partir dos elementos: Jogos, danças, Lutas, , originários da cultura africana e que contribuíram significativamente para a formação da cultura brasileira. O Projeto se desenvolverá na Unidade de Ensino Básico Mário Andreazza, localizado no Bairro da Liberdade em São Luis- MA, Bairro este , que se caracteriza por um contingente populacional predominante negra e também rico em manifestações culturais de Matriz Africana e Afro- Brasileira.

Abordar-se-á, as práticas de jogos, danças, lutas, de origem africana e presentes na nossa cultura e transformá-las em objetos de estudos, percebendo suas intrínsecas relações (valores, formas de manifestações, características, relações sociais etc.), através de oficinas pedagógicas realizadas com discentes da graduação, alunos e professores da UEB Mário Andreazza, também temos como ação a promoção de ateliês de pesquisas com professores e alunos do Ensino Básico estimulando-os a investigação sobre o objeto do projeto, bem como despertando para propostas de intervenção junto aos órgãos e entidades para fortalecimento e implementação da Lei da Lei nº 10.639/03.

O projeto terá duração de 12(doze) meses e será construído por meio de interação entre o objeto elencado, os pesquisadores\extensionistas, estudantes de graduação da

entidade proponente e grupo constituído por professores e alunos da Unidade de Educação Básica UEB Mário Andreazza, localizado no Bairro da Liberdade, Bairro Localizado em São Luis do Maranhão caracterizado por uma contigência populacional predominantemente negra, bem como, rico em manifestações culturais de Matriz Africanas e Afro- Brasileiras.

Através das oficinas pedagógicas, e dos ateliês de pesquisa busca-se abrir perspectivas teórico-metodológicas no campo de investigação na educação tendo como proposta de produção de conhecimento, o processo grupal, onde todos os integrantes se constituem como co-pesquisadores. Assim, a palavra *método* deve ser considerada como “dispositivo de pesquisa” ou “políticas” de produção de dados que permitem a elaboração de relações de poder democráticas na construção coletiva do conhecimento, como também, a desconstrução das relações de poder autoritárias, instituídas nas práticas acadêmicas de pesquisas.

Considerações finais

Esperamos suscitar investigações, que avancem nas discussões sobre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no contexto escolar adotadas pelo estado brasileiro. A referida Lei representa uma conquista das reivindicações de uma parcela da sociedade brasileira afro-descendentes, porém somente sua homologação não significa uma mudança nas relações sociais, tornando-se necessárias ações coletivas que garantam sua efetividade no sistema de ensino. Cogita-se promover o entendimento sobre a valorização das práticas corporais afro - brasileiras como produção histórica, oportunizando dessa forma, o seu reconhecimento como expressão da corporeidade, superando limites como a violência, o preconceito e a discriminação. . Têm se como meta também, a inserção de discentes no Ensino, Pesquisa e Extensão na área de conhecimento objeto do Projeto, assim com, despertar nos professores da Rede de Ensino envolvidos no projeto, a habilidade da pesquisa a partir dos ateliês programados na investigação, também, estimular os estudantes envolvidos no Projeto para o combate à discriminação Etnico-Racial.

Referências

BRASIL. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2005.

DELORS, Jacques et al. **Educação; um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. Brasília, DF: MEC; UNESCO; Cortez, 2003.

FERREIRA, Heridan de Jesus Guterres Pavão; SOUSA Rayron Lennon Costa, NERIS Wheriston Silva. **A Cultura popular como elemento para a inserção da Lei nº 11.645/08 no currículo escolar** in Caderno de Pesquisa São Luís, v. 22, n. 2, mai./ago. 2015 FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaio. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2005a.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas** in RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. **Educação e políticas públicas afirmativas**: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARANHÃO. Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social. Secretaria Adjunta de Assistência Social. Superintendência de Planejamento e Coordenação. Supervisão de Ações Afirmativas. **Plano estadual da Política de Promoção de Igualdade Étnico- Racial**. São Luís, 2006.

VIANA, Maria da Guia Viana. **Os Desafios da Implementação da Lei Federal nº 10.639/03**: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional do Maranhão. EDUFMA, 2015.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: diálogos sobre mulheres e ciência

Elenice de Araújo Figueiredo⁷⁰

Resumo: o presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de um projeto de extensão que tratou sobre Educação e relações de gênero: diálogos sobre mulheres e ciência e teve como finalidade dialogar com jovens do Ensino Médio da rede pública de ensino, sobre a construção social das relações de gênero, os valores masculinos e femininos desenvolvidos nesse espaço, especificamente aqueles relacionados às expectativas de carreiras, em especial a inserção de mulheres nas ciências. A metodologia constituiu-se na pesquisa bibliográfica e oficinas pedagógicas realizadas em três escolas da rede pública de ensino de São Luís, onde participaram 332 alunos.

Palavras-chave: Educação, gênero, ciência.

Introdução

A educação para as relações de gênero, inscrita na perspectiva transversal da organização do trabalho pedagógico, tem se constituído um tema relevante no tocante às práticas orientadas em volta da discussão do preconceito e da discriminação contra as mulheres. Existem no mundo social estruturas objetivas, tais como as instituições sociais, como a família, a igreja e a escola, que podem dirigir a ação e a representação dos indivíduos. Nessa perspectiva, a escola reproduz as relações de poder presentes na sociedade, além de reiterar discursos carregados de preconceito e discriminação.

Por preconceito, entende-se como “uma atitude negativa, desfavorável para com um grupo ou componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas” (SILVA apud CANDAU, 2003,p.16).

Isso implica dizer que a educação formal reflete valores culturalmente desenvolvidos pela sociedade em que está inserido, repassados por meio de concepções sócio educacionais presentes num determinado momento histórico, assim como do currículo escolar, dos conteúdos de ensino e dos saberes compartilhados.

Esta reprodução dos padrões de conduta tende a determinar ainda carreiras que são sexualizadas, hierarquizando-as e valorando-as de formas distintas. O resultado disso é a

⁷⁰ Graduanda do Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais- CECEN, UEMA, campus São Luís, bolsista PIBEX 2017-2018, e-mail: elenicefigueiredo20@gmail.com.

inserção das mulheres em atividades produtivas de cunho relacional e afetivo e de cuidado, afastando-se muitas vezes, daquelas que requerem raciocínio lógico e maior poder de abstração, concebendo essa questão como natural e não como construção social e essencialista de estar no mundo.

Vianna e Rident reforçam tal ideia ao dizerem que “em nossa sociedade, as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas.” (VIANNA;RIDENTI, 1998, p.96-97).

Para Joan Scott o conceito de gênero está “ancorado numa conexão integral entre duas proposições: é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p.86).

O objetivo do projeto de extensão foi dialogar com jovens do ensino médio da rede pública de ensino sobre a construção social das relações de gênero, os valores masculinos e femininos desenvolvidos nesse espaço, especificamente aqueles relacionados às expectativas de carreiras, em especial a inserção de mulheres nas ciências.

Oficinas pedagógicas

Para o cumprimento dos objetivos no projeto de extensão foram realizadas as visitas de apresentação do projeto em três escolas da rede estadual de ensino, localizadas entre os bairros Cruzeiro do Anil e Cohab IV, em São Luís-MA.

As três escolas selecionadas foram: Centro de ensino Dr. Geraldo Melo sendo alcançadas 04 turmas do terceiro ano, no total de 74 alunos (as), o Centro Integrado Rio Anil – Cintra, 09 turmas do terceiro ano, no total de 211 alunos (as) e o Centro de Ensino Viriato Correia, 03 turmas com 47 alunos (as) de 1º ao 3º ano do ensino médio, totalizando dessa forma 332 alunos(as) que participaram das 16 oficinas pedagógicas realizadas.

Abaixo apresentamos registro fotográfico das oficinas Pedagógicas ministradas nas escolas:



Fonte: A autora, 2018.

Fonte: A autora, 2018.



Fonte: A autora, 2018.

Fonte: A autora, 2018.

As oficinas pedagógicas tiveram seu início no mês de março e terminou no final do mês de junho de 2018. Nelas, seguimos a seguinte programação: apresentação da temática seguida por uma dinâmica com os alunos (as) onde descreveram sobre afinidades de carreiras na perspectiva de gênero, ficha de avaliação contendo três pontos importantes que foram descritos pelos alunos (as), a saber: aspectos positivos, negativos e sugestões e entrega de exemplares da cartilha intitulada: Educação e relações de gênero: mulheres e ciência de autoria da professora Márcia Cristina Gomes, servindo como instrumento de apoio para fundamentação da temática.

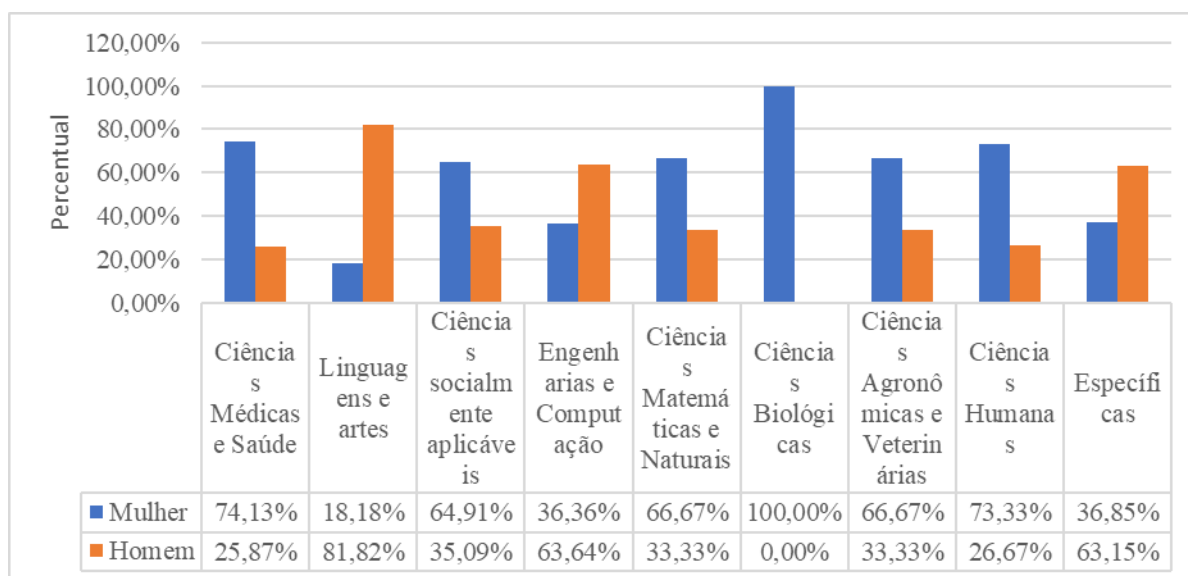
As respostas demonstradas através da dinâmica feita no papel pardo em que descreveram as afinidades de carreiras entre homens e mulheres, assim como as respostas das fichas de avaliação, produzidas seguindo o critério com respostas individual, em duplas e trios, nos deu fundamentação valiosa para análise e discussão a partir das respostas apresentadas pelos alunos (as).

O projeto de extensão realizou 16 oficinas pedagógicas, dialogando com 332 jovens do ensino médio da rede pública de ensino, em três escolas previamente selecionadas elencadas anteriormente, onde aconteceram diálogos sobre a construção social das relações de gênero. Espera-se ter contribuído para informar e levantar questionamentos importantes sobre as

relações de gênero e a desmistificação de estereótipos impregnados por gerações na sociedade.

Assim, conforme mostra o Gráfico 1, observa-se uma participação significativa de mulheres nas diferentes carreiras, contudo, ainda é muito reduzida a presença feminina nas seguintes áreas: engenharias elas representam cerca de 36,36% contra 63,64% dos homens; linguagens e artes, embora outros dados demonstram uma participação maior das mulheres, nas oficinas pedagógicas observou-se uma inclinação considerável de homens, com 81,82% contra apenas 18,18% do gênero feminino. Outra observação da presença masculina ocorre nas especialidades, onde obtivemos um percentual de 63,15% de homens e apenas 36,86% das mulheres.

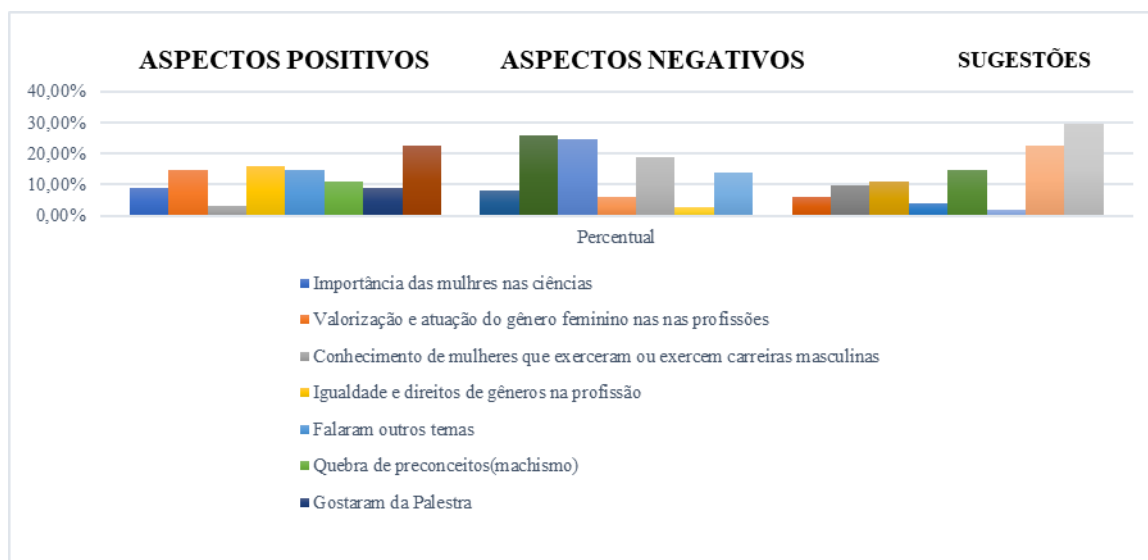
Gráfico1. Percentual das afinidades de carreiras na perspectiva de gênero dos estudantes do ensino médio da rede pública em São Luís – MA, 2018.



Fonte: Dados extraídos dos quadros de pretensão de carreiras dos alunos (as), durante as oficinas pedagógicas.

Para a realização das oficinas, procurou-se contemplar também a opinião dos alunos quanto aos aspectos positivos, negativos e as sugestões elencadas por eles sobre a internalização da temática, conforme está demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2. Avaliação da temática: aspectos positivos, negativos e as sugestões dos estudantes do ensino médio da rede pública em São Luís - MA, 2018.



Font

e: Dados extraídos através das fichas de avaliações dos alunos (as) nas oficinas pedagógicas.

Os gráficos nos informam que os alunos e alunas estão concatenados com a temática abordada nas oficinas, todavia, ainda é grande o percentual de pessoas que não responderam, em seguida vem com 22,75% o desejo que a temática fosse mais debatida no ambiente escolar.

Considerações Finais

As mulheres nos últimos anos têm ocupado espaços em atividades outrora exclusivos dos homens. Apesar disso, ainda não avançaram, de forma significativa, em cargos e posições de destaque e reconhecimento. Estereótipos, cultura, influência da família e da escola ainda exercem um papel importante para que as mulheres não busquem a carreira científica. Para o nosso país desenvolver-se economicamente é preciso ter um olhar voltado para essas questões com vistas às ações pertinentes que quebrem paradigmas e preconceitos quanto à inserção das mulheres no mundo do trabalho e, em particular, nas ciências. A realização das oficinas pedagógicas com jovens do ensino médio contribuiu para refletir sobre essas questões, constituindo-se uma prática orientada para rever preconceitos e discriminações contra as mulheres no tocante às carreiras.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

CANDAU, Vera Maria et al. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Revista educação e Realidade. Rio Grande do Sul, v.20. n.2. jul/dez. 1995.

VIANNA, Cláudia, RIDENTI, Sandra. **Relações de gênero: das diferenças ao preconceito.** In: AQUINO, Júlio Groppa (org). **Diferenças e preconceito na escola.** São Paulo: Summus, 1998.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



LÉLIA GONZALEZ: aprendizagens de resistência

Thays Coelho França⁷¹

Walquíria Costa Pereira⁷²

Samyra do Nascimento Moraes Gomes⁷³

Resumo: Este estudo analisa como a trajetória de vida da intelectual, feminista e militante do movimento negro brasileiro, Lélia Gonzalez (1935-1994), contribuiu na educação, nos movimentos feministas e negro. Para isso, fazemos um percurso pela trajetória socioeducacional de Lélia Gonzalez, refletindo sobre a presença de conceitos como a identidade (GOMES, 1995) e o mito da democracia racial (MUNANGA, 1999) a partir da perspectiva da decolonialidade (GROSFOGUEL, 2009). Como resultados apontamos a contribuição dessa intelectual na descolonização de ideais e pensamentos sexistas e racistas, historicamente construídos na educação e sociedade brasileira, tendo como base a eurocentralidade.

Palavras-chave: Lélia Gonzalez. Relações étnico-raciais. Educação.

Introdução

A história das mulheres é constituída de muitos desafios, conquistas, invisibilidade e exclusão. O silenciamento sofrido historicamente por esse grupo, se evidencia ainda mais entre as afrodescendentes (BOAKARI, 2010), já que enfrentam situações sexistas e racistas, cujos efeitos são ainda mais segregacionistas.

Ademais, suas trajetórias de vida são interligadas por estigmas estabelecidos por uma lógica epistêmica moderna colonizadora, sendo relevante buscar vestígios de resistências realizadas por mulheres afrodescendentes, sobretudo, as de descendência sulsaarianas, contra os discursos hegemônicos produzidos no colonialismo e sustentados pela colonialidade de poder, saber e ser nas diásporas africanas (QUIJANO, 2010).

⁷¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís. Bolsista Voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFMA, por meio do Projeto de Pesquisa: “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado. E-mail: thays.coelhofran@gmail.com

⁷² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFMA, por meio do Projeto de Pesquisa: “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado. E-mail: walquiria.pereira28@gmail.com

⁷³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFMA, por meio do Projeto de Pesquisa: “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado. E-mail: samy_nmg@hotmail.com.

Com este estudo, objetivamos visibilizar trajetórias de uma mulher afrodescendente cuja luta contra os pensamentos enraizados na eurocentralidade mexeram na estrutura social e educacional brasileira, tanto por seus discursos contra-hegemônicos (SANTOS, 2010) legado em seus textos, depoimentos e palestras, que influenciaram novos pensadores que, também lutam por justiça social e igualdade racial e de gênero, como por sua trajetória social (BOURDIEU, 1989) enquanto mulher negra de família pobre que conseguiu acessar espaços considerados privilegiados ou “chegar lá”, conforme Boakari (2010). Sem equívoco, a estudiosa foi um grande exemplo de inserção e ascensão social, e podemos observar que durante toda sua trajetória educacional ela se sobressaía pela dedicação e êxitos tanto na escola quanto no universo acadêmico superior.

Com fundamentação teórica sustentada em diálogos plurais com autoras/es, tais como: Boakari (2010); Ratts e Rio (2010); Grosfoguel (2009); Gomes (1995); Munanga (2004); Machado (2016); Quijano (2010) dentre outras/os, entendemos a trajetória de Lélia Gonzalez como sendo um movimento decolonial, tendo em vista que valorizou saberes e experiências de sujeitos historicamente subalternizados na lógica colonizadora.

Essa maneira de ver a trajetória de Lélia Gonzalez tem relevância epistemológica, política e pedagógica, uma vez que discute os caminhos transitados por essa mulher, considerando que sua trajetória socioeducacional demonstra luta, resistência e superação da lógica de sociedade colonial que continua sendo bastante excludente.

Nos tópicos, a seguir, discutiremos o processo educacional de Lélia: como sua inserção na escola lhe aproximou da do branqueamento, como fez ruptura com essa ideologia, ao se inserir na universidade, assumindo um pertencimento étnico-racial, identificando-se como mulher negra.

Portanto, a trajetória de uma intelectual afrodescendente nos ensina: movimentos de resistência ao racismo, preconceito e discriminação tanto racial quanto de gênero; bem como, maneiras de denunciá-lo e visibilizá-lo tanto no Brasil quanto em outros países. A atuação política e pedagógica de Lélia Gonzalez contribuiu para desmistificar a democracia racial brasileira, ainda pouco discutida nos anos de 1970 e 1980, além de dar voz ao sujeito mulher dentro e fora dos movimentos sociais, a começar pelo Movimento Negro Unificado (MNU) do qual ela militou arduamente.

Deslocando-se do “lugar de negra”: negação e (re) construção identitária

Lélia de Almeida Gonzalez foi intelectual, política, professora universitária, ativista negra e feminista, nasceu em 1935 na cidade do Rio de Janeiro e faleceu em 1994 em Belo Horizonte, tinha dezessete irmãos, era filha de uma empregada doméstica, descendente de indígena e um operário negro. Hoje, é considerada uma mulher de grande destaque nas contribuições para a reformulação das ações e reflexões no movimento social negro contemporâneo. Deixou um legado epistêmico em âmbito nacional e internacional.

Viveu uma infância humilde, inserida em meio familiar no qual os estudos não eram priorizados por falta de oportunidades e pela situação financeira que os direcionavam ao trabalho que, para Lélia, significava sempre “ir a batalha” para sustentar a família que tinha concluído apenas o ensino primário, mas com Lélia foi diferente.

Já subvertendo a conjuntura social e política da época, onde crianças negras e pobres, em raras exceções, frequentavam o jardim de infância, os estudos de Lélia iniciaram cedo no jardim de infância. A tática decolonizadora encontra terreno no financiamento da escola pelos patrões de sua mãe, dona Urcinda, que trabalhava para uma família italiana como empregada doméstica e ama de leite.

Desde os primeiros anos, teve um desempenho escolar impecável, se destacou nos estudos e sua trajetória intelectual a conduziu para uma carreira acadêmica de sucesso, como podemos confirmar por meio de sua ampla formação: bacharel em filosofia, ciências e letras, licenciatura em história e geografia, fluência em francês, inglês e espanhol, se formou em História, Geografia e Filosofia. Os espaços educacionais nos quais ela se inseriu foram marcados por sua dedicação e competência intelectual.

A trajetória educacional bem sequenciada (jardim de infância, escola primária, ginásio e científico) da futura professora, ativista feminista e militante negra, permitiu, aos poucos, superar as barreiras raciais, de gênero e sociais ao se destacar na educação, considerado na época como um “dos principais mecanismos individuais de ascensão social de pessoas negras” (RATTS; RIO, 2010, p. 32). Com isso, a jovem Lélia começava a sair dos lugares sociais predestinados aos negros na sociedade brasileira. Então, ela estaria fora do seu lugar? Vejamos!

Durante a escolarização e academização, Lélia passou por um processo “de lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico brasileiro” (PEREIRA; HOLLANDA, 1979, p. 202). Isto acontece quando os sujeitos decidem apropriarem-se de certos estilos de vida, já que, a aprendizagem escolar possibilita a interiorização de um conjunto de esquemas que organizam o pensamento de determinada época, capaz de consagrá-los e constituí-los pela força do *habitus*. (MACHADO, 2008)

Segundo a própria Lélia Gonzalez, isso aconteceu porque na medida em que se aprofundava em seus conhecimentos, rejeitava cada vez mais sua condição de negra. Motivo que a levou a se distanciar ideologicamente de sua comunidade e tornou-a vulnerável à ideologia que, posteriormente, reconheceu como sendo o branqueamento.

O processo de tomada de consciência de sua condição sociocultural enquanto mulher negra começou no seu casamento com Luiz Carlos Gonzalez, estudante de filosofia assim como ela, branco de origem espanhola, cuja família foi contra a união dos dois. O racismo se manifestou de forma ainda mais evidente, segundo a própria Lélia Gonzalez,

Quando eles descobriram que estávamos legalmente casados, aí veio o pau violento em cima de mim; claro que eu me transformei numa ‘prostituta’, ‘numa negra suja’ e coisa desse nível... Mas meu marido foi um cara muito legal, sacou todo processo de discriminação da família dele, e ficamos juntos até sua morte (PEREIRA e HOLLANDA, 1979, p. 203).

Diante de todo esse processo, que foi doloroso para a futura ativista negra, ela fez um movimento de retorno às suas origens em busca de si mesma. Em virtude disso, mergulhou em circuitos sociais e políticos, se aproximou da psicanálise, em especial das ideias Jacques Lacan sobre nomeação do sujeito, (RATTS e RIO, 2010, p. 63) e do candomblé, símbolo sagrado da militância negra na resistência cultural da diáspora. De fato, essas duas formas de conhecimento (nomeação e candomblé) funcionaram como instrumento de descobrimento da sua negritude e impulsionaram a construção da sua identidade negra.

Gomes (1995, p.40) afirma que “a identidade não é inata, ela se constrói em determinado contexto histórico e cultural”. É nesta perspectiva que podemos analisar a constituição da identidade de Lélia Gonzalez que foi se reformulando de acordo com o contexto a qual se situava, movimentava-se, aprendia e reaprendia.

Nesse sentido, a identidade racial e feminina da ativista foi marcada por diferentes situações vivenciadas desde a infância até a idade adulta, momento quando adquiriu consciência do seu pertencimento racial, continuamente neutralizado por instituições sociais moldadas com padrões eurocêtricos que inferiorizam e subalternizam os sujeitos, tendo como referência as dimensões de raça, gênero e classe.

A afirmação de sua identidade racial possibilitou que sua inserção em campanhas políticas, inicialmente, filiadas ao Partido dos Trabalhadores – PT e ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), priorizando políticas sociais voltadas para “a maioria silenciada” (RATTS; RIOS, 2010). Logo, de acordo com Silva, Hall e Woodward (2000, p.82, grifo nosso), esta afirmação de identidade teve como significado: “demarcar **as suas** fronteiras e fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”.

Esse posicionamento epistemológico, político e pedagógico de Lélia Gonzalez, ao se afirmar dentro de um espaço segregado e excludente, evidenciou sua atuação ao lutar pela igualdade de direitos das pessoas, principalmente sobre as questões de gênero, raça e sexualidade. A ativista engendrou um movimento decolonial, cuja ações possibilitaram aprendizagens acerca da valorização das experiências amefricanas (construções culturais ressignificadas nas diásporas), suas formas de saber, de ser e poder, a partir do “compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico” (GROSFOGUEL, 2009).

Dentre tantas (des)aprendizagens, que Lélia ajudou a construir, destacamos sua tentativa de desconstruir a ideologia da democracia racial presente no imaginário e nas relações raciais, políticas e sociais brasileira e reafirmado pelo Estado. A luta de Lélia e de outros intelectuais era demonstrar a realidade social e econômica da população negra no Brasil. Isto porque o mito da democracia racial, de acordo com Munanga (2004, p. 89), tem sido sustentado pela aprendizagem de que:

Na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão do qual são vítimas na sociedade.

É importante ressaltar que a construção de Lélia Gonzalez como ativista e militante a favor de “epistemologias de subversão” (MACHADO, 2016), a exemplo das relações raciais, só foram possíveis a partir do seu envolvimento com o Movimento Negro

Unificado (MNU). De acordo com Gohn (2011, p. 336) “os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social”.

A autora, acima referendada, ainda argumenta que: “a aprendizagem no interior de um movimento social, durante e depois de uma luta, são múltiplas, tanto para o grupo como para indivíduos isolados” (GOHN, 2011, p. 352). Sendo assim, o pertencimento da educadora Lélia ao Movimento Negro possibilitou diferentes aprendizagens que subsidiaram a constituição de sua identidade racial e profissional, bem como contribuíram para o seu posicionamento político, social, pedagógico e epistemológico, uma vez que suas palestras, conferências, e textos exaltavam a valorização das mulheres, dos afrodescendentes e negros, visando construir práticas de resistência à toda forma de opressão.

Esse movimento educacional de Lélia, também a coloca em posição de “intelectual engajada”, considerando que suas produções científicas “tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências” (GOMES, 2010, p.495).

O posicionamento da educadora em relação às epistemologias de subversão originou uma “construção de intelectual diaspórica, com um pensamento erigido por meio de trocas afetivas e culturais” (RATTS; RIOS, 2010, p. 128). A intelectual transitava por diferentes lugares e espaços, internalizando e apreendendo diferentes culturas, sempre procurando entender como as mulheres viviam e se organizavam na sociedade.

Considerando que historicamente as mulheres vem enfrentando muitos desafios, mecanismos de invisibilidade e exclusão, impostos por sociedades que ainda continuam sendo patriarcal, enfatizando situações de inferioridade por meio dos discursos eurocêntricos justificados pela “colonialidade do poder e saber” (QUIJANO, 2010), é que buscamos evidenciar a resistência de Lélia ao romper com essa lógica.

Dessa forma, analisar esse deslocamento realizado por Lélia Gonzalez é uma forma de compreender processos epistêmicos concretos de transformação da realidade dos afrodescendentes e negros no âmbito da sociedade brasileira, além de dar “visibilidade e legitimidade a temas e experiências que têm sido historicamente silenciadas na tradição de produção do pensamento eurocêntrico” (MACHADO, 2016, p. 7).

Considerações finais

Este estudo evidenciou a trajetória social de Lélia Gonzalez, professora afrodescendente universitária, cujas memórias demonstraram o quanto a sociedade brasileira, moldada por uma concepção de mundo eurocentrado, continua reproduzindo atitudes de exclusão, preconceitos, discriminações e racismo. Os principais elementos a serem destacados, neste estudo, referem-se ao movimento de resistência, realizado por Lélia, para se afirmar nos espaços sociais brasileiros privilegiados como as instituições de ensino e partido políticos, amplamente, caracterizados por uma estrutura racista.

Nesse movimento de resistência, a construção da identidade racial da intelectual foi um marco importante para o legado deixado pela ativista, uma vez que ao constituir uma identidade de pertencimento racial foi possível melhor articular proposições que possibilitassem a ascensão social dos negros e afrodescendentes. Para ela “enquanto descendentes de africanos, a herança africana sempre foi a grande fonte revivificadora de nossas forças” (GONZALEZ, 1988, p.78).

Com uma trajetória socioeducacional permeada de ações de promoção da igualdade racial, superação de preconceitos, discriminações e racismo, a intelectual engajada produziu conhecimentos e militou por desestabilizar a unicidade de uma lógica epistêmica colonizadora de mentalidades que só evidencia a subalternização do outro.

Dessa forma, compreendemos que essa mulher, mesmo vivendo num contexto ainda mais impregnado e dominado pela colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2010), levantou um discurso decolonial forte no Brasil e tornou-se referência mundial na luta contra as ideias colonizadoras que imprimiram na sociedade brasileira mecanismos sutis de exclusão de minorias capazes de demarcar espaços definidos para determinados grupos sociais. É revisitando o passado que garimpamos vestígios de movimentos decoloniais, desde que as primeiras pessoas decidem insurgir contra toda e qualquer forma de opressão instituída pela lógica moderna colonial!

Referências

- BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. In: Fazendo gênero diásporas, diversidades, deslocamentos, 9., 2010, Santa Catarina. *Anais eletrônico...* Santa Catarina: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br>> Acesso em: 10 de nov. de 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- _____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, N° 92/93 (jan-jun). 1988, p. 69/82
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009
- MACHADO, Raimunda N. da Silva. *Mulher negra: ressignificando o discurso no espaço escolar*. 123 f. 2008. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2008.
- _____. *Projeto de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas*. São Luís, MA, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- PEREIRA, Carlos Alberto; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Patrulhas Ideológicas*. São Paulo: Brasiliense, 1979, p. 202-12.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B de S. MENEZES, M.P. (orgs.) *Epistemologia do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- RATTS, Alex; RIOS, Flavia. *Lélia Gonzalez (Retratos do Brasil Negro)* São Paulo: Selo Negro, 2010.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B de S. MENEZES, M.P. (orgs.) *Epistemologia do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Amanda Marinho Bogéa⁷⁴

Ana Beatriz Santos Magalhaes⁷⁵

Silvia Helena Fonseca dos Santos⁷⁶

Orientadora: Raimunda Nonata da Silva Machado

Resumo: O presente trabalho analisa a aplicação da política nacional de educação para as relações étnico-raciais presentes nos textos legais dos pareceres do Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular, considerando suas características constituintes, ações de implementação e possíveis equívocos que surgem na leitura e entendimento desses documentos. Para isso foi realizado uma pesquisa de base qualitativa, bibliográfica e documental, ressaltando a importância de uma educação voltada para os as relações étnico-raciais com o intuito de prover o reconhecimento e respeito a diversidade cultural, aos direitos humanos e inclusão social.

Palavras-chave: Educação étnico-raciais. Diversidade. Política de Educacional.

Introdução

Ao longo da história observa-se que no Brasil é fortemente construído por grupos de diferentes nacionalidades, costumes, crenças, etnias, dentre outros. Isso foi crucial na construção da sociedade diversa que possuímos hoje, no que diz respeito aos grupos étnico-raciais. Essa história é marcada por desigualdades e discriminações, sobretudo, contra negros e indígenas, bloqueando, dessa forma, o pleno desenvolvimento econômico, político e social deste grupo.

Com isso entendemos que uma educação para as relações étnico-raciais é essencial na ruptura com os preconceitos e desigualdades que se encontra internalizada na mentalidade das pessoas, através de dispositivos institucionais como as escolas, as universidades, a igreja, os meios de comunicação, dentre outros.

Uma política educacional com potencialidade de enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira só começa realmente a ter forma com a promulgação de uma série de dispositivos legais amparados pela Carta Cidadã de 1888, dentre os quais temos Pareceres, Diretrizes e Resoluções sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a exemplo da

⁷⁴Universidade Federal do Maranhão, São Luís, am.marinho@outlook.com.

⁷⁵Universidade Federal do Maranhão, São Luís, anabia.mag@gmail.com.

⁷⁶Universidade Federal do Maranhão, São Luís, silvhelena@outlook.com.

Lei Federal nº 10.639 de 2003 que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Também, encontramos respaldo, ainda no final da década de 1990, em dispositivos de planejamento como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incentivaram a transversalidade dos estudos sobre Pluralidade Cultural nos currículos escolares. A partir dos anos 2000 temos várias publicações de Orientações Didáticas, Cartilhas e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, também em discussão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esses documentos legais e de planejamento que visam a aplicação da Educação das Relações Étnico-Raciais foram utilizados para a catalogação das informações, constituindo-se como pesquisa de base qualitativa, do tipo bibliográfica e documental.

Observamos durante o estudo que são criados instrumentos legais e meios para que a educação para as relações étnico-raciais sejam uma realidade na sociedade brasileira. Os pareceres e as resoluções surgem como uma possibilidade para efetivação desse direito com o intuito de garantir que a população brasileira tenha a oportunidade, por meio da educação, de ter acesso a uma educação intercultural, possibilitando o conhecimento e reconhecimento de cada um como indivíduos sociais capazes de produzirem conhecimento e contribuir para a sociedade como um todo.

Dentro desse viés de estudo compreendemos os documentos oficiais como uma possibilidade de estudo e análise sobre as práticas educacionais reconhecedoras das diferenças culturais, além de que fundamentam e autorizam a realização de uma educação mais igualitária, humanizadora e de reconhecimento étnico-racial em estudos de pluralidades culturais e direitos humanos.

Dispositivos Legais na Educação das Relações Étnico-Raciais

Para garantir o cumprimento da Lei nº 10. 639/03 e das ações afirmativas o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, por meio de por meio da Resolução nº 1/2004, nos termos explicitados pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com estes dispositivos, determina-se que a educação no Brasil incorpore, nas suas práticas pedagógicas e no seu cotidiano, princípios de promoção das relações sociais igualitárias, do reconhecimento, valorização dos africanos e de seus descendentes para a formação histórica, social e cultural do povo brasileiro.

O Parecer e Resolução sobre Educação das Relações Étnico-Raciais são documentos legais que asseguram a aplicação das políticas educacionais que reconhecem a diversidade étnico-racial, em correlação com os níveis de ensino e suas especificidades, e no âmbito de sua jurisdição: promovem diretrizes de orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais; formação de professores e professoras; combate ao racismo, preconceitos e discriminações e supervisão ao cumprimento das Diretrizes.

O Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 orienta as escolas quanto a reorganização de suas propostas curriculares e pedagógicas buscando fomentar atitudes de promoção do direito dos grupos étnico-raciais brasileiros ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica em um ambiente escolar com infraestrutura adequada. É uma forma de reconhecer as necessidades de igualdade de condições na escolarização da população brasileira, bem como permitir a superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais e a formação de profissionais da educação, para assim possibilitar a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é um conjunto de práticas, conceitos, e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar, no âmbito das instituições de ensino público e particular, uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens.

O Parecer 03/2004 fundamenta a Resolução 01/2004 (que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais) e regulamenta a alteração da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) promovida pela Lei 10639/03 e pela Lei Federal 11.645/2008, respectivamente. Esta última, incluiu o estudo da história e cultura indígena. Em 2012, a Resolução nº 8 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, visando garantir, aos estudantes quilombolas, a apropriação de conhecimentos tradicionais, memórias coletivas e práticas culturais locais. Já a implementação das relações étnico-raciais na educação e sobretudo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem-se o seguinte:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 9;10)

Dentro dessas perspectivas é necessário compreender a “diversidade de saberes”, abster-se de valorizar excessivamente imagens e representatividades que pouco tenham a ver com o universo onde os estudantes se inserem ou seja, embora se possa ensinar como outras culturas e povos vivem, é contraproducente diminuir os valores e símbolos próprios da localidade, do estado ou do país.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 determina que: caberá às escolas incluírem no contexto de seus estudos, formação docente e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos quanto às contribuições de raiz africana e europeia.

Prevê as orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, assim como, cumprir com a meta de promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-raciais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Para a educação antirracista são necessárias “ações individuais, coletivas, dos movimentos organizados e políticas públicas, assim como as ações das Instituições de Ensino Superior” (BRASIL, 2006). Confia-se grande importância da inserção das diretrizes nas IES para legitimar tais ações; para tal o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os projetos pedagógicos dos cursos são elementos para essa inserção nas IES. Importante ressaltar que essas ações sejam refletidas em todos os espaços institucionais e não apenas nas questões referentes ao currículo das licenciaturas.

Às IES cabe algumas ações que viabilizam o combate a toda e qualquer forma de discriminação que possa surgir nos espaços escolares, dentre as quais pode-se citar brevemente: elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias

educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação; capacitar os (as) profissionais para que estejam aptos a construir novas relações étnico-raciais; capacitar os (as) profissionais da educação para incluírem a História e a Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, conforme já argumentaram Candau (2003); Cavalleiro (2008).

Apoiando-se nas diretrizes, constrói-se espaços verdadeiramente democráticos; respeitando a diversidade cultural das raízes brasileiras que começam já nas instituições formadoras de educação.

O Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 refere-se à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que diz respeito à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cujos temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem estar presentes no conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças.

O Parecer CNE/CEB nº 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010 é um processo formalizado, mediante denúncia de autoria do Sr. Antônio Gomes da Costa Neto no sentido de orientar a Secretaria de Educação do Distrito Federal para que se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

A denúncia baseia-se em análise da obra *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, tão somente em relação à temática das relações étnico-raciais na escola, que foca de maneira mais específica a personagem feminina e negra Tia Anastácia e as referências aos personagens animais tais como urubu, macaco e feras africanas. Estes fazem menção revestida de estereotipia ao negro e ao universo africano, que se repete em vários trechos do livro analisado.

Essa crítica baseia-se na legislação antirracista brasileira, a partir da promulgação da Constituição de 1988, na legislação educacional em vigor e em estudos teóricos que discutem a necessidade e a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola superando a adoção de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas.

Esse dispositivo foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2011, aprovado em 1º de junho de 2011, com orientações para que materiais didáticos utilizados na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista, com adoções de livros coerentes aos critérios de avaliação que orientam as escolhas das obras instituídas pela Coordenação-Geral de Material Didático do MEC, referente:

(...) a qualidade textual, a adequação temática, a ausência de preconceitos, estereótipos ou doutrinações, a qualidade gráfica e o potencial de leitura considerando o público-alvo. Assim como, como cumprimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual reza como uma das atribuições dos sistemas de ensino da educação brasileira a incorporação de conteúdos previstos nas referidas Diretrizes Curriculares em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2011).

Dessa forma, os estudos desses dispositivos legais reafirmam a sua relevância e necessidade para assegurar processos de ensino e aprendizagens interculturais com valorização e reconhecimento, ensinando sobre as relações étnico-raciais não apenas visando a atender as demandas de um segmento, por sua vez significativo da população, senão com o objetivo de promover, aos poucos, uma alternativa à forma como a própria sociedade se enxerga. Valorizar as culturas brasileira, estudar a história mundial com um olhar menos eurocêntrico, compreender as lutas dos movimentos pela igualdade social e racial no país.

Considerações

A escola que compreende a sua função social como potencializadora de práticas educativas antirracistas não pode agir com improvisos. Tem que inserir em suas ações os fundamentos, as propostas, orientações e princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, articulando-as com a sua realidade.

É imprescindível a formação dos/as professores/as para que compreendam os princípios desses documentos, que constituem a base para elaboração de propostas de ensino destinado ao respeito e à diversidade. Assim também, os professores com formação na EREER serão capazes de combater o racismo e todas as formas de discriminações étnico-raciais que

presenciarem no cotidiano da escola. Esta atitude não é tarefa única da escola, mas sim um espaço que contemple ações reeducativas, democráticas e de construção de uma sociedade justa e menos resistente aos direitos humanos.

Desse modo, buscamos, com este trabalho, esclarecer alguns pontos pouco discutido no meio educacional diário, falamos sempre em direitos iguais, igualdade de acesso a todos e reconhecimentos, porém são poucas ações que visam discutir e refletir questões como as tratadas aqui. É imprescindível que todos os sujeitos pertencentes ou não ao meio educacional entendam que existem leis que respaldam os direitos a promoção de uma educação étnica e racial da população brasileira, que é tão diversa e cheia de história plurais em sua raiz.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: out. de 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC/PR, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 3 mar. 2012.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF: MEC/PR, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 1 abr. 2014.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

CANDAU, Vera Maria (coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2008.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE

Walquíria Costa Pereira⁷⁷
Glaucia Santana Silva Padilha⁷⁸
Sirlene Mota Pinheiro da Silva⁷⁹

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de mapear o que as/os estudiosas/os, da área da educação, estão discutindo sobre as relações raciais nas escolas públicas de educação básica. Para isso, foi realizado um levantamento do tipo estado da arte conforme sugerido por Romanowski e Ens (2006), sendo este um estudo de revisão bibliográfica. Para discutir as relações étnico raciais, dialoga-se com Cunha Junior (2005) e Machado (2016), confrontando com a abordagem teórica da afrocentricidade defendidas por Asante (2016) e a Lei 10.639/03. Como resultados apontamos para o uso de perspectivas conceituais de raça que justificam a dominação de um grupo étnico sobre o outro e perpetuam ideias racistas e preconceituosas.

Palavras-chave: Relações étnico raciais. Estado da Arte. Afrocentricidade.

Introdução

A discussão acerca da temática racial não é recente, ela vem sendo debatida no Brasil desde o século XIX, período em que a sociedade ainda era regida economicamente pelo sistema escravagista. Foi sob a égide desse sistema que a sociedade brasileira se estruturou. Durante o colonialismo brasileiro, os negros africanos foram arrancados de seu país e trazidos para o trabalho forçado nas lavouras, de forma desumana e cruel. Foi nesse contexto que se constituiu o conceito de raça, que era usado como categoria social justificando a superioridade do branco sobre o negro.

Esse é um dos motivos para trazermos à baila o levantamento das produções acerca desse tema. Longe de esgotar todo o assunto sobre a proposição, nosso interesse é saber como

⁷⁷ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFMA, por meio do Projeto de Pesquisa: “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado. E-mail: walquiria.pereira28@gmail.com

⁷⁸ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA, por meio do Projeto de Pesquisa: “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado. E-mail: glauciasilvapadilha@gmail.com

⁷⁹ Docente do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PGEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-Mail: sirlene.ufma@gmail.com

a Lei 10.639, aprovada em 2003, tem sido aplicada nas salas de aula de forma a (re) construir o reconhecimento da participação política, social, econômica e cultural do afrodescendente no Brasil, considerando, para isso, as concepções de raça encontradas na referida lei, confrontando com a abordagem teórica da afrocentricidade “como uma forma de ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista que é nova, inovadora, desafiadora e capaz de criar formas excitantes de adquirir conhecimento baseado no restabelecimento da localização de um texto, uma fala ou um fenômeno” (ASANTE, 2016, p. 11).

Para tanto, nos utilizamos de uma modalidade de pesquisa denominada estado da arte, que contribui de forma contundente na constituição do campo teórico da pesquisa. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), a realização de um estudo do tipo estado da arte “possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”.

Sendo assim, fizemos nosso levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, utilizando como referência para o mapeamento, os descritores: lei 10.639 e relações étnico raciais. Com base nesses critérios produzimos um quadro que sintetiza as produções selecionadas, destacando-se a autoria, título, objetivos e métodos, conforme apresentados e discutidos a seguir.

Lei Nº 10.639/2003: o que dizem as dissertações no campo educacional?

Pesquisar acerca da temática proposta é uma das possibilidades para a transformação da realidade social do afrodescendente, tendo em vista que, esses estudos promovem a “visibilidade e legitimidade a temas e experiências que têm sido historicamente silenciadas na tradição de produção do pensamento eurocêntrico” (MACHADO, 2016, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelece que o estudo sobre a História e Cultura da África “diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica” (2004, p. 17). Nesse sentido, são necessárias as discussões sobre a temática nas instituições de Educação Básica.

No intuito de compreender e evidenciar como a Lei 10.639/2003 está sendo implantada nas instituições escolares brasileiras, realizamos uma pesquisa do tipo estado da

arte, buscando produções que nos proporcionaria tal entendimento. Para delimitar a busca utilizamos trabalhos de mestrado do programa de educação, defendidos entre os anos de 2015 a 2017. Com esta procura foi possível mapear 15 trabalhos, a qual selecionamos 6 produções científicas que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo, a prática educativa das professoras da Educação Básica.

Acreditamos que a realização dos levantamentos de produções científicas do tipo Estado da Arte possibilita apresentar os temas, as perspectivas teóricas e as metodologias mais utilizadas em um determinado período, evidenciando também os silenciamentos em relação a determinadas temáticas.

Para melhor compreensão e interpretação dos dados, elaboramos um quadro sinóptico contendo as unidades de análises apresentadas no quadro 1, com as sínteses das produções selecionadas em 23 de setembro de 2018, seguidos de nossos comentários.

Quadro 1: Dissertações sobre a Lei Nº 10.639/03 encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes Mestrado Educacional

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	MÉTODOS E TÉCNICAS
2015	Úrsula Pinto Lopes de Farias	Para além do “bê-a-ba”, “B” de Brasil, “A” de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental	Analisar o posicionamento das/os professoras/res dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo, em relação as questões étnico-raciais, conforme sinaliza a Lei nº 10.639/2003.	Análise documental Questionário semifechado Entrevista Semiestruturada
2015	Ronildo Neumann Pastoriza	Representações e práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física e de diretores/as de escolas sobre a lei 10.639/03 e seu contexto de implantação no ambiente escolas	Mapear, discutir e problematizar as representações e as práticas pedagógicas de professores e diretores de escolas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira, aos Afrobrasileiros e às relações étnico-raciais e práticas pedagógicas no âmbito da lei 10.639/2003	Pesquisa Qualitativa Análise Cultural Entrevistas
2015	Sandra Carvalho do Nascimento Lessa	A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG	Investigar como as/os docentes da Escola Municipal de Lavras Novas - em Ouro Preto - MG – trabalham e se posicionam com relação à diversidade étnico-racial e à implementação da Lei Federal 10.639/03 no cotidiano	Estudo de caso Observação Entrevista
2016	Ângela Silva de Sousa	A Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental:	Compreender como se dão as práticas pedagógicas baseadas na	Estudo de caso Análise documental

		um estudo de caso em Nova Iguaçu/RJ	implementação da Lei 10.639/03 em uma escola pública do município de Nova Iguaçu	Observações Entrevista semiestruturada
2017	Djalma Lopes Góes	Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula	Examinar as possibilidades e dificuldades encontradas no processo de construção de uma prática escolar em consonância com as diretrizes da Lei nº 10.639/03	Estudo de caso Análise documental Questionário Entrevista semiestruturada

Fonte: Quadro produzido pelas autoras (2018).

Na dissertação “Para além do “bê-a-ba”, “B” de Brasil, “A” de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental”, Úrsula Pinto Lopes de Farias (2015), analisou o posicionamento de professoras/res dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal em relação as questões étnico-raciais a partir da Lei Nº 10.639/03, e constatou que a visão eurocêntrica interfere na escolha de conteúdos e na interpretação da história da África e do negro no Brasil.

A história dos afrodescendentes esta constituída de muitos desafios, invisibilidade e exclusão, cuja experiências costumam ser negligenciadas pelos discursos hegemônicos produzidos no colonialismo e sustentados pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2010). Tais discursos reforçam a exclusão e suprimem as diferenças de raça, gênero e classe, uma vez que impedem a socialização dos saberes diversos dos africanos.

Em “Representações e práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física e de diretores/as de escolas sobre a lei 10.639/03 e seu contexto de implantação no ambiente escolas”, Ronildo Neumann Pastoriza (2015) identificou que, embora as/os professoras/es reconheçam a importância da lei, não se sentem preparados para trabalhar a História e Cultura Africana; a implantação da lei é limitada às atividades desenvolvidas durante a semana da Consciência Negra, sem que ocorra uma contextualização para o mesmo e os diretores se referem as questões étnico raciais como harmoniosas, enaltecendo o mito da democracia racial no Brasil.

Percebemos que a instituição, locus da pesquisa de Pastoriza, de fato não implementa o que está legitimado pela Lei, uma vez que está estabelecido no Plano Nacional como ações essenciais das coordenações pedagógicas “promover junto aos docentes reuniões pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, preconceito racial e a

discriminação racial, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação” (BRASIL, 2013, p.41).

Sandra Carvalho do Nascimento Lessa (2015), na dissertação “A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG”, constatou a existência de lacunas nas práticas pedagógicas que contemplem a lei, evidenciando a necessidade da oferta de subsídios pedagógicos para a sua implementação.

As lacunas apontadas por Lessa se referem principalmente às práticas educativas das/os professoras/res que não possuem contribuições para implementar a lei na referida instituição. Estas/es docentes possuem um pertencimento racial caracterizado na abordagem afrocêntrica que reconhece a importância da valorização da história e cultura da África (ASANTE, 2016).

Na dissertação “A Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental: um estudo de caso em Nova Iguaçu/RJ”, Ângela Silva de Sousa (2016) analisa como se dão as práticas pedagógicas a partir da lei 10.639/03 em uma escola pública de Nova Iguaçu, e constatou que a escola lócus da pesquisa inclui diariamente atividades e conteúdos sobre a temática estabelecidos pela lei e por suas diretrizes curriculares e promovem a construção da identidade das crianças a partir de uma educação intercultural.

Na pesquisa desenvolvida por Sousa, foi possível perceber a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 como propulsor para a construção da identidade racial das crianças. Para Cunha Junior “a identidade afrodescendente não é construída pelos caracteres fenotípicos, como muitos acreditam. É constituída por conjuntos amplos, complexos de motivações e condições culturais, sociais, econômicas e políticas” (2005, p.257).

Em “Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula”, Djalma Lopes Góes (2017) examina as possibilidades e dificuldades encontradas no processo de construção de uma práxis escolar em consonância com as diretrizes da Lei nº 10.639/03 e identificou que a implementação das diretrizes na unidade escolar está diretamente ligado as/os educadoras/es que se engajam no trabalho educativo sobre as relações raciais.

A consciência e o pertencimento racial são princípios norteadores para o diferencial da prática educativa de professoras/es, favorecendo um posicionamento em prol da

aplicabilidade da lei 10.639/2003, pois quanto maior for o seu reconhecimento enquanto afrodescendente maior será o seu engajamento para possibilitar a formação das identidades raciais pelas/os alunas/os.

Considerações finais

Percebemos a necessidade de oportunizar formações continuadas específicas sobre a História e Cultura da África para as/os professoras/res da Rede Estadual e Municipal de Ensino, para que essas/es profissionais possam internalizar a importância das discussões sobre a temática de uma forma desconstruída de estereótipos e visões eurocêntricas, para que de fato possam mudar sua prática educativa em suas salas de aulas, promovendo a construção da identidade racial de seus alunos.

Foi possível perceber um silenciamento a essa questão por parte das/os diretoras/es da instituição quando afirmam que as relações raciais no âmbito da escola são harmoniosas, evidenciando o mito que o país possui uma democracia racial. Tais atitudes mostra a necessidade da promoção de formação continuada para todos os sujeitos envolvidos com a educação, para que de fato seja possível eliminar as discriminações evidentes na sociedade promovendo inclusão social para todos.

É nessa perspectiva que acreditamos que as práticas educativas das/os professoras/res dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem contemplar a formulação da identidade racial pelas crianças, para que elas possam ter o sentimento de pertencimento à sociedade e valorize suas ancestralidades. Para isso, é necessário a utilização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois a mesma estabelece o “resgate da contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira” (2003, p.8).

Com o trabalho de mapear e analisar as produções científicas – dissertações – que discutem a Lei Nº 10.639/2003 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi possível perceber a dificuldade que as/os professoras/res e gestoras/res possuem para aplicar nas instituições escolares as diretrizes legitimadas pela referida lei.

Algumas instituições, por meio do trabalho pedagógico das/os docentes fazem uma tentativa para utilizar a lei, no entanto por falta de uma formação mais completa, acabam

oferecendo uma atividade descontextualizada, o que não favorece a formação da identidade racial pelas crianças. Entretanto, a pesquisa desenvolvida por Sousa (2016) evidencia que a instituição possui uma abordagem de valorização das relações raciais e proporciona a construção da identidade racial pelas/os alunas/os, incluindo na sua cultura organizacional o que está estipulado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Ressalta-se a necessidade de formulação de políticas educacionais voltadas para a efetivação da lei por meio de formação continuada para as/os docentes e materiais de apoio pedagógico, uma vez que foram as necessidades mais citadas nas produções científicas analisadas. Por outro lado, acreditamos que se faz necessário a implementação de políticas de controle com intuito de verificar como está sendo aplicada a lei nas instituições escolares.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade como crítica ao paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia*. Ensaios Filosóficos, volume XIV, dezembro, 2016.

BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.açaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educação-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 05/09/2018.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 249- 273.

FARIAS, Úrsula Pinto Lopes de. *Para além do “Bê-a-Ba”, B de Brasil, “A” de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Rio de Janeiro, 2015.

GOÊS, Djalma Lopes. *Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da Lei 10.639/2003 na sala de aula*. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2017.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. *A Diversidade Étnico-Racial e a Lei 10.639/03 [manuscrito]: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola de Lavras Novas – MG*. 2015. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS- Departamento de Educação – PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação. Ouro Preto, 2015.

MACHADO. *Projeto de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas*. São Luís, MA, 2016.

PASTORIZA, Ronildo Neumann. *"Representações e práticas pedagógicas de professores/as de educação física e de diretores/as de escolas sobre a lei 10.639/03 e seu contexto de implantação no ambiente escolas"*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Luterana do Brasil. 2015

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B de S. MENEZES, M.P. (orgs.) *Epistemologia do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI. J. P. ENS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006

SOUSA, Ângela da Silva. *A Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental: um estudo de caso no município de Nova Iguaçu*. 2016. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 4

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

MACHADO, Suely Alves dos Santos⁸⁰

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de ⁸¹

Resumo: o presente artigo tem como objeto de estudo Atuação do Coordenador Pedagógico e as Salas de Recursos Multifuncionais, se propõe a investigar de que forma o coordenador pedagógico pode contribuir no espaço escolar com vistas a desmitificar os mitos e as ideias preconcebidas sobre a educação da pessoa com deficiência, possibilitando ao coordenador desenvolver um olhar crítico sobre sua atuação enquanto mediador das ações no contexto escolar. Aponta a importância da formação continuada na tentativa de romper com barreiras da exclusão e o AEE como espaço localizado na escola onde é ofertado o atendimento aos estudantes que precisarem do mesmo.

Palavras-chave: Inclusão-Pessoa com Deficiência. Coordenador Pedagógico. Salas de recursos multifuncionais.

Introdução

No atual cenário se tem discutido muito acerca do processo de inclusão, todavia, sabemos que para chegar até aqui tivemos muitos embates, lutas e resistências para que barreiras fossem quebradas e as pessoas com deficiência pudessem conquistar seu direito enquanto cidadão. A implementação da política da educação especial na perspectiva inclusiva, decretos, e outros documentos assegurando o direito da pessoa com deficiência contribuíram na transformação histórica da segregação.

Partindo-se deste entendimento, a busca pela valorização da pessoa com deficiência passa pela materialização de ações em prol da construção de uma escola que seja capaz de trabalhar com a diversidade, respeitando suas potencialidades e necessidades. A escola, que acolhe a todos é um excelente espaço de trabalhar com a diversidade.

Assim, uma escola na perspectiva inclusiva pressupõe também uma nova organização na sua estrutura, uma organização que priorize o direito de ensinar a todos, focar nas suas potencialidades e não nas suas deficiências. Repensar as práticas pedagógicas,

⁸⁰ Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação (PPGE/UFMA). E-mail: suellyalves@hotmail.com

⁸¹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial. Email: mariwall.uol.com.br

desenvolver atividades adequadas são atitudes que viabilizarão a aprendizagem de todos os estudantes.

Neste contexto, o presente artigo tem o objetivo de discutir A atuação do Coordenador Pedagógico junto às Salas de Recursos Multifuncionais, bem como refletir sobre a inclusão visando sua articulação com o objeto de estudo. Pretendemos instigar a importância da atuação do coordenador pedagógico junto as salas de recursos enquanto um dos agentes de transformação muito pode contribuir com sua mediação para aproximar a sala de recurso da sala comum e para uma escola inclusiva.

Embora, seja de grande importância o envolvimento de todos neste processo de mudança, cabe a cada profissional assumir o compromisso de se fazer efetivar o que garante a legislação, a inclusão dos estudantes com deficiência nas salas comuns, visto que, o atendimento educacional complementa, mas não substitui o que é ensinado na sala regular.

Discussões sobre o Processo e Inclusão

Nessa perspectiva, para que a educação inclusiva aconteça de fato é necessário mudanças significativas na estrutura, no currículo, na formação de professores e nas relações entre família e escola, nesta mediação a figura do coordenador é essencial, considerando a relevância da sua atuação dentro do espaço escolar.

A educação brasileira passa por período de profundas mudanças na sua estrutura, e que muitas vezes, essas mudanças não trazem resultados positivos para aqueles que estão no chão da escola. Todavia, essas mudanças são necessárias considerando o contexto e o cenário atual. Contudo, da forma que são pensadas e organizadas necessitam serem revistas e discutidas com os sujeitos que estão envolvidos no processo, pois, em sua maioria não correspondem às necessidades da escola ou, quando correspondem não oferecem condições para serem executadas pelos educadores.

Nesse sentido, todos os segmentos da educação são afetados pela falta de políticas públicas que visem à promoção da melhoria da qualidade do ensino. Assim, a educação

especial enquanto modalidade da educação sofre ainda mais com as condições que lhe são oferecidas para que se possa atender o alunado da educação especial, garantindo o seu direito.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, e quaisquer outras forma de discriminação” (art.3, inciso IV). No capítulo específico referente à Educação (Capítulo III), dispõe que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206. o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 205 e 206).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206. o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...] I - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 205 e 206)

A legislação deixa claro neste artigo os direitos dos cidadãos, assim como, responsabiliza o poder público, a família e a sociedade civil no cumprimento desse dispositivo. As pessoas devem ser respeitadas, valorizadas independente de sua condição sócio-econômica, étnico-racial e social. Esses valores devem iniciar na família, espaço onde se materializa o primeiro contato do ser, e posteriormente serão fortalecidos no contexto escolar, aonde o sujeito terá oportunidade de se apropriar dos conhecimentos sistematizados.

Em se tratando do contexto da educação especial já avançamos muito em relação a outros períodos históricos que marcaram a trajetória da pessoa com deficiência no mundo. A educação especial foi conquistando seu espaço com a pressão dos movimentos sociais fortalecidos com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), os serviços prestados para atendimento aos deficientes até então, eram feitos majoritariamente em classes especiais.

Embora tenha tido avanços e conquistas muitos ainda cultivam a ideia de que a pessoa com deficiência deva ser escolarizada em escolas especiais, negando-lhe o direito de convivência com outras crianças, o que significa que esses sujeitos passariam toda sua infância e adolescência em uma escola especializada segregada das demais.

Mantoan afirma:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência, pois não apenas as pessoas deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar (MANTOAN, 2001, p. 28).

Assim, no sistema educacional brasileiro atual encontra-se em vigor a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, que defende o movimento mundial pela inclusão, constituído numa ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a inclusão é responsabilidade de todos, comunidade, família, poder público e a sociedade civil como todo. No entanto, para que a escola se torne inclusiva é necessário o reconhecimento e a valorização da diversidade, eliminando toda forma de preconceitos, barreiras que impedem a utilização de práticas educativas que inclua a todos.

Atuação do Coordenador Pedagógico e as Salas de Recursos Multifuncionais

O coordenador pedagógico desempenha uma função essencial no espaço escolar, ele é o sujeito que tem como incumbência planejar e acompanhar a execução de todas as atividades didático-pedagógicas da escola. Todavia, esse profissional corrobora de forma essencial direcionando suas ações no sentido de transformar, ciente de que seu trabalho não se dá de forma isolada, mas, em conjunto, envolvendo todos os sujeitos que fazem parte do processo-ensino aprendizagem.

Assim, a atuação do coordenador enquanto mediador, formador, não é uma tarefa fácil, contudo, o que se espera é que cada profissional possa desempenhar seu papel com compromisso e responsabilidade, na certeza que construa um projeto político que atenda as necessidades da escola. Primando, principalmente pela aprendizagem daqueles que dependem somente da escola para aprender.

A função primeira do coordenador pedagógico é a de planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar. (PIRES, 2004, p. 182 In SANTOS e OLIVEIRA, s/d)

Nesse sentido, o coordenador pedagógico deve estar atento às suas responsabilidades dentro do espaço escolar, refletindo constantemente sobre as mudanças que ocorrem na sociedade e na escola, seja um aliado do professor para que juntos desenvolvam estratégias na perspectiva que o aluno se aproprie do conhecimento trabalhado.

Visando instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, é publicado o Decreto n. 7.611/2011⁸² que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de

⁸² Esse Decreto revogou o Decreto n.6.571/2008

ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado- AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece o seu financiamento no âmbito do FUNDEB. Conforme o Decreto 7.611/2011: “O atendimento educacional especializado – AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e Pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2011)

Diante desses novos pressupostos o atendimento educacional especializado para este público, deve favorecer o desenvolvimento e a superação do que foi lhe negado há décadas, com vistas a trabalhar estratégias que possibilitem a construção coletiva do conhecimento, de forma que possa atender as peculiaridades e necessidades de cada estudante.

Nesse novo cenário, a formação dos professores é imprescindível na construção de novas práticas pedagógicas, na quebra de paradigma em relação a pessoa com deficiência, e nesse ínterim, a atuação do coordenador pedagógico é essencial na busca do fortalecimento de ações que viabilize o diálogo com os professores no sentido de sensibilizá-los que a inclusão pressupõe que ninguém pode ser discriminado pelas suas impossibilidades de realizar algum tipo de atividade ou por causa de uma condição pessoal no acesso à educação.

Considerações finais

Neste artigo, tratamos acerca da relevância da atuação do coordenador pedagógico junto as salas de recursos multifuncionais, reconhece sua função enquanto sujeito de transformação do espaço escolar, mas, muitas vezes, devido imprevistos e urgências que acontecem na dinâmica do dia a dia da escola, ele acaba desenvolvendo outras atividades que não são de sua competência comprometendo as ações que deveriam ser realizadas por ele.

Desse modo, este artigo nos traz reflexões a respeito da inclusão, nos mostra que a inclusão não acontece só com decretos e leis, é obvio que eles se fazem necessários, mas, é responsabilidade de todos se comprometerem na luta, poder público, sociedade, família,

escola para que realmente as crianças e adolescentes se sintam acolhidos e valorizados na escola.

Nessa perspectiva, para que a educação inclusiva aconteça de fato são necessárias mudanças significativas na estrutura, no currículo, na formação de professores e nas relações entre família e escola, nesta mediação a figura do coordenador é essencial, considerando a relevância da sua atuação dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, Acesso em 10/11/2018

_____. Lei n 4.024, de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < [http:// www. Planalto. gov. br/ br/ ccivil _ 03/ leis/ L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação Nacional e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: introdução. Brasília, DF, 2004.

CIA, F.; RODRIGUES, R. K.G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 81- 103, jan./ jun. 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: propostas para prover a formação do professor

Diná Freire Cutrim⁸³

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho⁸⁴

Resumo: A formação de professor para a educação inclusiva tem sido objeto de investigação na atualidade, para provocar reflexões e ações que possam contribuir para a educação escolar dos alunos com deficiência. Esta pesquisa tem como objetivo investigar como estão sendo desenvolvidas as propostas e ações para a promoção da formação de professores de estudantes com deficiência. Será realizada a pesquisa de campo para se alcançar os objetivos da pesquisa. Espera-se que a pesquisa contribua com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência incluídos nas salas regulares.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de Professor. Educação Inclusiva.

Introdução

A necessidade de realização de formação de professores para a Educação Inclusiva pode ter despertado o interesse de profissionais da área da Educação e fora dela em desenvolver pesquisas científicas que busquem refletir sobre como essas formações podem ser realizadas, qual a demanda de conhecimento exigida para a prática do professor, quais recursos podem ser utilizados e como as estratégias de ensino devem ser aplicadas para atender as necessidades educativas dos estudantes com deficiência e, como isto, possivelmente, contribuir para a permanência destes na escola.

Com fundamento no exposto considera-se relevante desenvolver estudos que suscitem tais reflexões, envolvendo os meandros da formação de professores para o atendimento as especificidades dos estudantes com deficiência incluídos nas salas denominadas regulares. Em função dessa preocupação com a formação do professor da rede pública de ensino, foi que emergiu a seguinte questão de pesquisa: Como estão sendo desenvolvidas as propostas e ações para atender às especificidades educacionais dos estudantes com deficiência matriculados no terceiro e quarto ciclos de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino e se elas influenciam na formação dos professores que atendem

⁸³ Mestranda PPGE - UFMA, São Luís. dinacutrim@gmail.com

⁸⁴ Professora Doutora do PPGE-UFMA. São Luís. mariza.wall@ufma.br

a esses estudantes? Elencou-se como objetivo geral: analisar como estão sendo desenvolvidas as propostas para a promoção da formação de professores de estudantes com deficiência e a influência delas no atendimento desses estudantes. Elencou-se ainda como objetivo específico: Verificar a Política de formação de professores para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de São Luís; identificar com que frequência e quais propostas formativas se destinam aos professores do terceiro e quarto ciclos da escola a ser pesquisada e averiguar quais as influências dessas propostas e ações na educação de estudantes com deficiência da referida escola.

Acredita-se que pesquisas que tratam de questões específicas relacionadas à formação de professores da Educação Básica para o atendimento as necessidades educativas de estudantes com deficiência carecem de um olhar mais criterioso por parte dos órgãos gestores dessa modalidade educacional, tendo em vista que, a educação desses estudantes precisa estar também no foco da atenção das propostas e ações no contexto das Políticas educacionais. Espera-se por tanto, que esta pesquisa possa provocar reflexões e evidenciar possibilidades de se pensar caminhos alternativos para o desenvolvimento de práticas educativas que possam ser utilizadas para potencializar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho terá como opção um conjunto de procedimentos metodológicos que abrange a pesquisa documental, bibliográfica, de campo, qualitativa e quantitativa. A pesquisa documental é importante para esta pesquisa porque faz uso não só de documentos impressos, mas também, sobretudo, de outros tipos de documento, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais (SEVERINO, 2007), revistas, site da SEMED (Secretaria Municipal de Educação). Serão considerados documentos nacionais e internacionais sobre a educação de estudantes inclusos, tendo-se em vista que este tipo de pesquisa poderá contribuir para melhor seleção dos documentos necessários com vistas à consecução cabo desta pesquisa.

2.1 Lócus da pesquisa

Uma escola da rede pública Municipal de São Luís do Maranhão.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Oito (08) Professores e 10 (dez) alunos das salas regulares que têm estudantes com deficiência matriculados no turno matutino.

2.3 Procedimentos

Será feita entrevista semiestruturada com os professores previamente selecionados para averiguar informações concernentes ao processo de formação e a sua relação com a prática docente.

3 RESULTADO PARCIAI

A Formação de Professores no contexto da sociedade atual tem instigado estudiosos e pesquisadores, para discutir a importância deste profissional na Educação, e como o investimento na formação docente traz benefícios imensuráveis aos processos de inclusão de todos no sistema escolar.

O percurso da formação de professor, segundo a revisão da literatura, evidencia que o legado histórico de sua formação é de contraste, descaso, de pouco investimento, dentre tantos outros fatores, que corroboram com uma formação, ainda por ser reconhecida, como indispensável aos processos de ensino aprendizagem.

Nesta direção, a história da formação de professores, expõe que desde os primórdios de nossa educação, o olhar para o professor foi de pouco caso. Tanuri (2000, p.63), discorrendo sobre a história da formação docente no Brasil, mostra que “[...] pouco resultou das providências do governo central referente ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei Geral de 1827”. Ainda com Tanuri (2000), discute ele neste texto, que o governo provincial estava preocupado em ensinar as primeiras letras, observando apenas o método de instrução da época, dando importância para o aspecto prático, porém relegando as bases teóricas da formação do professor.

Essa base de formação do professor soma-se às outras, como a instituição da escola normal também na era provincial, em que, a iniciativa desta escola foi sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas da sociedade, coincidindo com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar

sua supremacia e impor seu projeto político. (TANURI, 2000).

Dessa forma, a formação de professor vinha sempre se articulando com projetos pouco consistentes à sua formação, onde os interesses políticos se sobressaíam em detrimento da formação que se pretende para o professor. A escola normal não deu conta de formar o professor, como observa Tanuri (2000).

O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e a remuneração do professor; o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis. (TANURI, 2000, p. 35).

A construção da formação do professor ao longo dos anos revelou vários contrastes: primeiro, o professor assume a figura de um mestre dominador, responsável por transmitir um saber que possuía, mas que não produzia. Therrien (ano, p.222). Esses resquícios movem da formação religiosa que inaugurou as primeiras práticas docentes no país. Aproximando-se do século XX a formação se vê atrelada aos movimentos da Escola Nova, que defendia que o professor deveria ter uma cultura mais geral, para atender às necessidades dos alunos. (THERRIEN, S/D). E nos anos 1970 a formação docente teve os conhecimentos fragmentados, onde a atividade deve ser para atender ao cotidiano das empresas e das indústrias. (THERRIEN, S/D)

Esse rápido olhar sobre a formação do professor é para compreender como o legado dessa formação tem influenciado a realidade educacional atual, e entender que o formato atual é resultado de um sistema que não conseguiu ajustar-se a um projeto político de formação docente, com vistas a capacitar o professor a exercer a contento sua profissão.

Avançando nesta discussão é importante situar também o docente da Educação Inclusiva, em que, sua atuação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais requer formação específica e diferenciada para atender os alunos inclusos nas salas regulares.

A Educação Inclusiva demanda uma série de procedimentos e atitudes que são necessários ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. O professor,

inserido nesse contexto, está direta e indiretamente responsabilizado a corresponder às demandas da inclusão.

O docente da educação inclusiva também tem uma história de formação desafiadora. Muitos foram e continuam sendo os entraves para colocar esse profissional em condição de atender o público-alvo da Educação Especial em salas inclusivas.

Como este trabalho trata da formação docente para atender alunos com deficiência no ensino comum, nossa reflexão será para o professor que está inserido nesse contexto. O professor da Educação Especial, segundo Bueno (1999), teve sua formação elevada ao nível superior com o parecer n. 295/1969. O que sugere que, até então, os docentes não tinham conhecimento específico para atuarem na Educação Especial, buscando esse conhecimento no exercício profissional, ou seja, na lida com os alunos e, em cursos oferecidos por instituições especializadas. (ROSALBA; CARDOSO, 2013).

Nessa direção Rosalba e Cardoso (2013, p.12) comentam, o percurso direcionado pela política ao professor da Educação Especial.

No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a educação especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), reiterou a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio.

Assim, a formação do professor para atuar na Educação Especial vem ganhando articulação com a formação superior nas universidades, como forma de prepará-los para atenderem os alunos com necessidades educacionais especiais. Ressalte-se que, no país, apenas duas universidades têm cursos de Licenciatura para formação em Educação Especial, e estão localizadas no Sul e Sudeste do Brasil.

Para concluir este breve relato da formação docente, é importante frisar que os organismos internacionais exercem influência na prática docente, no contexto da sociedade atual. Shiroma (2003) e Evangelista (2003). Discute que a reforma educacional dos anos de 1990 está atrelada à perspectiva gerencial norteadora da Reforma do Estado. Os professores nesse cenário devem assumir novas competências em virtude da complexificação da

sociedade. Que é a adequação às novas tecnologias, às novas estratégias pedagógicas, às novas linguagens, como forma de ajuste à uma educação de qualidade.

A pesquisa objeto deste trabalho tem seu foro de investigação na cidade de São Luís, em uma escola que dispõe de alunos inclusos na sala regular. O município de São Luís vem desenvolvendo ações de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A seguir apresenta-se um breve panorama da educação especial no município, a fim de que se tenha uma visibilidade do atendimento ao público da educação especial. Segundo o relatório quadrimestral de gestão Semed 2018. Em 2017, havia 694 matrículas na Educação Especial, classe comum anos finais do Ensino Fundamental. Em 2018 são 322 matrículas. Em 2018, tem 1283 estudantes com necessidades específicas matriculados no Ensino Fundamental na classe comum. 120 professores atendem na Educação Especial. Também em 2018, no que se refere à formação foi oferecido o III Seminário sobre Transtorno do Espectro do Autismo: Práticas Pedagógicas para Estudantes com TEA, que contou com a participação de 57 professores.

Esses dados preliminares estão no contexto da pesquisa que se encontra em andamento, após recolha dos dados com professores e alunos do público-alvo da Educação Especial. Será evidenciado como os professores estão atendendo os alunos inclusos nas salas regulares com a formação recebida.

4 CONCLUSÕES PARCIAIS

A Formação de Professores para educação inclusiva, como foi discorrido preliminarmente, está situada num contexto de vários entraves a serem vencidos. Como foi considerado, nem todos os professores, que atendem alunos com necessidades especiais, estão sendo contemplados nas formações oferecidas, pois ainda não temos um centro universitário de formação que promova a capacitação dos docentes para atuarem em salas inclusivas. No momento, o que se evidencia, em vista do que foi pesquisado até aqui, foram esses entraves. Até a conclusão final da pesquisa, portanto, será melhor situado a formação docente no município de São Luís



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



REFERÊNCIAS

BUENO, J.G.S. **Educação Inclusiva: Princípios e Desafios. Mediação.** Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 22-28, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

ROSALBA, Maria; CARDOSO Garcia. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 18, n. 52, Jan. 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo. Atlas, 1999.

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

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio,** Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan. /jul. 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, nº, 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

TERRIEN, Jacques. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. In: **Formação dos Professores e contextos sociais.** Tardiff, Maurice et al. Porto/PT: RÉ S Editora Ltda. (Sem indicação de data).

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: um estado da arte

Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo⁸⁵

Diná Freire Cutrim⁸⁶

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho⁸⁷

Resumo: A busca pelo conhecimento se caracteriza como algo importante e necessário para a constituição de saberes pertinentes à formação humana. O presente estudo objetivou levantar produções acerca do conhecimento em educação especial, categoricamente sobre a concepção dos professores acerca do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no âmbito das instituições de ensino, e tomou por base o catálogo de dissertações e teses da CAPES, no período de 2013 a 2017, visando compreender as discussões sobre o tema em destaque a partir das produções desenvolvidas nas cinco regiões brasileiras.

Palavras-chave: Estado da Arte. Concepções de Professores. Inclusão.

Introdução

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, caracteriza-se como um marco histórico nas políticas educacionais, uma vez que propõe a inclusão do público-alvo da educação especial no ensino regular.

Tal proposta instiga e possibilita a reestruturação do sistema educacional, historicamente fadado ao comodismo das normas e normalidades. Essa política de educação inclusiva sugere mudanças em toda a estrutura das instituições de ensino como nos mostra Costa (2012, p.23):

Espera-se das escolas, ao se autodenominarem inclusivas, ou seja, como espaços de experiências para a aprendizagem de alunos com e sem deficiência, que se organizem tanto nos aspectos de acessibilidade arquitetônica quanto curriculares e pedagógicos, considerando que, em sua maioria, apresentam-se sem acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência [...].

Essas ações, no entanto, também sugerem algumas indagações que necessitam ser investigadas e respondidas, uma vez que a escola, como espaço de democratização das ações que busca garantir o pleno exercício da cidadania, é formadora da compreensão dos sujeitos

⁸⁵UFMA, São Luís, cabralfigueredo@gmail.com

⁸⁶UFMA, São Luís, dinacutrim@gmail.com

⁸⁷UFMA, São Luís, mariza.wall@ufma.br

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; dentre eles, destacamos o professor, sujeito ligado diretamente às ações de implementação das políticas públicas.

Desta forma, considerando que a atuação do professor configura-se como de extrema relevância para possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino (COSTA, 2012), nos suscita alguns questionamentos: O que os professores dizem acerca da política de educação inclusiva? Como se sentem ao receber um aluno do público alvo da educação especial? Quais as dificuldades encontradas por eles durante o processo de inclusão? Quais os desafios apontados por eles neste processo?

Partindo destas indagações, bem como da compreensão acerca do processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial nas instituições de ensino, o presente estudo objetivou levantar produções acerca do conhecimento em educação especial, categoricamente sobre a concepção dos professores acerca do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no âmbito das instituições de ensino, tomando por base o catálogo de dissertações e teses da CAPES, no período de 2013 a 2017 acerca do tema em destaque a partir das produções desenvolvidas nas cinco regiões brasileiras.

O ESTADO DA ARTE

O estudo realizado é denominado estado da arte e caracteriza-se como um importante instrumento de coleta de dados que toma como ponto de partida as inquietações sobre um tema a ser investigado, trazendo elucidações que contemplem vários aspectos a serem observados em um determinado objeto que se pretende investigar.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p.39):

o estado da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Ainda segundo Romanowski e Ens (2006), essa busca pelo conhecimento pode ser observada em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essa investigação possibilitará uma análise acerca do tema investigado possibilitando ao investigador o conhecimento sobre a temática que se pretende pesquisar de

forma mais aprofundada, buscando conhecer os aportes teóricos metodológicos que embasam as investigações, bem como observar os resultados, as proposições apresentadas para efetivações de ações com respeito ao tema estudado.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: algumas questões em debates

A Educação Especial caracteriza-se como uma modalidade de ensino que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDBN 9394/96 em seu artigo 58, afirma que deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com vistas as ações de implementação da política de educação especial nas instituições de ensino, muitas questões surgem ao longo do processo, tais como: Quem são esses alunos? Quais as suas necessidades? Como ocorre o processo de inclusão destes alunos? Os alunos público alvo da educação especial serão capazes de acompanhar o currículo proposto? Muitos questionamentos surgem ao longo do processo por aqueles que estão envolvidos diretamente nas ações de implementação das políticas públicas que asseguram o direito de todos à educação, dentre eles destacamos os professores, e queremos neste estudo compreender e evidenciar suas falas com respeito ao processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

Compreendemos que as pesquisas em educação especial tem tornado - se cada vez mais crescente em nosso País, isso tem sido evidenciado a partir das relações estabelecidas entre a educação especial e as demais áreas do conhecimento, uma vez que é crescente a publicação científica na área em periódicos, teses e dissertações.

Segundo Mazzota (1996, *apud* Hayashi, 2011):

Em virtude do caráter multidisciplinar do próprio campo da educação especial, as pesquisas desenvolvidas em seu interior incorporam métodos e técnicas de outras áreas, as quais permitem refletir sobre aspectos relacionados à prevenção, à reabilitação e ao desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência.

Segundo Hayashi (2011), as pesquisas em educação especial tiveram início na década de 1980 e os trabalhos abordavam os mais variados temas da área da educação

especial, dentre os temas podemos citar: a deficiência mental, as orientações e as condições para o funcionamento das classes especiais.

Ainda segundo Hayashi (2011), muitos temas foram investigados dentro da área de educação especial que possibilitaram inúmeras discussões, contribuindo de forma positiva para o avanço do conhecimento na área, bem como o próprio desenvolvimento da pessoa com deficiência.

As pesquisas na área da educação especial abrangem uma amplitude de temáticas e têm contribuído não só para o avanço do conhecimento desse campo científico, como também tem produzido impactos em termos do desenvolvimento integral da pessoa com deficiência. Abarcam desde aspectos relacionados às atividades da vida cotidiana, passando pela sua interação com pais, familiares, educadores até questões relacionadas, por exemplo, com a legislação e os direitos. Em suma, essas pesquisas visam à interação social, ao desempenho e à qualidade de vida dessas pessoas, o que sinaliza o alto grau de comprometimento deste campo de conhecimento para com as demandas sociais e culturais postas pela sociedade. (HAYASHI, 2011, p. 154).

As pesquisas sobre educação especial têm se caracterizado como bandeiras de lutas no sentido de evidenciar mudanças que se fazem necessárias no serviço dispensado às pessoas com deficiência, bem como aos profissionais no sentido das orientações, descrições, e compreensão das políticas e ações que deverão ser realizadas na área.

Essas pesquisas subsidiam muitas vezes a prática do professor que atende o aluno com deficiência, como afirma Silva (2002, p.16). Ainda para a mesma autora, o Brasil vem passando por mudanças significativas na política, na economia e no âmbito social, e estas mudanças vêm trazendo transformações na estrutura científica e tecnológica do País o que necessitará de recursos humanos com qualificação. Desta forma, a autora nos afirma:

Por tudo isso, e com base na observação do crescimento recente da pós – graduação brasileira, e particularmente, da área de educação, a qual vem acompanhada da melhora das notas em alguns programas, que atingiram o padrão internacional, bem como a formação da “Nova CAPES”, a constituição de uma nova área do conhecimento no âmbito da CAPES intitulada “Ensino” e a criação de cursos de mestrados profissionais na área de Educação, a partir do ano de 2010, nos permite inferir e anunciar, que estamos diante de um novo período da pesquisa e pós – graduação em educação no Brasil. (SILVA, 2012, p. 15).

Assim, entendemos que as pesquisas em educação especial evidenciam saberes necessários à prática do educador, bem como possibilita conhecimento e discussões que auxiliam na superação de problemas relacionados à exclusão de alunos com deficiência no contexto educacional e muitas vezes fora dele também.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DO PROCESSO DE INCLUSÃO: uma leitura no banco de teses e dissertações da CAPES.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES é uma agência de fomento da pesquisa e avaliação dos programas de pós – graduação e que desempenha um papel essencial na propagação, bem como consolidação destes programas.

A CAPES desenvolve atividades das seguintes ordens: avaliação da pós-graduação stricto - sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e à distância.

A ação de acesso e divulgação da produção científica nos possibilita visualizar em seu catálogo de teses e dissertações os mais variados temas investigados, por diferentes pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento.

Desta forma, nos propomos fazer um levantamento das produções do conhecimento em educação especial, mais precisamente sobre as concepções dos professores no que diz respeito ao processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial nas instituições de ensino, no período de 2013 a 2017.

Quadro com os trabalhos evidenciados na pesquisa:

Ano	Total de trabalhos na área de abrangência (Inclusão)	Total de trabalhos na área de pesquisa (Percepção de professores sobre a inclusão)
2013	336	05
2014	345	06
2015	362	04
2016	375	04
2017	386	07

Fonte: Autoras (2018).

O quadro acima nos mostra um grande interesse pela área da educação especial, os trabalhos publicados na área, evidenciam diversos temas; e o tema específico que nos propomos investigar apresenta-se como algo ainda tímido, porém evidenciado pela necessidade de se obter respostas quanto à percepção dos professores frente ao processo de

inclusão dos alunos público alvo da educação especial, nessa busca encontramos 26 trabalhos divididos nas cinco regiões do país.

Pudemos perceber que em 2017 houve um maior número de trabalhos publicados na área, e isto nos mostra que a inquietação sobre a temática tem aumentado de forma mais recente por parte dos investigadores no sentido de compreender o que dizem os professores quanto ao processo de inclusão dos alunos público alvo nas instituições de ensino.

Os trabalhos apresentados na pesquisa são de várias universidades brasileiras, situadas nas cinco regiões do país, este fato nos faz inferir que os anseios por respostas com respeito a compreender a concepção dos professores acerca do processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial nas instituições de ensino é comum a todas as regiões e advêm da necessidade de compreensão dos fatores que são gerados pelo processo de inclusão nestas unidades de ensino.

Durante a investigação no catalogo de teses e dissertações da CAPES, identificamos que das 26 produções com a temática pesquisada, a maioria eram dissertações, ou seja, configuraram-se em 23 dissertações e 4 teses, isto segundo Bueno *apud* Zeppone e Brito, tal diferença nas produções esteja relacionada ao número menor de programas de doutorado no nosso país e por uma certa demora na conclusão do mesmo.

O quadro a seguir nos mostra os trabalhos evidenciados na pesquisa a partir das regiões:

Região	Nº de trabalhos	Tipo de trabalho
Norte	02	Dissertações
Nordeste	06	05 dissertações 01 tese
Centro - Oeste	02	01 dissertação 01 tese
Sudeste	09	07 dissertações 02 teses
Sul	07	07 dissertações

Fonte: Autora (2018).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os trabalhos apresentados nos mostram que a maior parte das produções com respeito à temática estão concentradas na Região Sudeste com sete dissertações e duas teses e os trabalhos foram realizados em 23 universidades, sendo 10 da esfera federal, 5 da estadual e 8 privadas. O maior número de produções foi na esfera federal com 10 trabalhos, embora as produções nas demais esferas também tenham se dado de forma significativa, este fato nos faz pensar que há uma inquietação para se conhecer as concepções dos professores sobre a temática em evidência, nos mostrando que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vem se propagando cada vez mais junto aos centros de pesquisas. Durante a pesquisa não foi possível identificar sobre quais pesquisas receberam financiamento.

Os autores mais citados nos trabalhos com respeito a educação inclusiva foram: Glatt, Januzzi, Padilha, Mantoan, Sassaki, Bueno, Skliar, Mazzota, Anache, Carvalho, Mendes, Omote, Stainbach, Caiado, Miranda e Santos. Quanto à formação de professores, tivemos como autores mais citados nas pesquisas: Nóvoa, Tardif, Libaneo, Saviane e Pimenta. E a maioria dos trabalhos tiveram como pressupostos metodológicos a abordagem qualitativa, com a realização de questionários e entrevistas.

Os vinte seis trabalhos apresentados nos revelam a partir das concepções dos professores uma necessidade urgente de formação para o atendimento dos alunos público alvo da educação especial, pois os trabalhos apontaram que a falta do conhecimento sobre a proposta de educação inclusiva revelou em algumas pesquisas o medo e a dúvida para a efetivação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas instituições de ensino. Nos revelou ainda que a escola e alguns órgãos gestores precisam compreender e gerenciar a proposta acerca da educação inclusiva. Alguns trabalhos mostraram também o descrédito por parte dos professores sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência e a necessidade de um profissional de apoio para realização do trabalho em sala de aula.

Considerando que a pesquisa realizada encontrou um quantitativo ínfimo de trabalhos voltados para o olhar acerca da singularidade dos docentes no que diz respeito à concepção e/ou percepção da inclusão nas instituições de ensino, evidenciamos a importância

de ampliarmos os estudos sobre a temática em artigos de periódicos e outras publicações, pois pensamos que estas apenas demonstram o interesse pela temática, e as discussões não se esgotam aqui.

Destacamos o estudo como extremamente relevante para o conhecimento acerca dos objetivos, propostas metodológicas, fundamentos teóricos e os resultados obtidos em cada trabalho investigativo.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marco Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: < <http://novo.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de agosto de 2018.

CAPES. **História e Missão**. Disponível em: <https://capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 06 de agosto de 2018.

COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva. In: COSTA, V. A. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de; MIRANDA, T.G. (Orgs). **Educação básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões**. políticas Niterói: Intertexto, 2012, p, 23 – 33.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida Ferreira. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, nº79, p. 257-272, agosto/ 2002.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; Múltiplos olhares sobre a produção do conhecimento em educação especial. **Rev.Diálogo e Educação**. Curitiba, v. 11, n. 32, p. 145-165, jan./abr. 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo e Educação**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; Produção do conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil: constituição, desafios e perspectivas. XVI **ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP – Campinas – 2012.

ZEPONNE, Rosimeire Maria Orlando; BRITO, Jessica de . Ensino Superior e Pessoas com Deficiência: mapeamento de teses e dissertações. In: CAIADO, K. R.M.; (Orgs). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013, p, 93 – 114.

DEFICIÊNCIA VISUAL: concepções e significados produzidos historicamente

Tamires Coimbra Bastos Borges⁸⁸

Resumo: Compreender os significados produzidos historicamente pelos sujeitos no contexto da deficiência visual é precipuamente necessário no contexto da inclusão. Por meio de um estudo bibliográfico, especialmente em Vygotsky (1997), busca-se analisar a evolução histórica da concepção de deficiência visual apresentando três períodos: período místico, período biológico-ingênuo e período científico. As discussões elaboradas nesse estudo revelam que durante os períodos místico e biológico-ingênuo, houve a predominância da concepção de homem como ser biológico. No período científico, a educação das pessoas com deficiência visual alcança importância significativa consubstanciada na garantia dos direitos básicos exigidos pela sociedade que passa a defender espaços inclusivos.

Palavras-chave: Deficiência visual. Concepções. Significados.

Introdução

A competitividade e utilidade, características do atual sistema de produção capitalista, trazem em si um modelo ideológico de homem normal. A cultura legítima esse modelo e transforma em alvo e preconceito quem não se enquadre nele (OLIVA, 2011). Os discursos sociais e ideológicos assumem importante papel no imaginário social. Não raras vezes, ditados populares, músicas, poemas, filmes, novelas propagam a importância da visão nas relações sociais, assim a sociedade é condicionada a supervalorizar os olhos como imprescindível órgão dos sentidos.

Dessa forma, “quando a deficiência visual é posta em discussão, muitas vezes é relacionada a uma vida na escuridão, e isso ocorre porque em diversas situações a cegueira é associada a fechar os olhos e ficar no escuro.” (SANTOS, 2007, p. 25). Verifica-se que as percepções sociais sobre a deficiência visual fundamentam-se nas concepções que historicamente têm sido construídas acerca da mesma.

Historicamente, a imagem mental e social da cegueira conjectura a conceitos metafóricos e simbólicos. Se por um lado, os cegos eram concebidos como indefesos e abandonados, por outro lado, existia a ideia de indivíduos com poderes sobrenaturais ou dotados de uma agudeza tátil e auditiva supernormal (PIRES, 2010, p. 18).

Para Caiado (2003, p. 33-34) “as práticas pedagógicas com o aluno deficiente, demonstram, também, as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e educação

⁸⁸Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís, tamirescoimbrabb@hotmail.com

especial, embora nem sempre o educador tenha consciência das concepções, que fundamentam seu trabalho”. Por isso, compreender o percurso histórico das concepções que engendram diferentes percepções sociais e práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular é imprescindível para a reflexão que se propõe nesta pesquisa.

Deficiência visual: definição e causas

A deficiência visual classifica-se em cegueira e baixa visão a partir de critérios médicos e educacionais. A definição não é simples, pois muitas são as variações, dependendo dos graus de acuidade visual e/ou campo visual atingidos pode-se ter diversas classificações de redução de visão. Diante disso, neste estudo optou-se pela definição médica adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), conforme revisão da 10ª Classificação Estatística das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10/atualização e revisão de 2006) que é a definição mais amplamente aceita.

De acordo com essa classificação, a deficiência visual divide-se nas seguintes categorias: categoria 0 – deficiência visual leve ou sem deficiência; categoria 1 – deficiência visual moderada; categoria 2 – deficiência visual grave; categoria 3, 4 e 5 – cegueira; e categoria 9 - indeterminada ou sem especificação. Considerando baixa visão, a correspondente às categorias 1 e 2, quando a pessoa apresenta, após tratamentos e/ou correção óptica, diminuição de sua função visual e tem valores de acuidade visual menor que 0.3 e maior ou igual a 0.05 a percepção de luz ou o campo visual menor que 20 graus de seu ponto de fixação, porém usa ou é capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa. A cegueira, correspondente às categorias 3, 4 e 5, é atribuída à pessoa com acuidade visual inferior a 0.05 ou o campo visual inferior a 10 graus em torno do ponto de fixação (TALEB et al., 2012).

A acuidade visual refere-se à capacidade da visão de perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância. O campo visual é a distância angular que o olho consegue abranger, em condições normais em torno de 180°, mantendo estáticos os olhos e a cabeça. A parte central abrangida simultaneamente por ambos os olhos, corresponde

ao campo visual central, e o campo visual periférico refere-se à restante área, de ambos os lados do campo central, só abrangida por um dos olhos (JOSE, 1989).

Há pesquisadores que não concordam com a definição e classificação da cegueira e baixa visão a partir da acuidade visual, priorizando a necessidade de uma concepção educacional fundamentada na funcionalidade da visão.

[...] foi observado que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, possuíam eficiência visual diversa, ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual. Essa constatação tornou necessária uma concepção educacional de cegueira, que se caracterizou prioritariamente pela ênfase dada na eficiência visual e não na acuidade (AMIRALIAN, 1997, p. 31).

As inúmeras definições e classificações são apenas subsídios para embasar o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual na perspectiva do aprimoramento de práticas cada vez mais democráticas, pois diante de alunos com deficiência visual o professor encontra-se diante de um grupo bastante amplo de casos. Por isso, precisa atentar para a época da incidência, as causas, o contexto de vida, enfim, as inúmeras subjetividades envolvidas, evitando o tratamento homogêneo entre os alunos apenas por possuírem deficiência visual – cegueira – congênita, por exemplo. Mas, antes, precisam analisar cada caso em particular. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual não deve focar apenas nos aspectos quantitativos do déficit, o quanto ela tem de acuidade visual ou campo visual.

Demarcação de conceitos: breve análise dos significados produzidos historicamente sobre a deficiência visual

Vygotsky (1997) ao analisar a evolução histórica da concepção de deficiência visual apresenta três períodos: período místico, período biológico-ingênuo e período científico.

No período místico que engloba a antiguidade, a idade média e parte significativa da história moderna, a cegueira esteve articulada ao misticismo, pois se considerava que a pessoa cega era dotada de poderes da alma com forças místicas provenientes de um conhecimento espiritual intrínseco, como se tivesse um terceiro olho, que lhe permitia ver aquilo que os normovisuais não conseguiam ver (PIRES, 2010). Prevalece nesse período a concepção de que a ausência do órgão sensorial da visão confere a essas pessoas uma luz

espiritual que lhe é própria, inacessível aos normovisuais; uma alma supersensível com forças místicas. “Registros e manifestações da cultura popular revelam que, no imaginário coletivo desse período, a cegueira é considerada uma grande desgraça, assim como um dom extraordinário.” (CAIADO, 2003, p. 34).

Observa-se que desde esse período, há uma atitude ambivalente para com as pessoas, que possuem deficiência visual, às vezes ignorando-as, atribuindo-lhes um sentido de punição divina, defeituosa, impotente; às vezes, atribuindo-lhes poderes especiais. Certas expressões populares como “O que os olhos não veem o coração não sente”, “Em terra de cego quem tem um olho é rei” corroboram com a legitimação de concepções, que atribuem à pessoa com deficiência visual limitações com posições em desvantagem, se comparadas com as pessoas normovisuais.

Tanto as percepções hostis quanto às percepções de supervalorização da cegueira geram impactos nas práticas pedagógicas docentes no contexto da inclusão, às vezes cerceando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual, ou pela crença da impotência e limites atribuídos à ausência da visão, ou pela crença das habilidades extraordinárias. Lima (2000, p. 4 apud CAIADO, 2003, p. 35) entende que as percepções docentes que atribuem ao aluno com deficiência visual “habilidades extraordinárias e uma capacidade de tudo poder fazer por si sós, sem a ajuda de outrem, colabora para a execração daqueles indivíduos, já que não propicia ou limita situações de socialização entre eles e as pessoas portadoras de visão normal”.

O período biológico-ingênuo predominou na Idade Moderna, no contexto do iluminismo, século XVIII, em que o misticismo cede lugar à ciência.

O homem, agora no centro do mundo, é dono do tempo e de uma razão natural, e não mais divina. Com isso, não há lugar para explicações místicas, o homem está livre de um destino predeterminado e, portanto, ele precisa ser esclarecido ‘iluminado’, para que uma sociedade melhor possa ser construída (CAIADO, 2003, p. 36).

Nesse período a educação das pessoas com deficiência passa a ser considerada. Inicia-se uma nova etapa para os cegos, possibilitando-lhes espaço na vida social e acesso à cultura, com atendimento educacional realizado em instituições segregadas (PIRES, 2010).

Como exposto no item referente às políticas de educação especial, a educação da pessoa com deficiência permaneceu silenciada por muitos anos, sendo considerada somente a partir do momento em que as demandas econômicas exigiram. Assim é que:

Na luta contra o obscurantismo místico que, segundo alguns, marcou os séculos anteriores, os iluministas apregoam a necessidade de esclarecer as amplas camadas populares, ideal que se alia aos interesses econômicos e políticos do capitalismo em vias de consolidação (CAIADO, 2003, p. 36).

Segundo Caiado (2003), duas fortes correntes filosóficas marcam o racionalismo desse período: o inatismo e o empirismo. O inatismo, ou racionalismo idealista, defende que o conhecimento verdadeiro se dá no ato reflexivo e que o homem traz, na razão, princípios e ideias inatas. O empirismo, ou racionalismo empirista, afirma que o único conhecimento possível e verdadeiro é o obtido por meio das impressões sensíveis.

Dessa forma, no período biológico-ingênuo, a educação pelos sentidos fundamentou a educação especial, pois muitos estudiosos supunham que a ausência de um órgão sensorial podia ser compensada por outros órgãos. Com isso, a ausência do órgão da visão apresentava uma concepção biológica ingênua de supor que a cegueira intensificava outros órgãos, como a audição e o tato.

A suposição ingênua de que o não funcionamento adequado de um órgão do sentido implica no funcionamento simples e automático acima da média de outros órgãos é uma interpretação errônea e equivocada, pois o que acontece, geralmente, é a exercitação e aperfeiçoamento ocorrida em virtude da pessoa com deficiência visual prestar mais atenção aos estímulos externos, dessa forma a adaptação da falta da visão ocasiona uma

[...] reorganização complexa de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante, e dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e formas de um novo tipo de equilíbrio do organismo para mudança do órgão afetado (VYGOTSKY, 1997, p. 77).

O melhor funcionamento dos demais órgãos dos sentidos nas pessoas que possuem deficiência visual ocorre não de forma simples e automática biologicamente, como se supôs nesse período, mas acontece por meio da operação do sistema nervoso central

[...] através da superestruturação psíquica, ou seja, reorganização psíquicosocial, de forma a compensar o conflito social em decorrência da deficiência do órgão, que agem como forças motivacionais capazes de levar a pessoa com cegueira a vencer sua deficiência (PIRES, 2010, p. 20).

Aos poucos, a concepção do homem como um ser apenas biológico cede espaços para a concepção de ser histórico e social que vive em sociedade, partilha experiências, apreende a cultura e compartilha conhecimentos. Sendo, portanto, o resultado de fatores tanto biológicos, quanto sociais e históricos.

Percebe-se que durante os períodos místico e biológico-ingênuo, houve a predominância da concepção de homem como ser biológico, pois até aqui deixaram de

considerar a historicidade da vida humana enquanto cultura, processo e movimento. Este é o salto que o período científico traz para a reflexão da educação das pessoas que possuem deficiência visual (CAIADO, 2003).

Para Vigotsky (1997), no período científico, que faz parte da Idade Contemporânea, a educação das pessoas com deficiência visual alcança importância significativa consubstanciada na garantia dos direitos básicos exigidos pela sociedade nesse contexto político-econômico, como já exposto anteriormente, em que a sociedade passa a criticar a educação de pessoas com deficiência em instituições segregadas e a defender espaços inclusivos pautados na concepção de homem como ser biológico, mas também social e histórico, por isso a experiência social e as relações estabelecidas com os normovisuais constituem fontes imprescindíveis para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com cegueira e baixa visão.

Essa perspectiva de conceber o homem como ser histórico e social sinaliza que a aprendizagem ocorre por meio das relações estabelecidas entre os homens, pois o ser humano “conhece o mundo pela atividade simbolizada nas relações sociais”, segundo Caiado (2003, p. 39), ou seja, a apropriação do sistema cultural é mediada por significações transmitidas de um homem para outro por meio da linguagem enquanto sistema simbólico básico, dentre suas inúmeras possibilidades.

Porém não há como secundarizar o conflito engendrado pela limitação biológica decorrente da deficiência visual, pois se de um lado os estudos de Vygotsky (1997) impulsionam o convívio social das pessoas com deficiência visual e as normovisuais; de outro, esta mesma deficiência pelas dificuldades biológicas a ela intrínsecas cerceiam o desenvolvimento de relações sociais, implicando num contínuo processo de superação de obstáculos.

Considerações finais

O estudo aqui realizado sobre as concepções e significados produzidos historicamente pelos normovisuais no contexto da deficiência visual permitiu aprofundar o debate sobre a educação inclusiva de pessoas com deficiência visual, destacando alguns

aspectos importantes nas análises históricas que poderão nortear futuras pesquisas que tenham interesse em investigar sobre essa temática.

Os resultados permitiram perceber que ao longo da história as concepções sobre a deficiência estão diretamente relacionadas aos marcos sociais e históricos de cada época e isso influencia a forma como a educação é planejada.

Além disso, o diagnóstico da deficiência visual, em cegueira ou baixa visão, congênita ou adquirida, é imprescindível para o desenvolvimento de práticas educativas no contexto da inclusão escolar desses alunos no ensino regular, pois dependendo do tipo de deficiência as necessidades educacionais são variáveis, desde o uso dos recursos pedagógicos à elaboração de estratégias docentes para o estímulo à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. Além dessa classificação, é necessário investigar as causas da deficiência visual, pois estas apontam importantes caminhos para a adoção das estratégias, que melhor se adaptem à realidade do aluno. Por isso a importância da parceria entre a escola, a família e profissionais especialistas em oftalmologia clínica em cegueira e baixa visão para orientação do professor quanto às principais dificuldades apresentadas por essas crianças.

Apesar dos diferentes critérios adotados para a classificação e definição da deficiência visual, a partir da perspectiva médica ou educacional, isso não implica na não comunicação dos profissionais dessas áreas, mas que tais definições ocorrem em ambientes distintos. Porém, o que se deve buscar é a interação de ambos os conceitos, objetivando propiciar melhores condições para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.

Por último, as análises construídas por meio dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1997) demonstraram que este foi o precursor do modelo pedagógico que inclui todos os alunos na escola, pois afirmava que a convivência apenas com alunos também cegos cerceava sua aprendizagem e não lhes propiciava avanços significativos em seu processo de compensação e desenvolvimento que depende das relações sociais, da linguagem e das experiências com os videntes. Assim sendo, que as concepções e significados produzidos na sociedade contemporânea sobre as pessoas cegas ou com baixa visão sejam embasadoras de práticas pedagógicas inclusivas cada vez mais efetivas.

Referências

- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados/PUC, 2003.
- JOSE, R. T. **Understandin glow vision**. 3. ed. New York: American Foundation for the Blind, 1989.
- OLIVA, D. V. **A educação de pessoas com deficiência visual**: inclusão escolar e preconceito. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- PIRES, R. F. M. **Proposta de Guia para apoiar a prática pedagógica de professores de Química em sala de aula inclusiva com alunos que apresentam deficiência visual**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
- SANTOS, M. de J. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- TALEB, A. et al. **As condições de saúde ocular no Brasil**. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. v. 5.

DEFICIÊNCIA VISUAL E GEOGRAFIA ESCOLAR: dilemas e práticas de uma educação inclusiva

Rodrigo Aires Silva ⁸⁹

Márcio José Celeri ⁹⁰

Irecer Portela Figueiredo Santos ⁹¹

Resumo: Refletir sobre a Geografia e as práticas educacionais para estudantes com deficiência visual – DV se faz necessário no atual paradigma de educação inclusiva na sociedade brasileira. As formas de lecionar essa disciplina precisam ser continuamente questionadas. Nesse íterim, este trabalho propõe uma reflexão e discussão sobre o processo de Ensino da Geografia e suas metodologias para a efetivação da aprendizagem desse estudante. Para compreensão e interpretação do espaço geográfico pelo estudante com DV, evidencia-se a utilização de recursos didáticos táteis, visando contribuir juntamente com o trabalho docente, proporcionando a esse estudante uma possibilidade de maior entendimento dos conteúdos propostos.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Deficiência Visual. Educação Inclusiva

Introdução

A Geografia, assim como outras ciências humanas, cumpre o importante papel de analisar e discutir a sociedade, de tal maneira que seu objeto de estudo está centrado na relação que o ser humano estabelece com o ambiente que o rodeia. Compreende-se que a reflexão acerca da estruturação desse componente curricular pode contribuir para a formação de um cidadão crítico, consciente das conexões e relações sociais nas quais se insere. Lugar, paisagem, território e região são as categorias teóricas que compõem o espaço geográfico, sendo este, foco de estudo da Geografia (PEREIRA, 2012).

Falar da Geografia no ambiente escolar é antes de tudo mergulhar numa mudança de paradigma que induz à necessidade de perceber a heterogeneidade, limitações, possibilidades, competências cognitivas e habilidades dos estudantes e não apenas vê-los de forma homogênea, havendo a importância de desenvolver a percepção individual, para que a aprendizagem dos saberes dessa área aconteça de forma eficaz. Neste sentido, destacamos a

⁸⁹Mestrando do Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica PPGEED/ UFMA São Luís. Email: rodrigoairesgeografo@hotmail.com

⁹⁰Prof. Dr. do Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão e Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica PPGEED/ UFMA. Email: marcioceleri@yahoo.com.br

⁹¹Prof. Ms. do Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís. Email: irecerpfs@gmail.com

importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como mais um mecanismo legal que veio assegurar a necessidade de serem criadas condições de acesso e permanência de estudantes no ambiente escolar, independente de suas limitações físicas, psicomotoras, sociais, dentre outras. Dentre os diversos tipos de deficiência, tem-se a deficiência visual que embora desencadeie algumas limitações na pessoa que a possui, não impossibilita a sua escolarização, haja vista, a existência de recursos pedagógicos e humanos envolvidos na efetivação de tal processo.

O espaço geográfico e a geografia escolar: percursos e dilemas

Para atender às suas necessidades, desde tempos antigos, o homem preocupa-se em conhecer o espaço no qual está inserido. Em atividades como a agricultura, pesca, caça, o homem buscava uma aproximação com a natureza e interagindo com ela, relacionava-se dessa forma com a própria Geografia, pois detinha informações sobre esse espaço (SEGALA; LEME, 2015).

Corroborando com esse entendimento, Pereira (2012) afirma que a Geografia é a ciência que estuda a relação existente entre o homem e o meio e dessa relação surge o espaço de vivência da humanidade: o espaço geográfico, que é o produto social e histórico resultante do conjunto de elementos naturais e humanizados.

A literatura nos indica que há várias concepções sobre a palavra espaço, todavia, para a ciência Geográfica, a definição que interessa é o entendimento do espaço humano – o espaço geográfico. O Geógrafo Milton Santos (2008, p. 151), singulariza que para Geografia, “o espaço que nos interessa é espaço humano ou espaço social, que contém ou é contido por todos esses espaços”.–Dessa forma o homem, em suas mais diversas atividades ao longo do tempo é considerado o agente transformador do espaço geográfico, das atividades mais simples até as que requerem um aporte tecnológico, lá está a mão humana envolvida nesse processo de construção/transformação.

Tendo por base o entendimento de Costa (2014, p. 110) acerca do conceito de espaço e suas categorias teóricas, o mesmo explica a imponência do primeiro sobre as segundas,

Partindo da ideia de que a categoria seria uma espécie de “conceito mais amplo” ou mais geral, em geografia podemos propor espaço como nosso conceito mais geral, e que se impõe frente aos demais conceitos- região, território, lugar, paisagem. Esses

comporiam assim a “constelação” geográfica de conceitos ou numa metáfora demasiado simples, mas didática, uma espécie de conjunto de planetas girando em torno de um sol, cuja luz seria o espaço – cada astroconceito só existindo na medida em que compusesse o mesmo sistema, devendo o seu movimento e a luz à categoria central, o espaço – sendo que cada conceito, ele próprio por meio de nova projeção desta luz, iluminaria também outras derivações conceituais ou subconceitos.

Percebemos dessa maneira que a compreensão dos conceitos geográficos de forma concisa permite que os estudantes assimilem as funcionalidades decorrentes no espaço geográfico, e nesse sentido, o ensino da Geografia adquire dimensão essencial para a formação de cidadãos, visando ao desenvolvimento acerca da reflexão dos fatos ocorridos nesse espaço (ROOS; LINDINO, 2013).

Nessa perspectiva de problematizar as questões referentes à sociedade e as suas teias, ganha destaque o papel da escola enquanto formadora de sujeitos autônomos capazes de interferir e interagir com as realidades que são postas e que podem ser resolvidas no cotidiano. “As escolas são os lugares por ‘excelência’ das práticas referentes à educação e ao processo de ensino” (CAVALCANTI, 2012, p. 89).

Compreendemos diante de tal explanação, o papel da Geografia escolar no processo de formação de estudantes críticos e ativos, concepção essa que se coaduna com o entendimento de Oliveira (2006, p. 17) quando nos diz que “o ensino da Geografia terá por finalidade formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana com um todo”.

O ensino da Geografia na perspectiva da inclusão do estudante com deficiência visual

Como sabemos a modalidade de educação que se destina a garantir o ensino para estudantes com deficiências é denominada Educação Especial. Segundo a LDB nº 9.394/ 96, que regulamenta todas as ações da Educação Nacional no Brasil, define a Educação Especial em seu artigo 3º como:

Modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 1996).

Outro documento que veio a somar acerca da educação para estudantes com deficiências e garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos seus estudos foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), onde define a mesma como sendo:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Esse documento acima citado apresenta os objetivos a que se destina essa modalidade, dentre eles “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse contexto, Cruz; Menezes (2016) acrescentam que os Direitos Humanos inseriram na sociedade, políticas de educação inclusiva com o objetivo de estabelecer que as pessoas com necessidades especiais tenham seus direitos garantidos e que não sejam excluídos do espaço educacional, como da sociedade de maneira geral. O ambiente escolar é um espaço plural e essa mudança de concepção prepara alunos e professores para um convívio em uma sociedade mais inclusiva.

No que diz respeito à história recente do Brasil, voltada para as preocupações da sociedade relativas às deficiências, Januzzi (2006, p. 68), faz uma retomada sobre as primeiras tentativas de escolarização dos estudantes com deficiências:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escola junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimentos em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente.

Assim, concordamos com Cruz; Menezes (2016) quando dizem que a adequação da estrutura física das escolas é algo imprescindível, além dela, a capacitação dos docentes para o desempenho das práticas didático – pedagógicas se tornam necessárias. A formação docente deve nesse sentido, preparar futuros professores para desenvolver competências e habilidades visando atender a diversidade existente no ambiente escolar.

Esse processo de efetivação da escolarização deve ocorrer para as mais diversas formas de deficiências, inclusive a DV. Segundo o Documento Intitulado Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual (2007), elaborado pelo Ministério da Educação - MEC, esta pode ser definida como:

[...] uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irreversível a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (BRASIL, 2007, p. 15).

Percebe-se diante de tal definição, que a cegueira no processo educacional é uma limitação meramente física, que não compromete os aspectos cognitivo e intelectual do estudante.

A despeito do processo de escolarização do estudante com DV no Brasil, podemos apontar algumas iniciativas oficiais e isoladas que datam de 1854 a 1946. Dentre elas têm-se a fundação por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant); O Instituto de Cegos Padre Chico, criado em 1928, e também a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em 1946, ambas localizadas na cidade de São Paulo (MAZZOTTA, 1999).

Em relação ao ensino da Geografia, os estudantes com DV, por razões óbvias, não compreendem o espaço geográfico como acontece com os demais, haja vista, que para estes últimos, o ambiente físico é percebido através da percepção visual dos signos. Já se tratando dos estudantes que não conseguem enxergar é necessária uma investigação do espaço para que os mesmos possam constituir em suas mentes uma sucessão de informações que os auxiliem a compreender o que está sendo explorado e que lhe permita autonomia e mobilidade (CARDOSO; CABRAL; PENA, 2013).

E para tal, refletir sobre as dificuldades, potencialidades e habilidades do estudante DV, em sua relação com o espaço nos direciona ao desenvolvimento de estudos acerca do próprio deficiente visual. A construção de métodos, técnicas, recursos didáticos necessitam está em conformidade com as realidades vivenciadas e se faz necessário um diálogo com autores que versam sobre essa temática. Entretanto, acreditamos que o papel do professor de Geografia seja um dos fatores determinantes na contribuição do processo de escolarização do estudante com DV, haja vista, que o mesmo no momento de lecionar os conteúdos da

disciplina deverá desenvolver metodologias que favoreçam a aprendizagem e a compreensão do espaço geográfico. Complementando o entendimento sobre as questões aqui discutidas, Jordão (2015) assim se coloca:

O respeito e a valorização da diversidade dos estudantes exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure incentivar a produção, pela própria escola, de materiais e técnicas para esses estudantes (JORDÃO, 2015, p. 17)

No ensino de Geografia, uma prática docente inclusiva associada ao uso de recursos didáticos auxilia o estudante DV na compreensão do espaço geográfico no qual está imerso. Entretanto, criar ou adaptar os recursos à realidade educacional do estudante com essa particularidade não é tão simples de acontecer. Os recursos didáticos táteis construídos visando uma dimensão multissensorial devem atender às necessidades nas quais os estudantes estão inseridos para que ocorra uma melhor articulação do conteúdo a ser ensinado, uma vez que grande parte das aulas é ministrada visualmente. “Não há nada na inteligência que não tenha estado previamente nos sentidos. Em outras palavras, a percepção sensorial constitui o fundamento do conhecimento” (PIÑERO; QUERO; DIAZ, 2003, p. 193).

Dentro desse contexto da relevância do recurso tátil, para a compreensão do espaço geográfico, pelo aluno da Educação Básica, trazemos a contribuição de Jordão (2015) que faz alusão à importância da Cartografia Tátil em sala de aula:

[...] a Cartografia Tátil traz contribuições, sendo uma área destinada ao ensino de Geografia para deficientes visuais, ao ser inserida na escola comum ela se potencializa. Pode transformar a forma tradicional de aprender e de se ensinar Geografia por meio da Cartografia [...]. A Cartografia Tátil se justifica para o ensino da representação espacial para estudantes cegos ou com baixa visão [...], mas é uma alternativa não só para o ensino de pessoas com deficiência visual, como também para estudantes sem deficiência (JORDÃO, 2015, p. 19-20).

Com essa concepção acerca da importância de se criar meios alternativos para auxiliar o estudante com DV na compreensão do espaço geográfico, podemos perceber o papel desempenhado pelos recursos táteis (que vão muito além da representação de mapas), nesse processo, haja vista, que atuam como ferramentas metodológicas influenciando significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Na estrutura curricular da Educação Básica brasileira, a Geografia se faz presente enquanto disciplina escolar e tem como objetivo, capacitar os estudantes para a compreensão do espaço geográfico resultante das inúmeras interações entre a sociedade e a natureza. Constatamos que a Geografia Escolar se desenvolveu conforme foram acontecendo momentos distintos na sociedade brasileira. Passou de uma total ausência no período em que a educação no país estava sob a responsabilidade dos jesuítas; caminhou por práticas tradicionais meramente descritivas, repetitivas e imersas pelo uso da memorização; até chegar ao momento atual onde se levanta a importância de um diálogo entre os conteúdos abordados nessa disciplina e a realidade na qual o estudante está inserido.

Aspectos legais dão suporte para a efetivação de uma prática escolar inclusiva, entretanto, é necessário que haja uma concretização daquilo que está posto nos documentos oficiais visando alcançar de fato a tão almejada inclusão. E para isso, se faz necessário a colaboração de todos os entes envolvidos no processo educacional. A partir dos estudos empreendidos, no processo de elaboração deste trabalho, podemos constatar que a produção e o uso de recursos didáticos táteis (entendido aqui para além da produção de mapas táteis) geram resultados positivos na aprendizagem de conteúdos geográficos dos estudantes com DV e de certa forma contribui para a construção de uma formação docente com um olhar mais voltado para a heterogeneidade encontrada na escola. Em outras palavras, capacita o professor para o trabalho com o “diferente” auxiliando para a construção de uma sociedade e consequentemente, de uma escola inclusiva.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Acesso em 04/01/2018.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**. SEESP, SEED, MEC. Brasília. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aece_dv.pdf>. Acesso em 05/01/2018.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 15/02/2018.

CARDOSO, T. S.; CABRAL, I.V.; PENA, R. C. A. **a importância da utilização de recursos táteis, no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, no ensino da geografia.** 2013. Disponível em: < <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/geografia.pdf>>. Acesso em: 02/12/2017.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

COSTA, R. H. O espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In: TONINI, I. M. [et al.]. **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

CRUZ, T. S.; MENESES, S. S.M. **O uso de recursos didáticos táteis para deficientes visuais: uma experiência prática na formação de professores de geografia.** 2016. Disponível em: < <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1882/425>>. Acesso em 02/12/2017.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JORDÃO, B. G. F. **Cartografia Tátil na Educação Básica: os cadernos de Geografia e a inclusão de estudantes com deficiência visual na rede estadual de São Paulo.** São Paulo, 2015 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-11012016-134432/pt-br.php>>. Acesso em: 05/01/2018.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, M. M. **A geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino.** 2006. Disponível em: < <http://www.geograficas.cfh.ufsc.br/arquivo/ed02/artigo01.pdf>>. Acesso em: 02/12/2017.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DIAZ, F. R. Estimulação Multissensorial. In: MARTÍN, M.B; BUENO, S.T. (coordenadores). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** São Paulo: Santos Ltda, 2003.

ROOS, D.; LINDINO, T. C. **Especializando reflexões sobre a geografia escolar: o uso de charge como elemento norteador de análise.** 2013. Disponível em: < <http://seer.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/403/206>>. Acesso em 05/01/2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SEGALA, F. J.; LEME, R. C. B. **Caminhos da ciência geográfica: de sua sistematização à disciplina escolar**. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18337_8947.pdf. Acesso em 02/12/2017.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PRESENTES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM SÃO LUÍS-MA

Rosení Santos Araujo⁹²
Maria José Santos Rabelo⁹³

Resumo: Neste artigo, apresenta-se alguns desafios e perspectivas presentes no processo ensino aprendizagem da pessoa com deficiência visual. Para tanto, objetivou-se analisar o processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual inclusos em classe comum da escola pública estadual de Ensino Médio. Espera-se, contribuir para a reflexão sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual na escola comum; uma vez que não basta apenas incluir, mas é necessário oferta condições favoráveis de ensino e aprendizagem, que garantam a ascensão para os níveis mais elevados do ensino.

Palavras-chave: Inclusão. Processo ensino-aprendizagem. Deficiência visual.

Introdução

A escola é historicamente o espaço que possibilita a construção e reconstrução do indivíduo e a função social desta é o pleno desenvolvimento do educando. Mas, para que todos que nela estejam inseridos alcancem este nível de desenvolvimento, ela deve acolher a todos e lhes oferecer condições de participação ativa no processo de construção de saberes. No que se refere à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, no Brasil a Constituição de 1988 tornou-se um marco ao definir que esse atendimento seja preferencialmente na rede regular de ensino em classe comum. Destaca-se ainda a Lei de Diretrizes e Bases-LDB n. 9.394/96 que reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino e assim ser oferecida na rede regular de ensino. Essas ações têm grande relevância no contexto educacional e social, principalmente para as pessoas com deficiência, pois a partir dessas conquistas puderam ingressar na escola regular e ter acesso ao ensino comum. No entanto, o acesso à escola comum ainda não é uma realidade para todos. Infelizmente essa ainda é uma realidade no contexto educacional das pessoas com deficiência, pois apesar da

⁹² Especialista em Atendimento Educacional Especializado-AEE, roseni.araujo.gomes@gmail.com

⁹³ Diretora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; mjarouch@uol.com.br

representatividade de tais conquistas, elas não foram suficientes para promover uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, tão pouco garantir o acesso à educação para todos. Isso acontece porque, para a efetivação desses serviços com qualidade, é preciso um conjunto de ações que envolva os gestores desses serviços para concretizá-los. Este trabalho constitui-se um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado O processo ensino-aprendizagem na inclusão de pessoas com deficiência visual em uma escola pública estadual de ensino médio; que objetivou Analisar o processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual inclusos na escola pública estadual de Ensino Médio. Este trabalho tem a finalidade de apresentar os caminhos percorridos na pesquisa citada, que resultou no trabalho monográfico apresentado em julho de 2017, neste sentido faz-se uma análise sobre as especificidades do processo de aprendizagem das pessoas com deficiência visual, matriculados na escola regular.

2 CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA VISUAL

O termo deficiência visual refere-se às pessoas cegas e pessoas de baixa visão. Esta identificação é baseada no diagnóstico feito por oftalmologistas e consiste na acuidade visual medida por esses profissionais (VENTORINI, 2009). A acuidade visual é definida como:

A capacidade de discriminação de formas, medida por oftalmologistas por meio de apresentações de linhas, símbolos ou letras em tamanhos diversificados. A pessoa com baixa acuidade visual apresenta dificuldades para perceber formas, seja de perto, de longe ou em ambas as situações (SOUZA et al., 2005 apud VENTORINI 2009, p. 15).

Até a década de 70 as pessoas com deficiência visual eram encaminhadas para o ensino por meio do método Braille após o diagnóstico médico, no entanto percebeu-se que muitos alunos cegos faziam uso da visão e não do tato para fazer a leitura do Braille, este fato ocasionou a reformulação do conceito de cegueira. Atualmente o seu diagnóstico é definido mediante alguns profissionais, dentre estes, o médico oftalmologista, especialista da área da Educação e da Psicologia. Estes profissionais analisam como a pessoa faz uso da sua acuidade visual para perceber o mundo, e qual sentido é atribuído para a leitura em Braille. As pessoas cegas são classificadas oficialmente como: “As crianças com baixa visão ou visão subnormal

são: as que utilizam o seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever” (BRUNO, 2006 apud SANTOS, 2012, p.12).

A Baixa visão é outro tipo de deficiência visual que é definido como “uma condição visual complexa e heterogênea, com manifestações peculiares em cada indivíduo” (SÁ, 2013, p. 112), visto que apresenta como característica a instabilidade e as oscilações entre o ver e o não ver, ocasionado pela interferência de diversos fatores orgânicos, emocionais e ambientais. Os alunos com baixa visão sofrem com as atitudes equivocadas por parte dos professores, pois estes os consideram em alguns casos como: preguiçosos, desinteressados, inquietos ou distraídos. Por vezes são taxados como alunos que enxergam tudo, e em outras situações como se não enxergassem nada; ainda há aqueles professores que afirmam erroneamente que os alunos enxergam somente o que querem enxergar. Nesses casos citados para não cair no erro de interpretação de comportamento e atitudes destes alunos, o professor deve conhecer e estar atento aos sinais e manifestações da baixa visão, tais como: “Tentar remover mancha, esfregar excessivamente os olhos, franzir a testa. Fechar e cobrir os olhos, balançar a cabeça ou movê-la para frente ao olhar para um objeto próximo ou distante” [...] (SÁ, 2013, p.112).

Esses comportamentos e atitudes são indicativos de baixa visão e ao serem percebidos é necessário providenciar condições materiais que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que os apresentam. A aprendizagem dos mesmos dependerá muito das condições de iluminação do ambiente, a posição dos objetos, o tipo de impressão, o tamanho das figuras entre outros aspectos e ainda dos cuidados necessários (SÁ, 2013). A cegueira ou a baixa visão pode ser de origem congênita ou afetar o indivíduo em qualquer fase de sua vida e isso pode acontecer repentinamente em consequência de acidente ou doença súbita, ou pode surgir lentamente, fazendo com que a pessoa afetada demore um determinado tempo para perceber (SÁ, 2013).

3 A APRENDIZAGEM

Boock (2002, p.124), enfatiza que “para Vigotsky a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro”. Neste sentido, a autora citada reconhece que não é possível aprender se não houver a relação com o outro, pois este é quem irá fornecer os significados que possibilitam pensar o

mundo ao nosso redor. Dessa forma:

Vygotsky defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa recebemos influência externa. O desenvolvimento não é pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo em que está presente a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem (BOCK, 2002, p. 124).

Neste sentido, o outro é percebido como uma peça fundamental para a aprendizagem, tendo em vista que este irá orientar o processo de aquisição da cultura e para Vigotsky (1997, Apud BOOCK, 2002, p. 124), “[...] o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento do indivíduo.” E na medida em que o indivíduo vai estabelecendo relações, acontece a aquisição do conhecimento, que se dá na ação do sujeito. Assim sendo, Vigotsky (1997, Apud SALVADOR, 2002) defende que é o meio social que dispõe dos signos e ainda dos sistemas de signos que são indispensáveis para formação dos processos psicológicos superiores; logo o desenvolvimento do indivíduo se configura na aprendizagem progressiva dos signos e ainda na sua utilização.

4 METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado na pesquisa foi dividido em dois momentos trabalhados simultaneamente: pesquisa bibliográfica, que “procura explicar um problema a partir de referências teóricas públicas (em livros, revistas etc.)”. (RAMPAZZO, 2002, p. 54). E pesquisa de campo, que “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.” (LAKATOS, 2003, p. 186). Na construção teórica sobre o objeto de estudo estão sendo utilizadas as pesquisas bibliográficas. Inicialmente, foram levantados os estudos já realizados sobre a temática proposta publicados em livros, periódicos, dissertações e demais documentos referentes à Educação Especial. Para construção deste estudo utilizamos dissertações, livros, documentos legais, materiais de orientação do MEC, dentre outros. Para a fundamentação teórica buscamos embasamento em

Salvador (2002), Sá (2013), Ventorini (2009), Paro (2015), Bock (2002), dentre outros autores que abordam a temática. A coleta de dados aconteceu no período de dezembro de 2016 a abril de 2017. Para obtenção dos dados fez-se uso das técnicas de entrevista semiestruturada, questionários com perguntas abertas e fechadas, observação sistemática. O campo da pesquisa é uma escola de Ensino Médio onde há dois alunos com baixa visão matriculados no Ensino Médio. Os sujeitos desta pesquisa constituem-se de dois alunos com baixa visão, uma supervisora escolar e quatro professores. Neste estudo utilizamos a abordagem qualitativa, uma vez que esta busca responder questões particulares cuja realidade não pode ser quantificada, considerando assim os motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes nas relações e que não podem ser limitadas à instrumentalização de variáveis (MINAYO, 1994).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresenta-se aqui os resultados da pesquisa, destaca-se os dados obtidos referentes ao questionamento feito aos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem dos alunos com DV. Buscamos identificar se os alunos com DV e os professores tinham acesso aos recursos adaptados relevantes a esse processo. O (P1), (P2) e (P4) afirmaram que não têm acesso a recurso adaptado; o (P4) disse que desconhece; a supervisora, por sua vez, afirmou que, “sempre que possível, a gente juntamente com as técnicas dos setores que dão apoio, elas sempre trazem uma formação para que mostrem ao professor que ele precisa usar métodos diferentes e específicos para favorecer a aprendizagem, eles têm esse entendimento que é preciso fazer algumas adaptações”. Muito embora a supervisora tenha afirmado que as técnicas (Refere-se às duas profissionais que fazem acompanhamento uma vez por mês dos alunos surdos e com DV). Fazem o acompanhamento dos alunos, realizando formações com os professores para que estes percebam que precisam usar métodos diferentes e específicos para favorecer a aprendizagem desses alunos, os professores dizem que não há oferta de recurso, o que é confirmado pelos alunos, pois estes também disseram que não fazem uso de recursos adaptados em sala de aula. Neste sentido, enfatizamos que “Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de

desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce” (PARO, 2015, p. 49). O educando deve ser pensado como um indivíduo capaz no seu processo de construção.

Os professores adotam quase sempre a dinâmica de trabalhos em grupo, no entanto o (A2) prefere realizar suas atividades individualmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) diz no Artigo 58º parágrafo 1º que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996 apud Carvalho, 1997, p. 91). No entanto, há um descompasso em relação ao que o texto da Lei traz e a realidade da escola campo, tendo em vista que há uma ausência de recursos que certamente comprometem a aprendizagem dos alunos com deficiência visual (baixa visão). Acrescentamos ainda que:

Na verdade, o apoio especializado será sempre necessário, seja ao próprio aluno, ao seu professor, principalmente se do ensino regular, ou à sua família. É importante que no projeto pedagógico da escola tais apoios estejam pensados para que se organizem espaços físicos adequados, com horários previstos para os atendimentos (CARVALHO, 1997, p. 93-94).

A oferta do apoio especializado deve estender-se ao professor e a família, pois estes estão envolvidos diretamente nesse contexto e precisam ter acesso, para que possam possibilitar ao aluno estratégias condizentes com as suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento.

A aprendizagem e desenvolvimento se processam nas relações sociais estabelecidas com o outro; neste sentido, inferimos que a aprendizagem dos alunos com deficiência visual carece ser desenvolvida em um nível que permita a eles se apropriarem de uma aquisição de conhecimento que lhe promova a níveis mais elevados do ensino, mas para isso, é necessário que haja os suportes necessários no processo de mediação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de pessoas com deficiência visual é uma ação que demanda mudanças físicas, estruturais e atitudinais nas escolas comuns. Ressaltamos que essas mudanças são possíveis, no entanto algumas exigem um espaço de tempo maior para serem realizadas, o que não anula a ação docente com esses alunos. É preciso que o profissional

tenha um olhar humanizado para com o seu aluno, que o perceba como sujeito ativo no processo de aprendizagem das pessoas com deficiência visual, tendo em vista que há lacunas na assistência a esses alunos por parte do sistema e com essa realidade o professor precisa se perceber nessa condição de sujeito ativo. E, ainda que as dificuldades aconteçam e irão acontecer, é preciso que se busque superar ou minimizar os desafios existentes e assim possa favorecer a aprendizagem dos seus alunos com deficiência visual. Pois, a aprendizagem dessas pessoas é possível desde que lhes sejam oferecidas as condições para o seu pleno desenvolvimento e neste sentido, a escola não pode negligenciar a sua função social e para isso deve fornecer o suporte necessário a todos nela inseridos. Cabe destacar que a educação é especial em si e afirmamos isto porque é ela quem dá a sustentabilidade para o desenvolvimento pessoal e social de todos que a ela tem acesso; o que deve ser diferenciado são as estratégias pedagógicas, objetivando assim atender as necessidades dos que estão inseridos no contexto educacional. Destacamos que é necessário que o Estado, bem como os Municípios promovam ações que possibilitem a adequação das escolas e que sejam oferecidos os recursos necessários para a inclusão dos alunos com deficiência visual nas escolas deste Estado, e ainda que sejam ofertados o Atendimento Educacional Especializado-AEE, tecnologias assistivas, recursos ópticos e não ópticos, Braille, Soroban, dentre outros. As formações continuadas de professores objetivando uma educação inclusiva deve ser uma ação contínua. A inclusão escolar dos alunos com deficiência visual (baixa visão), na escola campo desta pesquisa, é uma ação que apresenta alguns entraves que refletem no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que a escola não dispõe dos recursos necessários para atender as necessidades dos alunos.

Logo, inferimos que o processo ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual (baixa visão) no ensino comum nesta escola, concretiza-se em meio algumas dificuldades por falta de recursos e em meio ao sentimento de solidariedade.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13 ed. ref. ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Nacional nº 9.394. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, M.C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22. ed. Rio de Janeiro:vozes,2003.

PARO, Vitor Henrique. **Dire/tor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** São Paulo: Loyola, 2002.

SÁ, Elizabet Dias de. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SALVADOR, César Coll et al. **Psicologia do ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

SANTOS, Edilena de Jesus Sousa. **Processo de Escolarização: o discurso dos pais sobre suas expectativas e acompanhamento aos seus filhos com cegueira.** 2012 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

VENTORINI, Silvia Elena. **A experiência com fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual.** São Paulo: UNESP, 2009.

ESTADO DA ARTE DE DISSERTAÇÕES E TESES ACADÊMICAS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: atuação docente nas séries finais do Ensino Fundamental

Andréa Carla Bastos Pereira⁹⁴
Karina Cristina Rabelo Simões⁹⁵

Resumo: Este artigo apresenta um estudo de estado da arte, que tem como o objetivo o levantamento bibliográfico de teses e dissertações feitas no Brasil no período de 2013 a 2017, relacionado a pesquisa em andamento de mestrado, que foi realizada no site Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este estudo foi organizado por categorias relacionadas a Inclusão Escolar, Deficiência Intelectual e Atuação Docente. A leitura dos trabalhos foi realizada pelos títulos, resumos e construção das tabelas para armazenamento desses dados, a partir destes resumos foram analisados os objetivos gerais, metodologias e resultados das pesquisas.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Deficiência Intelectual, Atuação Docente

INTRODUÇÃO

A História da Educação Especial, traz consigo uma trajetória de políticas segregatórias para os estudantes público alvo da educação especial em relação ao ensino comum. A educação destinada a estas pessoas geralmente acontecia em ambientes distintos e separados, em escolas especializadas, classes especiais, e muitas vezes com a estrutura curricular paralela em que suas propostas pedagógicas eram ligadas a temas na área de reabilitação e pouca ênfase a temas pedagógicos. Assim a partir deste processo discriminatório foi sendo traçado o longo caminho da história da inclusão educacional das pessoas público alvo da educação especial, em que foi lhes negado o direito a princípio de uma educação digna e responsiva.

Por muito tempo acreditou-se que para que houvesse inclusão educativa bastava somente matricular as crianças e adolescentes com deficiência nas escolas já significava inclusão. No entanto, é importante considerar que inclusão vai além de colocá-los nestes espaços. Como nos esclarece a Declaração de Salamanca (1990), é necessário não somente dá

⁹⁴ Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís, email: andreabast@gmail.com

⁹⁵ Secretaria Municipal de Educação- Smed, São Luís, email: karinarabelo.simões@gmail.com

acesso a estes estudantes, mas deve-se acomodá-los dentro de uma pedagogia que seja capaz de satisfazer suas necessidades.

A partir da década de 90, muitos avanços em relação à inclusão educativa foram garantidos até os dias atuais, neste contexto surgem inúmeras discussões e pesquisas em Educação Especial. Nas Pós-Graduações, conforme Silva, 2012, as primeiras publicações nesta área datam de 1971 em nível de dissertação e em 1985 em nível de teses. Desde o início das produções até a atualidade, muitos programas e pesquisas despontaram, fortalecendo os movimentos sociais e políticos em favor da inclusão educativa.

Este trabalho tem como objetivo analisar as produções acerca da Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual: Atuação docente nas séries finais do ensino fundamental. Produções localizadas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, no período entre 2013-2017, no total foram encontrados 15 trabalhos, conforme demonstrados no quadro 1.

METODOLOGIA

O formato desta pesquisa intitulada como Estado da Arte foi elaborado com o pressuposto metodológico a pesquisa bibliográfica com o levantamento de teses e dissertações realizadas no site Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal foi traçado pelos últimos cinco anos de 2013 a 2017. Foram selecionados 15 trabalhos os quais possuem relação com o objeto de pesquisa a ser estudado.

A pesquisa foi realizada em ambiente virtual, em que analisamos os dados dos trabalhos, a princípio com a leitura dos resumos e conforme a necessidade de informações mais específicas, sendo necessário maior aprofundamento, principalmente em relação aos referenciais bibliográficos, buscamos a leitura da introdução e bibliografia de algumas das referidas pesquisas. Foram utilizadas as seguintes categorias para o levantamento de teses e dissertações no desenvolvimento do trabalho: AUTOR, TEMA, OBJETIVO GERAL, METODOLOGIA e RESULTADOS.

ANÁLISE DE RESULTADOS

No primeiro levantamento de dados, foram encontradas 13 pesquisas de mestrado e 2 de doutorado, no período de 2013-2017, com abordagens relevantes ao tema pesquisado, como pode ser observado no quadro abaixo.

QUADRO 1. Relação dos trabalhos acadêmicos por período e por titulação

ANO	MESTRADO	DOCTORADO
2013	03	--
2014	03	--
2015	02	--
2016	04	01
2017	01	01
Total	13	02

Destes trabalhos selecionados somente 04 dissertações que se remetem similarmente ao tema que será desenvolvido:

Autores (as)	Ano	Pesquisas desenvolvidas
Gisele Claro da Silva	2013	O discurso de professores referente à sua prática pedagógica voltada para alunos com deficiência na escola comum
Mirela Granja Vidal Monteiro	2015	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual
Wilma Carin Silva	2015	Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola ensino fundamental com alto IDEB
Kátia Soares Bezer de Lima	2016	O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar

Os outros 11 trabalhos, abordam temas como: Inclusão educativa, desafios e possibilidades da inclusão, letramento do estudante com deficiência intelectual, a prática pedagógica no atendimento educacional especializado direcionado ao estudante com Deficiência Intelectual, e as condições concretas para o ensino do aluno com deficiência.

A partir desta análise, podemos averiguar que houve maior número de publicações de dissertações e no campo das Teses foram encontrados 02 trabalhos, neste período. Em relação ao ano de maior produção com o tema em questão foi 2016, perfazendo 04 dissertações e 01 Tese.

No ano de 2017 foi possível detectar 01 produção a nível de dissertação e 01 a nível de tese. Todo o desenvolvimento das pesquisas será analisado e detalhado no tópico seguinte, enfatizando a abordagem de cada uma.

O que dizem as pesquisas sobre a Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual?

Em uma discussão mais ampla dos trabalhos apresentados, pode-se verificar que o tema Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual direcionada a atuação docente ou prática pedagógica na sala comum é enfatizado em 55% das produções diretamente e de forma mais ampliada em todos os trabalhos. Cerca de 25% associam o estudo da prática pedagógica na sala comum e no Atendimento Educacional Especializado. Em relação ao objetivo geral de cerca de 70% deste é voltado ao conhecimento e análise da atuação docente aos estudantes com Deficiência Intelectual, os restantes 30% tratam de todo o público alvo da educação especial com fator de análise.

Os resultados obtidos com as pesquisas de forma geral apresentam a inclusão escolar como um processo que acontece de forma gradual, com certos avanços nas práticas que oportunizam maior interação social dos estudantes com Deficiência e nas questões voltadas a reflexão de ações pedagógicas direcionadas a este público. No entanto ainda segundo os dados há necessidade de os docentes reverem algumas ações, com vistas a desenvolverem práticas mais significativas e democráticas.

Neste sentido, Mantoan (2003) esclarece que o ensino para todos os alunos deve se distinguir pela sua qualidade, acontecendo em sala de aula em que todos que compõem um sistema educacional, devem se envolver em iniciativas em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas, todos os alunos e suas peculiaridades.

Ainda neste quesito, foi colocado a necessidade de maior articulação do professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado, fato este explicitado como umas das ações inerentes ao professor do AEE, na Resolução 04 de 2010, constando no artigo 9, sendo de competência deste professor a articulação com os demais professores do ensino comum.

Outro ponto em destaque se dá acerca da importância da formação docente, para o fortalecimento dessas práticas inclusivas, neste aspecto consideramos que a formação é necessária pois, promove a atualização e transformação da prática e auxilia na reflexão e ressignificação de convicções já estabelecidos. Concordamos com o posicionamento de Costa (2015), no que incide sobre o desafio da formação docente direcionado a educação inclusiva:

A inclusão dos alunos com deficiência demanda uma formação para além da reprodução de modelos pedagógicos, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio da reflexão e autonomia, partindo das atitudes dos professores. (COSTA, 2015, p. 54)

Neste aspecto, mesmo com diversas políticas de formação, ainda é necessário maior democratização dos espaços formativos nas escolas e por sua vez a equipe escolar precisa lançar mão de mecanismos para que sua atuação docente em relação a este público seja mais efetiva e produtiva. É essencial a esta equipe de profissionais um desenvolvimento de maior sensibilidade para perceber a diversidade humana, e considerar estes estudantes para além da deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar na atualidade atravessa um momento favorável no que diz respeito a conjuntura nacional, em relação ao suporte de políticas públicas, que estabelecem um quadro de reflexões e discussões relacionados às práticas docentes, que possibilitam acesso e permanência destes estudantes, no espaço e contexto escolar de maior qualidade e menos excludente.

Diante desta pesquisa, percebe-se a relevância da análise da produção de conhecimentos acerca da inclusão escolar direcionada aos estudantes com Deficiência Intelectual, tendo como foco a atuação docente, pois a partir dele pudemos analisar em âmbitos nacionais, a trajetória das ações educativas no contexto escolar. Concordamos com Carvalho (2005), sobre o papel e a importância da educação formal à inclusão social e educacional de pessoas com deficiência, pois para o pleno exercício da cidadania destes sujeitos é necessária uma educação de boa qualidade.

Nestes aspectos observamos que conforme os resultados das pesquisas, ainda há um longo caminho a ser percorrido pela escola na busca de uma educação que assegure iguais

condições de aprendizagem a todos os alunos. Nos resultados das pesquisas, observou-se que em relação a esta prática, ainda existem ausências no que trata de intervenções pedagógicas assertivas e direcionadas ao público alvo da educação especial, assim como lacunas atitudinais direcionadas a estes estudantes.

Em relação à formação docente, nacionalmente há uma política organizada para o suporte na formação docente em se tratando da educação inclusiva. Podemos afirmar que a desde a Declaração de Salamanca em 1994, já foram traçadas ações direcionadas a pessoas com necessidades educacionais específicas nos sistemas de ensino.

Pode-se ainda pontuar que neste mesmo período o Governo Federal a partir do Decreto nº 1793, considera a necessidade de implementação dos currículos de formação docente a quem atua com educandos com deficiência, Brasil (1994). A LDB Nº 9394/96 no Artigo 59, assegura aos educandos público alvo da educação especial: Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para os atendimentos de suas necessidades, e ainda que os professores do ensino regular sejam capacitados a integrá-los nas classes comuns.

No entanto, conforme exposto nos resultados das pesquisas, ainda há um hiato entre as práticas executadas e a formação docente. Há uma necessidade urgente de fomento e implantação de políticas formativas mais efetivas, capazes de atenderem aos professores, suprimindo suas necessidades reais, assim pode-se esperar ações educativas capazes de atender a diversidade dos nossos estudantes.

Certamente, este é um tema amplo e que atinge as diversas esferas das discussões do território escolar. O interesse principal foi o levantamento de produções acerca da inclusão escolar direcionada a deficiência intelectual e a atuação docente. Espera-se que esta pesquisa contribua com a comunidade científica e acadêmica na busca de ampliação de conhecimentos no que se refere ao tema abordado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento'** 05/02/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: undefined

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília: Senado Federal. 1988.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília MEC, 1996

_____. Ministério da Educação. Declaração da Salamanca. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 05 de out 2018

_____. Decreto Nº 1973 de Dezembro de 1994. Brasília DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf> Acesso em 07 de out 2018

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva o quê estamos falando.** revista educação especial, Santa Maria, n. 26, 2005.

COTA, FLAVIA DOS SANTOS. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: articulações necessárias'** 23/03/2016 161 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH

COSTA, V. A. da. **Educação e Formação. Inclusão na escola pública.** revista entreideias, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015 Rio de Janeiro,

DAMBROS, Aline Roberta. **Educação Especial e inclusão em escolas públicas da Região Norte do Brasil.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação. – Maringá, 2013.

FARIAS, ELIZABETH REGINA STREISKY DE. **A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: VOZES E SIGNIFICADOS'** 09/03/2017 150 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas

FANTACINI, RENATA ANDREA FERNANDES. **A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais'** 20/02/2013 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Josefina de Souza Lacerda

MAURICIO, VERONICA MARIA BARBOSA DE MAGALHAES. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: um desafio para as políticas públicas e cotidianos escolares'** 27/10/2014 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lúcio de Souza

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, HILCE AGUIAR. **MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: contribuições da abordagem histórico cultural'** 22/02/2016 325 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined

MENDONÇA, ANA ABADIA DOS SANTOS. **ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. UBERABA-MG 2014'** 13/03/2014 209 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE UBERABA

MONTEIRO, MIRELA GRANJA VIDAL. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual'** 31/08/2015 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined

SILVA, WILMA CARIN. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB'** 25/02/2015 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária - BCo U/FSCar

SILVA, CARLA MACIEL DA. **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização'** 13/07/2016 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS

SILVA, R.H.dos R. **Produção do Conhecimento em Educação Especial e Inclusiva no Brasil: Constituição, Desafios e Perspectivas.** XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- UNICAMP- Campinas- 2012.

SILVA, GISELE CLARO DA. **O DISCURSO DE PROFESSORES REFERENTE À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA VOLTADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM.'** 30/04/2013 84 f. Mestrado Profissional em INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEEVALE, Novo Hamburgo Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Feevale - Campus II

UHMANN, SILVANA MATOS. **PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES, DESAFIOS, INTERAÇÕES E POSSIBILIDADES NUMA REALIDADE ESCOLAR'** 12/12/2014 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Ijuí Biblioteca Depositária: MARIO OSORIO MARQUES

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: IDENTIDADE, SABERES E REFLEXÕES.

Cleomar Lima Pereira⁹⁶
Aline Aparecida Nascimento Frazão⁹⁷
Livia da Conceição Costa Zaqueu⁹⁸

Resumo: Este artigo reflete sobre a necessidade da formação de professores para atuar no atendimento a estudantes da educação especial. Entendemos que o trabalho dos professores que atuam nesta modalidade requer uma formação que amplie conhecimentos específicos nesta área, isto é, saberes e competências necessárias à sua atuação. Objetivamos discutir e analisar documentalmente a formação de professores no contexto da Educação Especial a partir do diálogo estabelecido com a legislação vigente, as diretrizes políticas e autores como, Maurice Tardif (2014), Gauthier (2003), Januzzi (2006), Imbernón (2011), Pimenta (2016), Mantoan (2016) entre outros. Evidenciamos necessidade de formação permanente destes professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Especial. Inclusão Escolar

Introdução

Nas últimas décadas, podemos presenciar grandes mudanças ocorridas na sociedade brasileira contemporânea que tem se refletido na transformação do papel da educação e da escola e, conseqüentemente na formação de professores. Podemos ver brotar um novo paradigma que conforme Mantoan (2016) consiste num conjunto de novos princípios que são partilhados e que norteiam a vida social em determinado contexto histórico.

Nessa perspectiva, a admissão da Educação como um direito humano torna central o debate sobre processos de inclusão e o reconhecimento das diferenças, o que implica a necessidade de apresentar proposições e ações voltadas para a gestão e a organização do sistema educacional como um todo, assim como a definição de uma política de formação de professores que contemple, em suas bases, esses princípios.

A formação de professores, além de ser temática de estudo nacional e internacional, está intimamente ligada à capacidade desse profissional em trabalhar com a diversidade que a

⁹⁶Acadêmica do Mestrado em Gestão do Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. São Luís. cleomar.lima@ifma.edu.br

⁹⁷Acadêmica do Mestrado em Gestão do Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. São Luís. Linoca.frazao@hotmail.com

⁹⁸Profª Dra. do Mestrado em Gestão do Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, conceicaozaqueu@gmail.com

escola abriga. Nesse contexto, essa formação, inicial e continuada, precisa ter relevância não apenas no contexto comum de ensino de alunos sem deficiência, mas também nos aspectos concernentes ao ensino e aprendizagem de alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial, visto que esses sujeitos também estão inseridos no contexto social-histórico-cultural, afetando e sendo afetados pelos atravessamentos culturais humanos.

A inclusão foi se fortalecendo e, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial assume caráter complementar ou suplementar, e não mais substitutivo, ao ensino comum (BRASIL, 2008).

São tomadas, então, várias medidas para a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e considerado como suporte à inclusão. A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação contribui para o debate sobre a qualidade da educação brasileira, na medida em que suas condições são questionadas. Dentre elas, muitas vezes, a formação de professores é apontada como um entrave para que a inclusão tenha sucesso, ou até mesmo para que se realize.

Os debates em torno dessa questão vão alimentando outras concepções e reafirmando a necessidade de que o acesso a escola lhes possibilite ter as oportunidades de alcançar e garantir uma aprendizagem de qualidade. Nesse contexto, a formação permanente do professor da Educação Especial também se insere na arena das discussões na agenda educacional.

Frente às considerações, discutimos e analisamos as diversas literaturas sobre a formação de professores no contexto da educação especial, reconhecendo as dificuldades existentes, a necessidade de preparação e esperamos trazer possíveis contribuições para que os professores promovam a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas.

A prática do professor da educação especial e os desafios para sua formação: saberes e competências

Atualmente, as necessidades dos professores estão indubitavelmente diferentes das que existiam no início do século XX. O século XXI trouxe inquietações, reflexões e análises que anteriormente não era levadas em consideração, isto é, somos formadores de opinião e, como de fato temos o material humano nas mãos, nossa posição mudou. Antes ensinávamos a

poucos para que estes representassem muitos, hoje, ensinamos a muitos para que escolham dentre poucos quem irá representá-los.

. O professor, em sua profissão, adquire uma função social muito mais nítida e exigente. Assim estabelecido, formar um professor implica entender a importância do papel da docência, devendo-se propiciar um aprofundamento científico-pedagógico que venha capacitar o aluno-professor a enfrentar questões fundamentais da escola, tal como ser uma instituição social, com função social, e uma destas questões é o processo de inclusão.

Com o advento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ampliou-se o conceito de Inclusão, entendendo-se que tudo parte dela, no que concerne à educação das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Grande parte dos professores almeja com a Educação Inclusiva é que sejam removidas as barreiras, externas ou internas aos alunos, buscando incansavelmente, formas de apoio a complementar ou a suplementar seu processo de aprender e, paralelamente a isto, buscar novas metodologias que instigue a criatividade, a pesquisa e o dinamismo do professor e que ele aprenda também, novas maneiras de ensinar (BRASIL, 2007).

A formação inicial e continuada dos professores da educação especial tanto dos que trabalham em salas comuns, como de recursos ou como os que trabalham nos centros e núcleos supõe que estes profissionais aperfeiçoem a ação-reflexão-ação, continuamente, de modo que possam aprender com sua própria experiência, compartilhando-a com os colegas, participando de cursos de formação e, rompendo com uma visão individualista de capacitação e de prática pedagógica.

Pimenta (2016) nos esclarece que a identidade não é um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo um estatuto de legalidade.

Por vezes, encontramos materiais dirigidos aos professores que apostam na informação como eixo central da sua formação. A apropriação de alguns conceitos é fundamental, contudo é necessário articular esses conceitos com as situações vividas em cada realidade escolar e na experiência de cada profissional da Educação.

Este trabalho de articulação é um processo cotidiano e sistemático. Não acontece de uma vez por todas, podendo se dar somente através da análise da vivência de cada profissional em seu fazer diário. Caso não se leve em conta o caráter processual da formação desses profissionais, corre-se o risco de desprezar o conhecimento e a experiência prévia que cada um traz consigo.

O professor que pretenda trabalhar na Educação Especial precisa possuir alguns requisitos específicos, como ser graduado em curso que o habilite para a docência - formação inicial - e ter formação específica para a Educação Especial - formação continuada - (BRASIL, 2007). Esse profissional, devidamente habilitado, deverá ainda continuar seu processo formativo, estudando para assumir processos concernentes à escolarização de educandos com características físicas, intelectuais, sensoriais e comportamentais típicas.

Em termos de formação docente continuada, as propostas e estratégias de continuação dos estudos e potencialização das competências e habilidades dos professores deve respeitar os posicionamentos e reflexões que esses profissionais inferem acerca de si mesmos e seus espaços-tempos, assim como levar em consideração os diálogos postos entre esses sujeitos e a comunidade acadêmica e escolar das quais participam, e nas quais se encontram imersos (BRASIL, 2018).

Em conformidade com as questões apontadas, as diferentes modalidades de educação, abrangendo-se também a Educação Especial e Inclusiva, devem possuir oferta de cursos de formação que permitam a esses profissionais agregar conhecimentos que produzam práticas pedagógicas consistentes e que possam atender às necessidades educativas especiais dos educandos que delas precisam.

A formação do professor inclusivo deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um lugar na escola.

Tardif (2014) nos esclarece que um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por

mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim como nos orienta Tardif, o professor é agente ativo dentro de um processo de Educação que propicia ao aluno uma posição crítica e calcada em valores que valorizam as diferentes opiniões e as diferenças do alunado. Neste sentido, o progresso profissional é constante e equivalente ao estudo e capacitação de cada professor (TARDIF, 2014, p.104).

Os saberes necessários para atuar na educação especial inclusiva são inúmeros como os cursos de formação em Libras, Língua Portuguesa na modalidade escrita, Sistema Braille, Sorobã, Orientação e Mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, Estimulação Precoce, Tecnologia Assistiva, Atividades de Vida Autônoma, Desenvolvimento de processos mentais, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, Programas de Enriquecimento Curricular, Desenvolvimento de Processos Mentais Superiores entre outros, entretanto, estes saberes que os professores da educação especial devem possuir estão para além dos inúmeros cursos de formação específicas.

O professor da Educação Especial deve possuir inúmeras competências consideradas um tanto complexas, pois ao mesmo tempo, engloba habilidades, atitudes, valores e princípios que, por certo, vieram também da nova roupagem da prática pedagógica dos professores da educação especial. Uma das principais metas do trabalho docente em educação especial é atender às especificidades de aprendizagem de cada criança, incentivando-a a aprender e desenvolver seu potencial a partir de sua realidade pessoal.

Mosquera (2012) vai relatar que quando esses profissionais recebem alunos com necessidades educacionais específicas, encontram grande dificuldade em adaptar conteúdos, materiais e métodos para que esses educandos possam ser inseridos no contexto de ensino e aprendizagem, viabilizando assim sua inclusão escolar e social.

Em relação a essa fragmentação do ensino e das dificuldades dos docentes em ministrar os conteúdos curriculares propostos para suas disciplinas para alunos com necessidades educativas especiais causadas por deficiência, o documento estudado (BRASIL, 2007) afirma que na tentativa de vencer os obstáculos de fragmentação do ensino, cabe aos cursos de formação inicial potencializar os futuros docentes para que estes tenham condições

de lidar com as demandas da sala de aula e minimizar os impactos dessa fragmentação, na tentativa de oportunizar o acesso ao conhecimento aos educandos de um modo geral..

Contreras (2002) destaca que só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com os que se pode elaborar tais decisões. Assim,

o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. (TARDIF, 2014, p. 98)

Tardif (2014) esclarece que os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Os saberes profissionais do professor da Educação Especial refletem nos três pilares apontados por Tardif, no sentido existencial da afirmação de que um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos lastro de certezas. É um sujeito existencial, um ser no mundo, uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo.

Tardif (2014) o professor é uma pessoa comprometida com e por sua própria história pessoal, familiar, escolar e social que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

Considerações finais

Os professores da educação especial estão prioritariamente, revendo o seu papel dentro da escola e fora dela, devendo atuar como agentes de transformação e inclusão social. E, esse compromisso profissional não pode, somente, estar recheado de boa vontade, é imprescindível, também, ter conhecimento e habilidades técnicas para realizar o que precisa ser feito, com requintes de inovação. Inovação, esta, que precisa ser compreendida na perspectiva de novos olhares e novas possibilidades no fazer pedagógico docente e na construção da sua própria identidade profissional. Mantoan (2016, p.47) nos chama atenção ao dizer que “as grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas precisa ser desvelado para ser compreendido por todos”.

A questão da formação permanente de professores da educação especial está intrinsecamente relacionada à história da própria educação especial que determinam os saberes e a identidade docente conforme os ideais sociais e educacionais em relação às pessoas com necessidade específicas de cada contexto histórico.

Na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) esta formação amplia-se e nos convida a discussão, ao debate, ao diálogo transdisciplinar, recapitulando o que foi esquecido e fomentando o novo, com vistas a novas perspectivas de trabalho. Romper com concepções equivocadas em relação à atuação e identidade do professor da educação especial, é um dos desafios que se impõe a este profissional no contexto social e educacional, muitas vezes visto apenas como um cuidador. Para tanto, consideramos que a formação permanente é imprescindível visto que permitirá a esse profissional aporte teórico-metodológico para a (des) construção de sentidos do professor dessa modalidade educacional. Essa prática pode ser realizada por intermédio da reflexão sobre a própria prática cotidiana, mediada pelos pares através dos saberes da experiência. (FARIA, 2004)

Cabe também ressaltar que a formação do professor da educação especial abrange, para além dos processos metodológicos, a formação de outros profissionais da escola, a orientação aos pais/responsáveis e o domínio de novas tecnologias. Os saberes da prática e os saberes da experiência são elementos muito importantes no processo de formação permanente dos professores, haja vista que as trocas de experiências favorecerão a multiplicidade de opções e caminhos possíveis, considerando as especificidades dos estudantes atendidos.

O papel do professor de Educação Especial, no âmbito de sua formação continuada e sua ação docente, e em relação à promoção da inclusão escolar de alunos da educação especial vincula-se ao combate das práticas de exclusão cristalizadas na escola, por meio da valorização da diversidade e do favorecimento de experiências educativas entre todos os alunos.

O professor comprometido com sua autoformação é uma alavanca essencial na construção de novos saberes e novas práticas (FARIA, 2004). Para além do conhecimento especializado, os professores da educação especial precisam vivenciar um processo sucessivo de desenvolvimento profissional que legitime seu espaço, seus saberes e sua identidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009b. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Ministério, da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Planalto. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 01 mai. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, JosimerciIttavo Lamana; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto , v. 12, n. 5, p. 821-827, Oct. 2004

FLEURI, R. M. **Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educandos em processos inclusivos.** In: FÁVERO, O. et all. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão (org.); KREBS, Ruy; RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade.** São Paulo: Moderna, 2016.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva.** Série Inclusão Escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PIMENTA, S.G. (ORG.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E A BAIXA TECNOLOGIA ASSISTIVA A SERVIÇO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos⁹⁹

Resumo: Este estudo trata do uso da Tecnologia Assistiva (TA), em específico da Baixa Tecnologia, no AEE desenvolvido em Sala de Recursos Multifuncionais com estudantes com Deficiência Intelectual (DI) na Rede Estadual de Educação do Maranhão. Apresenta como objetivo compartilhar conhecimentos e reflexões de ordem teórica - metodológica sobre a TA para estudantes com DI e indicar as possibilidades pedagógicas para os docentes do AEE. Em síntese, AEE e TA caminham juntos no processo de inclusão escolar, pois representam alternativas promissoras para tornar o atendimento especializado para o aluno DI permeado de ludicidade, criatividade e aprendizados.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Tecnologia Assistiva - Baixa Tecnologia. Deficiência Intelectual

Introdução

O como ensinar para proporcionar um aprendizado é uma busca docente constante, de modo particular quando o trabalho pedagógico é realizado junto a estudantes que exigem caminhos diversificados no aprender, em decorrência de sua constituição também diversificada, em razão de alguma deficiência ou condição educacional específica. Ao serem atendidos pelo professor do AEE na Sala de Recursos Multifuncional devem ser beneficiados no tocante ao desenvolvimento de funcionalidades ou apoio nas suas necessidades educacionais específicas com recursos e equipamentos da TA.

Para tanto, convém esclarecer e desmistificar estereótipos existentes e difundidos no espaço escolar sobre a TA e seus recursos tais como: alto custo, ineficaz, específicos apenas para uma deficiência, de responsabilidade de técnicos entre outros. A utilidade da TA na prática pedagógica do professor do AEE rompe barreiras e, consequentemente possibilita atendimentos mais significativos com base nos preceitos da Política Nacional de Educação Especial vigente e, que este ano completa 10 anos de implementação.

Nesse contexto, as questões a serem discutidas, analisadas e refletidas neste estudo tomaram como alicerce as bases teóricas de autores como: Teófilo Galvão Filho, Rita Bersch, Theresinha Miranda, Márcia Lúcia Sartoretto entre outros autores que apresentam produções na respectiva área de conhecimento - TA, além do texto legal base para a formulação e

⁹⁹ Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA). São Luís-MA. E-mail: prof.luciana.jbs@gmail.com

compreensão do próprio conceito da área: a Ata de Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (2007).

E concluindo a fundamentação sobre Tecnologia Assistiva tem-se também os textos legais da Educação Inclusiva que fomentam o seu uso e produção dos recursos pelo professor de AEE, citam-se: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2009), o Decreto Nº 7.611/11, a Resolução do CNE/CEB Nº 04/09 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Nº 13.146/15, especialmente.

Dessa forma, este estudo objetiva ressaltar a importância e real necessidade do uso da Baixa Tecnologia Assistiva para estudantes com Deficiência Intelectual no ensino público. Tal motivação para a tessitura desse estudo se deve em decorrência da experiência enquanto docente do AEE na Rede Estadual de Educação do Maranhão com a atuação também com esse público na Sala de Recursos Multifuncional.

O motivo para o compartilhamento dessas informações se deve também para esclarecer a utilização do próprio termo - Tecnologia Assistiva. Muitos professores do AEE ainda desconhecem a real utilização dos recursos e ferramentas da TA e recaem nos estereótipos já expostos aqui. Fato que em determinadas ocasiões torna sua prática descontextualizada, sem inovação, criatividade e, principalmente insuficiente para o desenvolvimento funcional do aluno com Deficiência Intelectual na escola.

Portanto, este texto se desenvolverá respondendo aos seguintes questionamentos:

- a) Qual a relação da Tecnologia Assistiva com o AEE?
- b) Como possibilitar por meio da Baixa Tecnologia Assistiva a inclusão do estudante com Deficiência Intelectual?
- c) Quais direcionamentos devem subsidiar a prática pedagógica do professor do AEE para elaboração e uso dos recursos da Baixa Tecnologia Assistiva?

A Tecnologia Assistiva no contexto do AEE: resposta as necessidades educacionais

O conceito de Tecnologia Assistiva está diretamente conexo à ideia de acessibilidade, ou seja, a busca de meios para proporcionar o acesso aos objetos de conhecimento – no caso, oferecidos pela escola – para sujeitos que apresentam alguma limitação, temporária ou permanente, em razão de deficiência. A TA é conceituada segundo o

Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído no Brasil pela Portaria Nº 142, de 16 de novembro de 2006, como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007)

Nesse propósito, a TA representa um verdadeiro complexo de ferramentas e instrumentais que direcionam seu foco para possibilitar, potencializar, favorecer, compensar ou auxiliar as habilidades ou funções de sujeitos comprometidos por deficiência, geralmente relacionadas às funções: motoras, visuais, auditivas e/ou de comunicação, intelectuais e/ou cognitivas. Galvão Filho (2012, 124), acrescenta ainda que a TA “[...] representa um tipo de mediação instrumental, que direciona seus olhares para esses múltiplos processos.”

Todavia, Miranda e o próprio Galvão Filho (2012) afirmam que apesar das imensuráveis vantagens na utilização desse arsenal de serviços e produtos, ainda existem barreiras que prejudicam o desenvolvimento dessas tecnologias, seja pela falta de conhecimento, seja pela falta de recursos no tocante à legislação ou na própria sociedade, ou mesmo por ignorar as diferentes demandas que permeiam essa parcela que representa uma parte significativa da população.

Nesse contexto, a ruptura dessas barreiras com vistas a proporcionar a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual no ensino comum, bem como sua escolarização e apoios pedagógicos pode ser possibilitada por meio do uso da Tecnologia Assistiva desenvolvida no AEE. Conforme com Pelosi (2008) o uso de TA pode contribuir enormemente para o processo de inclusão escolar e social, bem como aumentar as possibilidades de sucesso na aprendizagem e nas formas de interagir e de aprender.

Nessa perspectiva, o AEE é definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) como um serviço de apoio complementar ou suplementar da Educação Especial de caráter obrigatório na escola. A sua finalidade consiste em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para que esses sujeitos, possam participar de todas as atividades, considerando suas necessidades específicas. É ofertado em espaços denominados de Salas de Recursos Multifuncionais, onde apresenta como atividades a disponibilização de programas de enriquecimento curricular, o

ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e Tecnologia Assistiva.

Ainda no contexto legal, o uso de recursos para propiciar não só a acessibilidade, mas fundamentalmente, no caso da TA a perspectiva de uma vida com autonomia e funcionalidade do sujeito com deficiência, tem-se o Decreto Nº 7.611/11. No seu art. 3º destaca os diversos objetivos do AEE, dentre eles assinala-se no inciso III “[...] fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem [...]”.

Na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Nº13.146/15, a TA recebe destaque por estar presente tanto na obrigação do poder público em garantir seu uso como na prática pedagógica do docente do atendimento especializado. Sendo assim, reforça no artigo 28, inciso XII o “[...] uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.”

Deste modo, diversos documentos legais enfatizam não só o uso como a produção dos recursos da TA, atribuindo essa responsabilidade ao professor do AEE, quando se tratar da produção de materiais de Baixa Tecnologia. Assim, pode-se compreender que atuar na perspectiva inclusiva é atuar com compromisso para com a educação do estudante com deficiência. E a TA representa apenas uma ponte que o professor irá utilizar para conduzir este indivíduo para o seu desenvolvimento.

Possibilidades Pedagógicas da Baixa Tecnologia Assistiva para o estudante com Deficiência Intelectual

A Deficiência Intelectual segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V (2014) é um distúrbio que inclui déficits de funcionamento tanto intelectuais e adaptativos em domínios conceituais, sociais e práticos. Isto é, o estudante com essa limitação apresenta dificuldades nas funções intelectuais, como: raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento e aprendizado acadêmico que podem limitar o funcionamento em uma ou mais atividades de vida diária, tais como: comunicação, participação social e uma vida independente, através de vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade.

Nesse contexto, o estudante com Deficiência Intelectual precisa de apoios necessários para o desenvolvimento de suas habilidades funcionais e, sobretudo nas questões educacionais. As possibilidades educativas proporcionadas pela TA facilitam o seu acesso, principalmente quanto aos conteúdos curriculares no ensino comum. (MILANEZ; OLIVEIRA; MISQUIATTI, 2013)

Apesar do termo tecnologia geralmente remeter ao uso de equipamentos, máquinas, órteses, próteses, computadores e similares, não significa dizer que a tecnologia represente tudo isso. Segundo Brito e Purificação (2011, p. 33) “[...] a tecnologia vai muito além de meros equipamentos. Ela permeia toda a nossa vida, inclusive em questões não tangíveis.”

Nesse contexto incluem-se os recursos de Baixa Tecnologia definidos como aqueles que podem ser idealizados e confeccionados pelo professor do AEE para serem utilizados junto ao estudante com Deficiência Intelectual no AEE, na sala comum ou em outros locais de acordo com a sua necessidade. (MARIN; BRAUN, 2014).

Constituem ainda todo e qualquer material didático que sirva de suporte ou meio para ensinar, não requerendo equipamentos específicos. São recursos de baixo custo ou mesmo sem custo, elaborados a partir de materiais usuais do cotidiano escolar e da reutilização de sucatas, recicláveis entre outros. Além dos materiais propriamente ditos, também são considerados serviços de Baixa Tecnologia procedimentos didáticos. (BERSH, 2013)

Diante dessa questão, a atuação dos Professores do AEE, como agentes propulsores da promoção de uma Educação Inclusiva, bem como a compreensão da área da TA e o respectivo uso dos seus recursos e equipamentos se faz necessário, pois conforme a Resolução Nº 04/09, art. 13, inciso VII, compete a este profissional “[...] ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.”

No entanto, convém ressaltar que o professor do AEE antes de aplicar qualquer recurso, serviço ou estratégia da TA para seu aluno com Deficiência Intelectual deve previamente coletar informações sobre o mesmo, a fim de selecionar o recurso adequado as suas necessidades, conforme propõem Sartoretto e Bersch (2010, p. 37):

- Quem é o aluno com DI?
- Quais as suas principais habilidades manifestadas?
- Quais as necessidades específicas deste aluno, decorrentes da deficiência e ou impostas pelo ambiente familiar?
- Como está organizado o plano pedagógico do professor da sala comum?

- Quais barreiras existem à participação e ao aprendizado do aluno nas tarefas escolares?
- Os materiais pedagógicos utilizados pelo aluno são adequados?

Ao responder esses questionamentos, o referido docente poderá selecionar o recurso apropriado para desenvolver as habilidades funcionais do seu aluno e, assim partir para a realização de suas intervenções na Sala de Recursos Multifuncionais com mais segurança e de forma inclusiva. No quadro abaixo compartilha-se um caminho metodológico com recursos da Baixa Tecnologia de produção própria, utilizado no AEE com alunos com Deficiência Intelectual:

Quadro - Direcionamentos metodológicos com Baixa Tecnologia para alunos DI

ÁREAS / OBJETIVOS	RECURSO (S)	MATERIAIS
Área: cognitiva Objetivo: potencializar a linguagem, o raciocínio lógico os domínios na resolução de problemas, memória e atenção.	CAÇA - PALAVRAS PALAVRAS CRUZADAS JOGO DA MEMÓRIA JOGO NUMÉRICO	Papel A4 Caixa de Papelão Rolos de papel higiênico Potes de Iogurte Garrafas PET entre outros.
Área: motora Objetivo: desenvolver as habilidades motoras (fina e grossa)	BLOCOS DE ENCAIXE PRANCHA DE ARROZ ROSQUEAR- DESENROSQUEAR AS TAMPAS ALINHAVO	Arroz Blocos de montar ou caixinhas de fósforo Papelão Embalagens de produtos com tampas Papelão perfurado Linha de lã entre outros.
Área: afetiva-social Objetivo: possibilitar ações para socialização, comunicação e interação.	DINÂMICA DO ESPELHO EXPRESSÕES FACIAIS	Espelinhos Cartolina Frases simples de autoestima e motivação Expressões diversas em EVA ou papel A4 Palitos de picolé entre outros.

Fonte: Produção da própria autora.

Recomenda-se selecionar a área (Cognitiva, Motora e/ou Afetiva Social), definir o (s) recurso (s) e seus materiais para confecção. Há de considerar que as estratégias de ensino de qualquer recurso pedagógico são fundamentais para estudantes com deficiência, isto é, não basta confeccionar o recurso sem antes refletir a sua necessidade e utilidade no contexto do aluno.

Conforme Pedro (2012) a escolha do recurso da TA e o planejamento das atividades são importantes e precisam estar conexas as estratégias mediadas pelo professor. As estratégias de ensino, as quais possibilitam aos alunos a sua devida compreensão e a execução correta das atividades, são imprescindíveis na aplicação de qualquer recurso pedagógico, para alunos com deficiência.

Considerações finais

A TA, por meio de seus recursos de Baixa Tecnologia na prática pedagógica do docente do AEE proporciona passos para a inclusão escolar, levando em consideração as devidas análises sobre a importância da diversificação de tais recursos no processo de desenvolvimento de estudantes com Deficiência Intelectual. A atuação dos professores do AEE é condição elementar para esse fim, pois potencializar as habilidades desses estudantes em direção ao sucesso escolar, se traduz numa condição vital para a progressão educativa na perspectiva inclusiva. Em suma, a TA não representa o fim próprio para eliminar as limitações impostas pela deficiência do estudante, mas associada ao empenho do poder público, pais, professores e toda a comunidade escolar, representará uma oportunidade para a verdadeira inclusão desse sujeito na sociedade que se quer inclusiva num contexto de contradições a qual historicamente vive a educação brasileira.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM V*. Trad. Maria Inês C. Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_TecAss>. Acesso em: 16 out. 2018.
- BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde>>. Acesso em: 16 out. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução do CNE/CEB nº 4, de 2 de Outubro de 2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2018.
- BRASIL. *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>>. Acesso em: 06 set. 2018.
- BRASIL. *Portaria nº 142, 16 de novembro de 2006*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/>>. Acesso em: 13 out. 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. *Portaria Normativa Nº. 13, de 24 de abril de 2007*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRITO, Glaucia; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba, IBPEX, 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Claudia Regina; POKER, Rosimar; OMOTE, Sadão (Orgs.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Tecnologias de baixo custo e o ensino de alunos com Deficiência Intelectual. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo, 1., 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CAP UERJ, 2014.

MILANEZ, Simone; OLIVEIRA, Anna Augusta; MISQUIATTI, Andréa Regina (Orgs.). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MIRANDA, Theresinha; GALVÃO FILHO, Teófilo (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p.

PEDRO, Ketilin Mayra. *Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: planejamento e utilização*. 2012, 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

PELOSI, Miryam. *Inclusão e tecnologia assistiva*. Rio de Janeiro, 2008. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SARTORETTO, Márcia Lúcia; BERSCH, Rita. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Brasília: MEC, SEESP, UFCE, 2010.

O ESTADO COMO GESTOR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO.

Claudia de Oliveira Vale
Diná Freire Cutrim
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Resumo: O presente artigo versa sobre o Estado como gestor das políticas públicas educacionais destinadas às pessoas com Necessidades Especiais Específicas. Faz um recorte das diversas concepções de Estado, para entendimento da Constituição do Estado na conjuntura atual. Situa, dentro desse contexto, as políticas educacionais inclusivas promovidas desde o Império até a atualidade, como forma de inclusão do público-alvo da educação especial promovida pelo Estado brasileiro. Enfatiza o conceito de Educação Especial, assim como o público-alvo que a compõe. Durante a pesquisa de cunho bibliográfico, constatou-se que as políticas educacionais atendiam com precisão os alunos com deficiências sensoriais, em detrimento dos alunos com outras deficiências. Ressalta a implementação das políticas maranhenses de Educação Especial.

Palavras-chave: Estado. Educação. Políticas Públicas. Educação Inclusiva

INTRODUÇÃO

Neste artigo será discutido o Estado como gestor das políticas educacionais, com foco na educação especial brasileira, buscando na história do Estado e das políticas públicas suas diversas concepções, como forma de compreender as articulações das políticas educacionais especiais na atualidade, no que diz respeito aos educandos com necessidades educacionais especiais, no estado de direito da educação brasileira.

A problematização das políticas educacionais especiais aqui defendidas, no contexto do Estado brasileiro, é tão somente para debater o que os muitos teóricos e estudiosos da educação brasileira vêm discutindo, que a educação brasileira, em todos os âmbitos, se torna inviável muitas vezes, porque falta vontade política dos governantes para fazer com que ela se concretize de fato e de direito.

A abordagem da temática versará primeiramente sobre o entendimento de quem é o Estado e suas diversas concepções, como ele se organiza, e o Estado de bem-estar, também chamado de sociedade capitalista. Esses pontos são cruciais para provocar reflexões sobre o educando com necessidades especiais, no contexto das políticas públicas do Estado brasileiro.

No segundo momento deste trabalho, far-se-á uma retrospectiva histórica das Políticas Educacionais voltadas para a Educação das Pessoas com Deficiência, destacando os períodos

mais relevantes desse processo. E, por fim, serão abordadas as políticas Maranhenses de Educação Especial.

QUEM É O ESTADO

Para compreender a organização política do Estado, é importante elucidar os conceitos que favoreçam o entendimento da sua origem, bem como suas relações entre si e com o povo, objeto de estudo desde a vida na polis grega, bem como na res pública romana, por filósofos e autoridades políticas.

Platão (Atenas, 429, 347 a.C), distinguindo três categorias de homens, segundo o estado da alma – os filósofos (a razão), os guerreiros (o timos, a paixão), os trabalhadores (o apetite) – entende que os primeiros são os mais capazes para governar a polis (MONTANO, 19:2011).

Aristóteles (Atenas, 384-322 a.C), discípulo de Platão, cria a clássica teoria sobre as formas de governo ou "politeias" (MONTANO, 20:2011). Para Aristóteles, as constituições retas e desviadas estão a partir das intenções dos governantes em defender o interesse próprio ou o bem comum (MONTANO, 2011).

Para Nicolau Maquiavel, o Estado tem suas próprias características, faz políticas, segue sua técnica e suas próprias leis (GRUPPI:10,1985). Gramsci, em toda sua longa e cuidadosa reflexão sobre Maquiavel, afirma que ele foi o teórico da formação dos Estados modernos. (GRUPPI, 1985).

Conforme Jonh Locke (1632 – 1704), os homens se juntam em sociedades políticas e se submetem a um governo, com a finalidade principal de conservarem as suas propriedades. O estado natural (isto é, a falta de um Estado) não garante a propriedade (GRUPPI,12: 1985).

Emmanuel Kant (1724 – 1804) entendia que o Estado é um estado de Direito, à medida que nele existem alguns direitos que nunca podem ser colocados em discussão, e dentro desse marco é exercida a soberania popular.

Para concluir essas noções sobre a origem do Estado, concluo a sua concepção segundo Friedrich Engels (1820 – 1895), o qual acreditava que o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classes mas, contemporaneamente, nasceu no meio

do conflito dessas classes, motivo pelo qual, via de regra, o Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, por meio dele se torna dominante também politicamente e adquire um novo instrumento para manter subjugada a classe oprimida e para explorá-la (GRUPPI,30: 1985).

O esclarecimento dessas concepções de estado possibilita fazer reflexões de como as articulações de Estados estão postas, para atender o cidadão em suas necessidades básicas, como é a concepção de estado que a temos hoje.

Como está organizado o Estado

Conforme foi visto, o Estado vem se desenhando numa perspectiva de congregar as pessoas diante de um governo que as guie e proporcione o bem de todos. Portanto, é importante neste momento definirmos os termos que estão vinculados à concepção de Estado, como os termos na modernidade. Lopes. (2010), em seus estudos sobre a noção de Estado, traz a caracterização dos seguintes termos:

CONCEITO DE ESTADO - É a organização político-jurídica de uma sociedade, para realizar o bem público/comum, com governo próprio e território determinado.

FORMAÇÃO DO ESTADO – Existem duas teorias sobre a formação originária do Estado: a **formação natural**, que afirma que o Estado se formou naturalmente e não por ato voluntário; a **formação contratual**, afirmando que um acordo de vontades de alguns homens ou de todos que levou à criação do Estado.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO ESTADO – Três são os elementos do Estado:

I - POVO – É a população do Estado, considerada sob o aspecto puramente jurídico. É o grupo humano encarado na sua integração numa ordem estatal determinada; é o conjunto de indivíduos sujeitos às mesmas leis, são os súditos, os cidadãos de um mesmo Estado, detentores de direitos e deveres.

II AÇÃO: (entidade moral) É um grupo de indivíduos que se sentem unidos pela origem comum, pelos interesses comuns e, principalmente, por ideias e aspirações comuns. É uma comunidade de consciência, unidas por um sentimento complexo, indefinível e poderosíssimo: o **patriotismo**.

III - TERRITÓRIO: É a base espacial do poder jurisdicional do Estado, o qual exerce o poder coercitivo estatal sobre os indivíduos, sendo materialmente composto pela terra firme, incluindo o subsolo e as águas internas (rios, lagos e mares internos), pelo mar territorial, pela plataforma continental e pelo espaço aéreo.

IV GOVERNO – É o conjunto das funções necessárias à manutenção da ordem jurídica e da administração pública.

V FINALIDADE E FUNÇÕES DO ESTADO – O Estado, como sociedade política, tem um fim geral, constituindo-se um meio para que os indivíduos e as demais sociedades, situadas num determinado território, possam atingir seus respectivos fins (manter a ordem, assegurar a defesa, e promover o bem-estar e o progresso da sociedade). Assim, conclui-se que o fim do Estado é o bem comum, entendido este como conjunto de todas as condições de vida que possibilitem e favoreçam o desenvolvimento integral da personalidade humana. (LOPES, 12:2010).

Assim, o Estado brasileiro vem se constituindo, como um Estado que ainda não conseguiu proporcionar aos seus cidadãos o legítimo direito de usufruto daquilo que constitucionalmente garantido.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA GESTÃO BRASILEIRA

A Educação Especial, chegou ao Brasil em 1854, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant), e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos (INES), em 1857. Após esse período, a educação das pessoas com deficiência passou por várias regulamentações, que variavam de acordo com o momento político que permeava a sociedade brasileira.

Em 1947, o Instituto Benjamin Constant, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, ministrou o primeiro curso para professores que exerciam a docência com as crianças especiais, assim como também organizaram outros cursos de especialização, como o curso de Didática para Cegos. Em 1952, o IBC atendia um total de 233 alunos, pois começou a

oferecer a educação sistematizada desde o Jardim de Infância, o primário elementar, primário complementar; já o ginásio começou a funcionar em 1934.

As Políticas Educacionais Brasileiras dos anos de 1990 tiveram como característica uma mudança significativa no acesso à educação por todos os alunos, principalmente pela influência da Constituição Cidadã, sancionada no final dos anos 80. A Constituição Federal, em seu artigo 5º, enfatiza que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)”. Nesse pressuposto, as pessoas com deficiências tiveram seus direitos educacionais assegurados em todo o território Nacional.

Ainda no campo da Educação Especial, os anos 90 apresenta-se promissor: várias discussões a nível mundial surgem em prol das pessoas com deficiência terem acesso às salas de aula da escola brasileira. Em 1990, temos a Declaração Mundial de Educação para Todos, na Tailândia e em 1994, na Espanha, temos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, e em 1996, a nova LDBEN: 9394/96 é promulgada, com destaque ao capítulo V, que destina os artigos 58,59 e 60 para a modalidade da Educação Especial.

Nesse contexto, cabe mencionar ainda que a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI) - 2008, muito se tem contribuído nas discussões e práticas recentes em torno da escolarização e atendimento educacional especializado (AEE) de alunos público-alvo da educação especial - PAEE, implicando também em políticas voltadas para a formação dos profissionais da educação.

Em continuidade, temos a Resolução 04/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esse documento ressalta em seu artigo 5º, que o A.E.E. é realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substituídas as classes comuns, podendo ser realizado, também em centros de Atendimento Educacional Especializado, da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Em consolidação com a Resolução anterior, destaca-se o Decreto de nº 7611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), financiado pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB), tendo como finalidade primordial subsidiar estudantes com necessidades específicas no processo de inclusão.

A educação especial no Maranhão

Acompanhando as mudanças em âmbito nacional, o Estado do Maranhão, no período de 1962 a 1969, começou a organizar a Educação Especial no seu sistema de ensino. De acordo com os estudos de Carvalho (2004), as duas primeiras referências entre 1962 e 1964 são da iniciativa privada, uma classe para alunos deficientes mentais¹⁰⁰ e auditivos e outra para Deficientes visuais, o que resultou na criação da Escola de Cegos do Maranhão.

O Estado do Maranhão iniciou oficialmente o atendimento na educação especial em 1969, quando, por meio da Portaria nº 423/69, criou o Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais, cujo objetivo era promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial.

O Projeto Plêiade contava com 24 profissionais: 17 professores (7 para deficientes auditivos, 5 para deficientes mentais e 5 para deficientes visuais); contava também com apoio o técnico-pedagógico-administrativo de 2 coordenadores (1 administrativo e 1 pedagógico); 5 supervisores (3 para cada área de deficiência mental, 1 para a visual e 1 para a auditiva) totalizando 202 alunos: 37 deficientes auditivos, 23 visuais e 142 mentais, para 19 classes (5- deficiência auditiva, 2- visual e 10 mental. (CARVALHO, 2004).

No início do século XXI, a Rede Estadual de Ensino inaugura o Centro de Apoio Pedagógico – CAP, com o intuito de proporcionar condições que favoreçam a inclusão do Deficiente Visual na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado, como sociedade política, tem um fim geral, constituindo-se um meio para que os indivíduos e as demais sociedades, situadas num determinado território, possam atingir seus respectivos fins (manter a ordem, assegurar a defesa, e promover o bem-estar e o progresso da sociedade). Assim, conclui-se que o fim do Estado é o bem comum, entendido

¹⁰⁰ A terminologia utilizada na época contida nos documentos oficiais.

este como conjunto de todas as condições de vida que possibilitem e favoreçam o desenvolvimento integral da personalidade humana.

O Percorso realizado para a elaboração deste trabalho revelou alguns obstáculos oriundos desse Estado, que visam ao bem-estar e ao progresso da sociedade, no que tange às políticas educacionais, voltadas para a educação especial. Esses obstáculos podem ser evidenciados durante o governo de gestores que não atribuem a essa modalidade o valor necessário para o destino de verbas que viabilizariam esse acesso.

É inegável o avanço de algumas políticas, principalmente na criação dos Institutos dos Cegos – IBC e dos Institutos dos surdos – INES. Esses institutos foram passos importantes para o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola, assim como constituem-se de passos importantes para a formação docente para o público alvo da Educação Especial.

Para tanto, é importante salientar que tanto na educação nacional como na educação maranhense, percebem-se as políticas não voltadas para a educação dos deficientes sensoriais, em detrimento dos demais deficientes. Porém, no Maranhão, percebeu-se que a educação das pessoas com Deficiência Intelectual¹⁰¹ foi evidenciada juntamente com os deficientes sensoriais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. CNE/CEB (2001^a). Parecer n. 17, aprovado em 3 de julho. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**.

_____. **Decreto nº 7611/11**. Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Ministério da Educação.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**- Lei 8069/1990. Brasília: Senado Federal. 1990.

¹⁰¹ Nomenclatura utilizada na atualidade ao nos referirmos às pessoas com Deficiência Mental (nome em desuso).

PERCEPÇÃO DE DISCENTES SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maelle Medeiros Garreto¹⁰²
Mis-Silene Medeiros Garreto¹⁰³
Thelma Helena Costa Chahini¹⁰⁴

RESUMO: O presente estudo investigou a percepção de discentes surdos em relação ao contexto da inclusão na Educação Superior. Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, descritiva com dois discentes surdos do Curso Letra/Libras da UFMA. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados sinalizam que os referidos discentes apresentam dificuldades em relação à compreensão dos conteúdos ministrados por docentes que não sabem Libras. Enfatiza-se que os docentes das instituições de educação superior devem rever suas estratégias metodológicas em relação à eficácia da aprendizagem dos discentes surdos.

Palavras-chave: Discente surdo. Educação Superior. Inclusão.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais - Libras é reconhecida pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) como sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. No que se refere ao discente surdo, a Lei 12. 319 (BRASIL, 2010) e Lei 13.146 (BRASIL, 2015) ressaltam o intérprete como o mediador da comunicação entre professor e aluno, tendo como competência ao professor ter formação compatível para o atendimento educacional especializado.

No contexto, Leite (2015, p. 2) esclarece que: “as aulas são faladas e as relações estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Os alunos surdos, em função da ausência da experiência auditiva, desconhecem a Língua Portuguesa, também em sua modalidade escrita”. Portanto, cabem aos docentes conhecerem suas atribuições no processo ensino-aprendizagem de discentes surdos, assim como as que são atribuídas aos intérpretes da Libras. Os estudos de Urban et al (2016, p. 3) informam que:

O aluno surdo precisará de material de apoio diferenciado, somente o texto escrito dificultará a compreensão, precisará de ilustrações, pois os mesmos têm grandes dificuldades quando apresentam para eles textos longos para leitura e interpretação. Os professores precisam compreender o modo de aprender do aluno surdo, mas isso ainda não é bem esclarecido para alguns.

¹⁰²Universidade Federal do Maranhão - maellemedeiros123@gmail.com.

¹⁰³Universidade Federal do Maranhão – missilenemedeiros2802@gmail.com.

¹⁰⁴Universidade Federal do Maranhão - thelmachahini@hotmail.com.

Nesse sentido, se questionou: qual a percepção de discentes surdos em relação ao contexto da inclusão na Educação Superior? Portanto, para dar conta de responder ao problema levantado, o objetivo geral do estudo correspondeu a investigar qual a percepção de discentes surdos, do Curso de Letras/Libras da UFMA, em relação ao contexto da inclusão na Educação Superior.

Assim, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, descritiva e de campo com dois discentes surdos do referido curso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, dentro dos critérios éticos de pesquisa científica que envolve seres humanos. A pesquisa foi mediada por um intérprete de Libras, após os participantes terem lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Visando a preservação de suas identidades, os participantes se encontram identificados por A1 e A2.

O processo ensino-aprendizagem dos discentes surdos na UFMA

Conforme os estudos em Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem é fruto da interação entre o sujeito e o ambiente e a cooperação com seus pares ativam os processos internos de desenvolvimento, sendo capazes de operar, uma vez que foram iniciados pela aprendizagem. Nesse sentido, a capacidade no desenvolvimento potencial para o autor está fortemente relacionada a qualidade no ambiente social das quais fazem parte.

Nesse sentido, foi perguntado aos entrevistados como vinha ocorrendo o acesso deles aos conteúdos abordados em sala de aula pelos docentes do Curso Letras/Libras. A seguir, seus relatos:

Algumas dificuldades sim, eu leio algumas coisas, fica claro, consigo detalhar, consigo ver, mas algumas coisas não consigo compreender. E aí, pergunto para a intérprete. Na dúvida de conteúdo, pergunto para o professor. O intérprete vai me ajudar? Não, isso não é sua obrigação, é o professor que vai. E aí eu chamo o intérprete para fazer a interação a tradução e a interpretação. Aí fica tudo muito claro pra mim. Porque, eu penso por exemplo: o intérprete não é um profissional que domina a disciplina, a disciplina é do professor, e aí a intérprete consegue fazer essa interação de palavras, pra ficar mais claro pra mim, só. Mas eu chamo o professor pra dúvida de conteúdo (A1).

Esse momento é muito difícil, porque, essa questão de ler texto, de saber os contextos, de entender a palavra. Então, eu peço ajuda para o intérprete pra que haja essa tradução, principalmente na metodologia (A2).

De acordo com os dados, verifica-se que os discentes surdos possuem dificuldades em compreender o conteúdo trabalhado em sala de aula e que precisam, constantemente, do auxílio dos intérpretes nesse processo, mesmo reconhecendo que esse profissional não ocupa o lugar de docente da disciplina.

Diante dos fatos, cita-se os esclarecimentos obtidos por meio do Portal Educação (2013, p. 1) ao enfatizar que a importância do intérprete de Libras é devida esse profissional ter

[...] a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e equipe escolar, bem como por servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes, [...] mas, seu contato com os alunos surdos não poderá ser maior que o do professor de sala.

Nesse sentido, percebe-se que as práticas pedagógicas de muitos docentes representam um desafio a ser suplantado na escolarização dos surdos. Sendo assim, cita-se Brasil (2007, p. 21) por ressaltar que se deve “repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los”.

Desse modo, faz-se necessário, que o professor crie estratégias didáticas que possibilite o surdo a apreensão do assunto abordado em sala de aula, de modo que, o surdo possa acompanhar o conteúdo da mesma forma que os ouvintes.

Em relação às metodologias aplicadas em sala de aula pelo professor, os discentes informaram que:

Falta estratégia, mais sinalização, aqui na sala, vídeos, cadê, onde é que tem? O professor às vezes não sabe sinalizar e eu utilizo os intérpretes (A1).
Aqui na sala, por exemplo, tem a questão do intérprete, slide, mas também cabe a professora usar estratégias, responsabilidade dela usar estratégias, habilidades que facilitem esse aprendizado, esse ensino (A2).

Conforme apresentado, percebe-se que o trabalho do intérprete é mesclado com o do docente da disciplina. Assim, se faz necessário esclarecer que de acordo com a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) cabe apenas ao intérprete de Libras mediar a comunicação entre surdos e ouvintes no processo ensino-aprendizagem. Porém, como sinalizado por Quadros (2004), os discentes surdos acabam se direcionando, constantemente, ao intérprete sobre os conteúdos abordados em sala de aula e não ao docente.

Em relação ao questionamento se estavam conseguindo desenvolver suas atividades de forma autônoma, os relatos, a seguir, informa que:

Tenho um pouco de dificuldade, se eu chego em casa eu tenho o texto, por exemplo, aí eu passo horas, algumas dúvidas e vou pra internet pesquiso imagens, pesquiso as palavras, vou grifando, se eu não consigo esse entendimento eu grifo (A1). Apesar das dificuldades, tenho conseguido me desenvolver (A2).

De acordo com os dados, os alunos surdos inseridos no curso de Letras-Libras da UFMA, sentem dificuldade para compreender e aprender os conteúdos trabalhados no contexto da educação superior, não por incapacidade ou por limites que a surdez lhe impõem, mas pelas metodologias utilizadas pelos docentes e, ainda que o intérprete seja um recurso de grande importância para o processo de aprendizagem deles, este profissional, de acordo com a legislação abordada, é apenas um recurso na tradução dos conteúdos propostos, cabendo ao professor a função de mediar/ensinar.

Nesse sentido, aborda-se Gonçalves (2013) por enfatizar que cabe ao docente promover oportunidades iguais aos discentes surdos no contexto de sala de aula, com estratégias, métodos e procedimentos de ensino inclusivos.

Considerações Finais

Os discentes, participantes do estudo, apresentam dificuldades reativas em relação à compreensão dos conteúdos ministrados por docentes que não sabem Libras, entretanto, apesar dessas dificuldades, estão conseguindo realizar adequações inteligentes por meio dos intérpretes da Libras, visto ser este o recurso mais utilizado pelo discente surdo no contexto de a maioria das instituições de ensino.

Enfatiza-se que os docentes das instituições de educação superior devem rever suas estratégias metodológicas em relação à eficácia da aprendizagem dos discentes surdos e a relevância dos intérpretes da Libras nesse contexto. Registra-se que o interprete da Libras, no processo ensino-aprendizagem, representa apenas um recurso na tradução do que é ensinado em sala de aula e que seu papel não é o de docente dos referidos discentes.

Registra-se que, os procedimentos didático-pedagógicos adotados pelos docentes do referido curso não estão contemplando os discentes surdos, todavia, estes estão conseguindo permanecer no curso, apesar de as dificuldades sinalizadas.

Enfatiza-se que cabem às instituições de ensino promoverem um ensino de boa qualidade, inclusivo, equitativo, com plena acessibilidade a todos os discentes, com e sem necessidades educacionais diferenciadas. Espera-se que este estudo dê visibilidade ao processo ensino-aprendizagem de discentes surdos na educação superior, assim como possibilite um repensar sobre o papel do docente no contexto da educação inclusiva e a compreensão de que o intérprete da Libras exerce o papel de recurso, de grande relevância, no processo ensino-aprendizagem do surdo e não o de docente deste.

Referências

BRASIL, 2002. **Reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira (Libras) - Lei nº 10.436/2002**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 8 out 2018.

BRASIL, 2010. **Lei 12. 319/10 - Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras**. Disponível em:<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>>. Acesso em: 8 out 2018.

BRASIL, 2015. **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 2 nov 2018.

BRASIL, Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2007.

GONÇALVES, H. B. **Metodologia do professor no ensino de alunos surdos**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, dez, 2013. Disponível em:<<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 20 out 2018.

LEITE, L. S. **A formação de professores para a educação inclusiva dos alunos surdos: um estudo de caso** (2015). Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/58.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2018.

PORTAL EDUCAÇÃO (2013). **Importância do Intérprete de Libras**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/importancia-do-interprete-de-libras/41273>. Acesso em 10-10-18.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



URBAN, J. R. et al. **O aluno surdo e o processo de ensino aprendizagem na educação profissional.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. Disponível em: www.sinect.com.br/2016/down.php?id=3472&q=1. Acesso em 09-11-18.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTER

GT 4

Educação Especial

A GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA: avanços e desafios atuais na rede municipal de São Luís.

Klenysson Carlos Barros Ribeiro
E-mail: ke.nero@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo **analisar os avanços e desafios atuais** na rede municipal de São Luís do Maranhão no que diz respeito à gestão escolar na perspectiva de uma escola inclusiva, em meio as políticas **nacionais de educação especial**. A justificava pela escolha do tema dá-se devido à escassez de trabalhos sobre esse tema nos últimos anos. **Buscou-se analisar a gestão escolar da rede pública municipal de São Luís, por meio de um levantamento dos procedimentos voltados à inclusão.** O trabalho consiste em uma pesquisa documental /bibliográfica, e se desdobra com um cunho qualitativo da rede de ensino citada.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Inclusão; Política.

INTRODUÇÃO

A escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade, porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constituem grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

A Educação Inclusiva não pode e não deve ser vista apenas como um processo que ocorre dentro da escola, ela é alicerçada dentro de todos os espaços que as pessoas convivem, conforme defende as atuais políticas de inclusão, a exemplo O Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites (Decreto 7.612/2011).

Para compor o referencial bibliográfico deste, utilizou-se as contribuições de Prieto (2002, 2006 e 2010) Resolução nº 291, (BRASIL, 2001).Glat e Pletsch (2012), Freitas (2004), Ferreira (2006).dentre outros que desenvolvem estudos na área da Educação Especial e da Educação Inclusiva, abordando, sobretudo, aspectos políticos e históricos numa perspectiva crítica.

Ressalta-se, nas palavras de Prieto (2002, p. 49), que a inclusão escolar deve ser “[...] compreendida como educação de qualidade para todos e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”, ou seja, a matrícula de alunos com deficiência é somente um dos aspectos da inclusão. Esta deve ser

uma ação planejada e articulada entre os vários segmentos que compõem a comunidade escolar em benefício de todo o alunado.

Em nível estadual, o Conselho Estadual de Educação (CEE) do Maranhão publica a Resolução nº 291/02, que estabeleceu normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e estabelecendo outras providências (MARANHÃO, 2002).

A gestão escolar insere-se num ambiente complexo e desafiante diante da sociedade contemporânea, sendo exigido da escola um dinamismo correspondente às suas transformações e demandas. Além disso, representa um dos principais suportes pelos quais se dão as ações desenvolvidas no âmbito escolar e se apresenta como importante objeto de estudo na apreensão desta realidade.

Deste modo, empreende-se como passo inicial a demarcação de conceitos e concepções do campo das Políticas de Educação no Brasil situando o objeto no seio das relações estabelecidas social e historicamente, tanto no âmbito da Educação Especial quanto no da gestão escolar, através de revisão bibliográfica, além do levantamento de dados oriundos de fontes documentais como Leis, decretos, Declarações e acordos internacionais, dentre outros.

Há inúmeras dificuldades em relação à aceitação e inclusão de pessoas com deficiência em diversos setores da sociedade e não é diferente na educação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para numerosos excluídos do sistema educacional sem chance de acesso à escolarização, apesar dos esforços para a universalização do ensino (BRASIL, 2001).

AS MAIORES BARREIRAS DA GESTÃO ESCOLAR PARA INCLUSÃO

A escola regular vem recebendo alunos com deficiência, diante dessa situação, algumas questões emergem, principalmente com relação entre a gestão escolar à educação inclusiva e as orientações dos documentos oficiais. A proposta de educação inclusiva fundamenta-se numa filosofia que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo o

acesso a todos à educação escolar, independentemente de diferenças individuais. Nesse viés, é importante destacar como essas políticas têm sido materializadas na realidade das escolas públicas estaduais e municipais em São Luís - MA nas percepções de professores do ensino regular.

Na rede municipal de ensino de São Luís, que compõe a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, datam de 1984 as primeiras iniciativas de matrícula de alunos com deficiência, de forma isolada. Somente a partir de 1994, após o convênio n.º 914/1993 MEC/FNDE/SEMED, foram definidas ações para a implantação da Educação Especial (MELO, 2008).

A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade. A participação, em educação, é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte precípua. Por isso, é necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados para a construção da educação inclusiva assim como o papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva:

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE, 1999, p. 138)

Sage (1999, p. 129) analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. “O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos”.

Ainda durante a gestão do prefeito Edivaldo Holanda Júnior, que deu início em 2012 e continuara pelo segundo mandato até 2020, foi instalado o Núcleo de Enriquecimento

para Estudantes com Características de Altas Habilidades ou Superdotação (NEECAHS). Localizado na Rua de Santana, no Centro, o núcleo existe desde setembro de 2015 e atende crianças de 7 a 14 anos. Com metodologias e estratégias pedagógicas, o serviço tem objetivo de oferecer condições para o desenvolvimento das competências dos estudantes. Em 2017, 60 alunos foram atendidos pelo núcleo e, em 2018, a proposta é atender até 150 estudantes.

Também afirma além da oferta de serviços, o poder público municipal tem investido na capacitação contínua dos profissionais que atuam na rede municipal de Ensino de São Luís. O objetivo é preparar os profissionais para lidar com crianças com qualquer tipo de deficiência ou altas habilidades. Para isso, ao longo do ano são oferecidos cursos como os de Braille, Tecnologia Assistiva, Libras em Contexto, Autismo, Altas Habilidades, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para favorecer a acessibilidade nas escolas, ainda na área da infraestrutura, a Prefeitura tem considerado – tanto na reforma quanto na construção de novas unidades – a adequação arquitetônica com rampas, banheiros acessíveis, vias de acesso, instalação de corrimão e outras normas de acessibilidade previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A superintendente da área da Educação Especial, destaca os avanços das ações para o aperfeiçoamento da educação inclusiva na rede municipal de ensino.

"Temos avançado bastante, tanto com os serviços quanto com a política de formação específica para os professores e o sistema como um todo, com a criação de novos cursos. Ampliamos o número de matrículas e, consequentemente, o alcance dos serviços disponibilizados pelo poder público municipal", ressalta.(AMORIN Arydes,2018, Da Redação - Agência São Luís)

OS DESAFIOS E AVANÇOS JUNTO AS POLÍTICAS

As políticas educacionais na rede municipal têm sido formuladas desde então nesta perspectiva, confrontando as práticas tradicionais da educação expondo mazelas fortemente arraigadas no chão da escola, tais como discriminação negativa e preconceito, que, na verdade, são reflexos do que tem ocorrido de modo mais amplo na sociedade. Essa ideologia do esforço pessoal mascara a péssima qualidade de ensino oferecida na Educação Básica, na medida em que esse discurso naturaliza a desigualdade social, de maneira que

conforma as classes desfavorecidas socioeconomicamente a terem a oportunidade e o direito à educação de qualidade.

O prefeito atual, Edivaldo Holanda Junior afirma que:

“A Educação é uma das prioridades da gestão e que todas as ações são planejadas para atender também as crianças com deficiência. "A Educação Inclusiva é uma proposta desta gestão, que prima pela qualidade dos serviços, mas também pela ampliação do acesso ao atendimento. Temos nos empenhado para desenvolver estratégias que favoreçam a educação inclusiva e o desenvolvimento das crianças", disse o gestor municipal. (HOLANDA junior, 2018, Da Redação - Agência São Luís)

Neste município, os gestores são indicados por vias políticas para exercerem a função e permanecem no cargo pelo tempo em que for de interesse da gestão maior. Desta forma, é possível encontrar, em algumas escolas gestores que não possuem de fato a formação específica. Sendo assim, ao propor uma análise da formação do gestor escolar, a importância desse estudo mensura-se pela possibilidade de orientação e elaboração de futuros currículos de formação profissional (acadêmico), bem como programas de formação de gestor escolar.

Em relação a eleição para os gestores escolares, o atual Plano Municipal de Educação/2015-2024 de São Luís avança com a questão prevendo na estratégia 19.1 da Meta 19

Garantir até o ano de 2017, a nomeação de 100% de gestores escolares (geral e adjunto), mediante critérios técnicos de mérito e desempenho, por meio de eleição direta pela comunidade escolar por um período de 3 anos, podendo ser reeleito por igual período consecutivo. (São Luís, 2015, p. 8).

Ratifica-se, pois, o posicionamento de que deve ser assegurada a escolha dos gestores e do conselho escolar através de eleição direta, com respaldo do voto direto dos segmentos que compõem a comunidade escolar como condição basilar para estabelecimento tanto da autonomia administrativa como da gestão participativa democrática. Compreende-se que assim, a democracia pode ser de fato concretizada e refletir da instância mais abrangente da gestão escolar para as relações entre os seus atores e culminar em uma prática educativa que corrobore com uma formação mais crítica, cidadã e humanizada dos sujeitos que fazem parte do processo ensino aprendizagem.

Para Souza (2011) as estratégias políticas para promoção das reformas passam pelo discurso do alcance das metas de qualidade, considerando que as discussões no âmbito da educação inclusiva, as características de participação e de democratização de todos apontam para a necessidade de investimento mais intenso na qualidade do ensino, oferecido pelos sistemas federal, estadual e municipal.

Tende-se os gestores escolares que ao desenvolverem ações de cunho administrativo-pedagógicas, podem contribuir para que o paradigma da inclusão seja uma realidade mais palpável neste âmbito, possibilitando o acesso não somente ao espaço escolar, mas também aos saberes socialmente acumulados e reconhecidos como bens comuns, é de fato um processo de construção coletiva. A concepção de inclusão ressaltada indica que ainda há ranços do paradigma integracionista, mas há um esforço que aponta para a implementação de uma rede inclusiva. Focar a gestão escolar com ações democráticas significa a permanente absorção de fins pedagógicos para que a escola possa almejar a sua função social.

Falar em processo de construção coletiva, falar em perspectiva da gestão, é falar em:

“Um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas” (DOURADO apud FERREIRA, 2006, p. 79)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados que seguem neste trabalho foram coletados durante o primeiro e segundo mandato da gestão do Prefeito de São Luís – MA, Edvaldo Holanda Junior, que teve início 2013 e que prorroga até o fim de 2020, sendo que este trabalho só verificou informações até agosto de 2018, através de pesquisa bibliográfica de trabalhos dissertativos produzidos anteriormente. Neste sentido, as orientações, as decisões tomadas, as atitudes dos sujeitos (SEMED, Prefeito, Professores, Gestores e Secretários) que convivem neste ambiente concebido como inclusivo se orientam para uma cultura de respeito, ante à condição humana e, como tal, busca assegurar o acesso à educação como fator de justiça social e direito humano assegurado por amplo arcabouço legal nacional e até internacional, CF/1988, LDB 9.394, Lei

Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 13.146/2015, Plano Estadual de Políticas de Inclusão da Pessoa com Deficiência do Maranhão – Lei 10.490/2016.

Em 6 anos de gestão, diversos serviços e ações têm sido desenvolvidos na rede municipal de ensino. O trabalho é executado pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), por meio da Superintendência da Área de Educação Especial, e alcança mais de duas mil crianças com deficiência matriculadas no ensino regular. Os investimentos da Prefeitura beneficiam crianças surdas, com autismo, Síndrome de Down e problemas de neurodesenvolvimento.

Entre as iniciativas do poder público municipal na área da Educação Especial estão o investimento nas salas de recursos, o desenvolvimento do Programa Oportunizar, a criação da Escola Bilíngue, a disponibilização de intérpretes de Libras e cuidadores que atuam nas escolas municipais, além da capacitação de professores, coordenadores, gestores e demais profissionais que trabalham na rede municipal de Educação. As ações integram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Atualmente, a Prefeitura de São Luís disponibiliza 133 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em mais de 60 escolas da rede municipal de ensino. O espaço atende no contra turno escolar crianças e adolescentes com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento. As salas permitem um atendimento individual e especializado e, a partir das necessidades específicas de cada um, favorece o aprendizado, possibilitando o desenvolvimento das crianças. 1.030 estudantes são atendidos nas salas de recurso.

Os resultados já começam a despontar positivamente em algumas experiências e em outras ainda restringem-se à socialização do aluno com deficiência ao sem, imprimindo a escola um espaço de convivência plural que contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes com respeito ao que lhe diferente e diverso.

Além disso, as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva precisam ser construídas com a participação de todos, considerando as peculiaridades regionais e institucionais, num trabalho conjunto com as pessoas com deficiência, de maneira que proponham mudanças de filosofia, no trato à educação inclusiva de qualidade, respeitando as diferenças e a igualdade de direitos de todos os sujeitos na sociedade. Acredita-se que a

mudança só pode ser construída pelos sujeitos, pelo sistema educacional e pelas demandas sociais, onde os primeiros são capazes de refletir sobre sua realidade e de modificá-lo.

REFERENCIAS

Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.agenciasaoluis.com.br/noticia/21295/>

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria _____. Plano Municipal de educação de São Luís/ 2016 -2025.

SILVA, Paulo Roberto de Jesus. **Política de formação de professores e inclusão escolar**. p2012. 140 f. . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MARANHÃO. Controladoria Geral do Estado. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº. 291, dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.cge.ma.gov.br/documento.php?ldp=1370>. Acesso em: 12 jun. 2011.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei Federal no 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



MARANHÃO. Lei municipal no 6.001, de 09 de novembro de 2015. Institui o Plano municipal de Educação e dá outros providencias/anexo. **Diário Oficial do Município de São Luís – MA**, Poder executivo, São Luís, 09 nov. 2015c

MARANHÃO. **Relatório de gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA**, 2016a.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho¹⁰⁵
Suely Alves dos Santos Machado¹⁰⁶

Descrição da realidade educacional

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superlotação – NAAH/SD – Joãozinho Trinta é uma parceria entre o Ministério de Educação, por meio da Secretaria de Educação e a Secretaria de Educação Especial. Foi implantado no dia 28 de dezembro de 2006 em São Luís do Maranhão. Recebeu esse nome de “JOÃOSINHO TRINTA” em homenagem a um grande artista maranhense que brilhou como carnavalesco nas escolas de samba do Rio de Janeiro”.

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superlotação conta com cento e cinquenta alunos matriculados e atendidos nos dois turnos, matutino e vespertino. São oferecidos vários grupos de enriquecimento nos quais podemos citar: História, Geografia, Biologia, Artes visual, Música, Dança, Teatro e Literatura e Poesia. Os profissionais que compõem a equipe são todos da rede. Contamos também com o apoio de uma psicóloga e uma assistente social, além de quatro professores itinerantes.

Quanto ao processo de identificação acontecem logo as formações, que são realizadas no espaço da escola com a participação de todos os profissionais. Em seguida, eles recebem a ficha da professora Graziela e identificam os alunos que estão dentro dos critérios da ficha. Esse instrumento vai para o NAAH/S para se fazer uma análise dessas fichas. Logo após, os estudantes e seus responsáveis são convocados para uma entrevista.

Os estudantes passam por um período de observação, daí eles decidem se vão ficar ou não. Geralmente, os estudantes que tem características comportamentais de altas habilidades permanecem e aqueles que não se identificam não permanecem. Existem casos em que a metodologia do professor não é atrativa para o aluno e ele acaba desistindo do programa.

¹⁰⁵ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial. Email: mariwall.uol.com.br

¹⁰⁶ Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação (PPGE/UFMA). E-mail: suellyalves@hotmail.com

O Núcleo tem a finalidade de prestar atendimento especializado aos alunos com AH/SD, e organiza seus serviços por meio das seguintes unidades: Unidade de Atendimento ao Professor, Unidade de Atendimento ao Aluno e Atendimento à Unidade à Família. Contudo, as respectivas unidades executam suas atividades em sintonia, dando suporte aos professores, às famílias dos alunos identificados com características comportamentais de AH/SD, com intuito de proporcionar o aprendizado específico e o estímulo às suas potencialidades criativas dos estudantes da rede pública de ensino, para que não se desperdicem os talentos e não sejam desviados para outros fins.

Vale ressaltar que nossa prática pedagógica desenvolvida no NAAH/S é respaldada pela teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, pela teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli; além de vários instrumentos criados por pesquisadores brasileiros que contribuem na identificação dos nossos estudantes.

Em se tratando da metodologia utilizada, o NAAH/S – fundamenta-se na teoria dos três anéis de Joseph Renzulli, a partir do Modelo de Enriquecimento Escolar, que trabalha com atividades de enriquecimento do tipo I, do tipo II e do tipo III; levando em consideração o interesse e as necessidades do aluno.

Dessa forma, primamos por uma prática pedagógica que atenda nossos estudantes dentro de suas necessidades e habilidades, e possam desenvolver-se como cidadãos com direitos e deveres, e a família e a escola se articulem no sentido de promover a inclusão desse estudantes com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, é necessário compreender quem é o aluno com AH/SD para, então, se organizar um plano de atendimento específico para esse estudante, pensando em suas peculiaridades.

Descrição da intervenção a ser aplicada a esta realidade

O NAAH/S funciona em uma antiga escola, junto com o núcleo, funciona no mesmo espaço uma sala de recursos, que atende alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento e autista. Percebo que não existe interação entre os estudantes com altas habilidades e com os com deficiência. Nesse sentido, reuni os professores e propus uma ideia: realizar oficinas envolvendo todos os estudantes do NAAH/S e da sala de recurso. Todos deveriam participar junto à orientação dos seus professores e deveriam oferecer oficinas para

que os demais participassem e vice-versa. Cada professor organizou sua oficina, assim como a professora da sala de recurso.

OBJETIVOS

- ✓ Proporcionar atividades de interação entre alunos com deficiência e AH/SD;
- ✓ Promover ações que possam respeitar as diferenças;
- ✓ Estimular atividades que potencializem a pessoa com deficiência;

PROBLEMA

- ✓ Como estreitar as relações interpessoais entre os alunos com altas habilidades e os alunos com deficiência?

METODOLOGIA

- ✓ Roda de conversa com os professores;
- ✓ Oficinas por grupo de enriquecimento, confecção de recursos e cronograma de apresentação;
- ✓ Relatório discriminando o desenvolvimento de cada oficina

CRONOGRAMA

MÊS	ATIVIDADE
MAIO	➤ Elaboração da proposta de intervenção ➤ Apresentação aos professores ➤ Organização das oficinas ➤ Sugestões de atividades ➤ Apresentação para os alunos ➤ Cronograma de apresentação ➤ Relatório do desenvolvimento das atividades
JUNHO	➤ Apresentação das oficinas

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A proposta teve uma receptividade muito boa por parte dos professores, o que nos ajudou a concretizar as atividades sem maiores dificuldades. O envolvimento das crianças da sala de recurso foi espetacular, trabalhando os sentidos com estudantes e professores da forma peculiar deles, a oficina de arte, oportunizando a todos a desenhar e pintar de forma leve e solta. Pude perceber pelos olhares de todos e a avaliação feita, que a atividade foi muito boa e superou nossas expectativas. Portanto, espero que as atividades continuem como fora planejado, pois, no momento, estou saindo de licença para o mestrado. Lembrando que os resultados foram tão satisfatórios que vamos ampliar o projeto para as escolas da rede de ensino estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, através dessa proposta foi possível perceber que pequenas ideias são valiosas dentro de um determinado contexto. Sabemos que é necessário vencer alguns obstáculos em prol de uma educação de qualidade para todos e atendimento educacional individualizado para aqueles que precisam. A luta é de todos nós, devemos estar firmes, estudando cada vez mais para oferecer as nossas crianças uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 5

Estado e Política Educacional

**A GESTÃO EDUCACIONAL NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO LUÍS:** delineando o caráter de *demos
constraining* da união a partir do plano de ações articuladas (par) no período de 2007-2017¹⁰⁷

Karla Cristina Silva Sousa (UFMA)
Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA)

Resumo: Analisamos a Gestão Educacional tomando por base as proposições contidas para a gestão nas normativas que compõem o Plano de Ações Articuladas (PAR), tentando observar mais de perto como as SEMEDs da região metropolitana de São Luís organizaram suas formas de gerenciar a educação, visto que o PAR possui uma proposta específica de gestão da educação materializada na gestão por resultados.

Palavras-chave: Demos constraining. Regime de colaboração. PAR.

Introdução

Configura o objeto de estudo deste artigo a análise da gestão educacional das Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) da região metropolitana de São Luís a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2007 a 2017, evidenciando o papel União nesta política em relação ao regime de colaboração na educação pública.

Analisamos a Gestão Educacional tomando por base as proposições contidas para a gestão nas normativas que compõem o Plano de Ações Articuladas (PAR), tentando observar mais de perto como as SEMEDs da região metropolitana de São Luís organizaram suas formas de gerenciar a educação, visto que o PAR possui uma proposta específica de gestão da educação materializada na gestão por resultados. Para tanto, adotamos dois hipotéticos em tela:

1. O governo federal brasileiro não é uma democracia constrangida (*demos constraining*) em relação aos subgovernos nacionais, o que o faz legislar em primazia políticas educacionais como o PAR que interfere na gestão educacional dos subgovernos nacionais, transformando-os em meros executores. Neste sentido, o PAR cerceia a autonomia destes e superimpõe a gestão por resultados como parâmetro para a melhoria da qualidade da educação. O PAR não efetiva a gestão por resultados e nem as SEMEDs conseguem propor sua concepção de gestão educacional, criando um hibridismo que ora pende para o

¹⁰⁷ Pesquisa financiada pela FAPEMA

gerencialismo e performatividade, ora para a burocracia, ora para total atuação descoordenada e desarticulada.

2. O federalismo brasileiro é incompleto, recaindo na armadilha da decisão conjunta (jogo de empurra), sendo o PAR uma arena de negociações conflitante entre União e subgovernos nacionais. Esta arena de negociações com a adoção do PAR pelos municípios traz para estes o jogo de soma zero, em que não há efetiva colaboração entre as partes envolvidas.

De modo a trazer análises mais concisas sobre o objeto de estudo, colocamos em pauta as seguintes discussões: políticas educacionais e o gerencialismo na gestão educacional, o plano de ações articuladas no contexto do federalismo brasileiro, e, por fim, o caráter de *demos constraining* do federalismo brasileiro a partir do plano de ações articuladas.

Políticas educacionais e o gerencialismo na gestão educacional

Nos últimos anos, o debate sobre a gestão de políticas públicas, dentre as quais a gestão educacional, ocupar lugar de destaque no cenário internacional e nacional, principalmente a partir da configuração que o Estado tomou após o processo de reforma empreendida no Brasil na segunda metade da década de 1990, em virtude da consolidação da crise do Estado de Bem-Estar Social em nível mundial que ocasionou a necessidade da criação de novos padrões de regulação da economia, colocados como imprescindíveis à expansão do capital. O objetivo da reforma do Estado foi reduzir o papel deste tanto na economia quanto nas políticas sociais sem, contudo, significar a perda de sua importância na acumulação e controle dos problemas que impedissem esta condição. A lógica da reforma educacional realizada no período de 1995 a 1997 no Estado brasileiro considera a escola à semelhança do mercado: um negócio, e, dentro deste âmbito cabe ao gestor conduzir a educação com uma visão gerencial cujo objetivo é corresponder às determinações do avanço do capital em escala mundial.

Os ajustes estruturais delineados nas últimas décadas, para Mészáros (1987), não se constituiu por ser apenas uma crise política. Ela é estrutural geral e atinge as instituições capitalistas de controle social na sua totalidade. Para superar a crise anunciada adotou-se o discurso da racionalidade, produtividade e equidade social que compôs o ideário político e

econômico do sistema neoliberal, transportado aos países em desenvolvimento de forma homogênea, sem considerar suas peculiaridades (CASTRO, 2009). Na base da reforma educacional estão assentados conceitos como eficiência, eficácia, excelência e competência que orientam a lógica do mercado e da empregabilidade. Decorrente deste processo veio ocorrendo sistematicamente a precarização do trabalho e da prática docente, fragmentando as esferas da vida social. A partir da subordinação da educação ao racionalismo oriundo do mercado houve fortes transformações no sistema educacional advindas de novos modelos de regulação (LESSARD, 2010). Dentre as mudanças, tem-se repercussões na gestão da educação que passa a ser subsidiada cada vez mais pelos critérios de produtividade e excelência de padrões internacionais, como a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a gestão por resultados, denominada de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo instrumento de execução é o Plano de Ações Articuladas (PAR), uma nova forma de regulação da educação, segundo Krawczyk (2008).

Os gestores educacionais neste novo contexto devem se tornar líderes, responsáveis por gerar o compromisso coletivo de modo a melhorar a educação. Retira-se a partir da reforma do Estado brasileiro a obrigação deste em gerir as políticas educacionais, colocando para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso do sistema educativo (*accountability*). Deste modo, o novo gerencialismo adotado na educação traz em seu cerne as ideias do neoliberalismo, impondo ao Estado brasileiro a implementação de políticas públicas capazes de garantir eficiência e eficácia do setor público, mediante estratégias de descentralização, de modo a possibilitar a organização, execução e avaliação nos serviços sociais na esfera local.

Não obstante as políticas empreendidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no governo de Luís Inácio da Silva (2003-2010) destinadas a melhorar a educação tiveram ações focalizadas no gestor educacional e suas práticas, fomentando a competição entre os sistemas educativos. Na perspectiva de impasse entre uma concepção burocrática, uma democrática e uma gerencial o Brasil adotou o Plano de Ações Articuladas (PAR) no ano de 2007 que tem em seu texto normativo a pretensão de superar o imobilismo da gestão burocrática. Seu foco foi trazer para as SEMEDs uma gestão gerencial em perspectiva sistêmica. Com esta visão, o Plano de Ações Articuladas foi superimposto às SEMEDs como a melhor forma de planejar e organizar as ações de gestão educacional, por prever ações e subações gerenciáveis e executáveis que “garantem” a gestão de resultados e,

consequentemente, a democratização da educação, melhoria do IDEB e pactuação do regime de colaboração. Figurando como a “única” opção “saúdável” de gestão da educação para os subgovernos nacionais.

O plano de ações articuladas no contexto do federalismo brasileiro

A gestão educacional, no Brasil, se constituiu enquanto espaço de disputas de projetos educacionais e de sociedade, difundindo por um lado a visão da defesa da escola pública, e, por outro, concepções ligadas às necessidades de mercado e interesses privados, assumindo o Estado a função de comprador/consumidor em escala crescente (MÉSZÁROS, 2012). Na realidade brasileira, o marco regulatório da nova forma de gestão educacional situa-se nas diretrizes e regulamentações advindas do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), instituído pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) no ano de 1995, ocasionando para a educação e gestão desta uma lógica de quase-mercados ao tornar as atividades como educação, saúde e cultura serviços não exclusivos do Estado. A adoção da gestão gerencial por parte do governo brasileiro veio opor-se à gestão burocrática que se pautava na teoria da burocracia de Marx Weber desenvolvida até então, metamorfoseando a prática que predominava nos anos de 1980 da administração empresarial imposta às escolas, passando a educação a ser considerada na década de 1990 um negócio que precisava mostrar resultados satisfatórios que compensassem os investimentos efetuados.

No contexto do Estado brasileiro, houve a reformulação das políticas educacionais a partir da elaboração dos planos decenais de educação nas esferas federal, estadual e municipal bem como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 que preconiza a gestão democrática para os estabelecimentos públicos e a garantia da participação de profissionais da educação, pais, alunos e comunidade escolar nas formas de gerenciamento do ensino. Dourado et. al. (2007) destaca que pós-reforma da educação nacional a gestão da educação apresenta forma e natureza próprias, não se traduzindo somente em aplicação de métodos, regras e técnicas da administração empresarial, sendo a gestão democrática um contraponto à forma gerencial adotada pelo governo brasileiro nos últimos anos. Segundo o autor, a gestão educacional neste novo contexto assenta-se em duas visões antagônicas em espaços de disputa: de um lado a gestão gerencial que se pauta na

lógica economicista e negligencia a ação pedagógica na qual a autonomia dos sistemas escolares constitui-se em uma retórica de participação tutelada para o consenso, e, do outro, a visão político pedagógica que traz a luta pela educação como um direito social na busca pela emancipação humana, cuidando de uma ação pedagógica que se efetive na autonomia dos sistemas escolares .

No início de 2011, 5.495 (cinco mil, quatrocentos e noventa e cinco) municípios brasileiros assinaram o termo de cooperação técnica, oriundo do PAR com a União (MEC, 2015). Este dado o torna importante e relevante, visto que o mesmo surgiu como um instrumento de assistência técnica e financeira aos subgovernos nacionais, implantado a partir do ano de 2007 pelo governo federal via Ministério da Educação e Cultura (MEC). No momento em que o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) condicionou o financiamento aos estados e municípios ao cumprimento de 28 (vinte e oito) diretrizes e a elaboração do PAR pelos municípios em adesão. O PAR estava previsto para ser implantado nos municípios selecionados com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2005 (1.242 municípios priorizados) e 2007 (1.412 municípios priorizados), que aderiram ao “Compromisso Todos pela Educação”. No entanto, em 2010, segundo o MEC (2015), mais de 90% (noventa por cento) dos municípios brasileiros foram contemplados com essa proposta que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com a institucionalização do PDE a intenção do MEC foi integrar um conjunto de programas de forma a organizar melhor o sistema educacional, adotando uma visão sistêmica da educação, relacionando o ensino fundamental ao superior; incentivando a pesquisa e a remuneração de professores, dentre outras ações. O PDE tem como instrumento jurídico o PAR: um plano estrutural de longo prazo que visa superar a fragmentação das políticas educacionais e abrir diálogo entre os subgovernos nacionais, estabelecendo/fortalecendo o regime de colaboração. Dentro desta proposição, os entes federados deveriam assumir funções de gestão de políticas públicas seja por iniciativa própria ou por “adesão”.

Analisamos que no Brasil, com o PAR, ocorreu a indução, por parte do governo federal, da gestão de políticas educacionais nos estados e municípios com impactos no federalismo brasileiro. A escola passou a ser responsabilizada pela qualidade da educação, mediante aferição do IDEB. O gestor educacional é colocado como o responsável por implementar ações do novo gerencialismo implantado no Brasil, se incorporando de forma

crucial para a transformação organizacional das escolas. Com o Plano de Ações Articuladas adentrou ainda mais na educação a concepção *de accountability*, ocorrendo a fragmentação do serviço educacional, entendida aqui como a introdução do gerencialismo local nas SEMEDs. A escola seria a responsável pela revolução da qualidade na educação, e as SEMEDs deveriam implementar as ações e subações do PAR de modo a oferecer uma educação de qualidade balizada por uma gestão de resultados.

O caráter de *demos constraining* do federalismo brasileiro a partir do plano de ações articuladas

Ao decidirmos estudar a gestão educacional a partir da análise da gestão proposta pelo PAR, observamos uma situação peculiar: a necessidade de emprendermos estudos sobre o federalismo enquanto forma política-administrativa de organização de um Estado Nacional. Ao elegê-lo como recurso para entender o federalismo no Brasil que se pauta no regime de colaboração, bem como a própria gestão educacional que veio sendo desenvolvida no país após a reforma do Estado, temos em mente a necessidade de emprendermos ao estudo do federalismo e seus impactos nas políticas sociais como a educação.

Os propósitos da pesquisa nos levam a buscar um abrigo conceitual em uma teoria que nos forneça explicações para a falta de coordenação federativa na gestão educacional brasileira. A convicção de que esta falta de coordenação federativa impacta as políticas educacionais no campo da gestão educacional, faz emergir como aporte de análise desta pesquisa a Teoria do federalismo enquanto pacto ou modelo *self rule plus shared rule* que se propõe analisar a tomada de decisão dentro de países federalistas a partir da não centralização em oposição à descentralização. Considerando esse contexto de implementação do PAR nos municípios do Maranhão, e especificamente a região metropolitana de São Luís, para o desenvolvimento da pesquisa adotamos enquanto base teórica a Teoria do federalismo enquanto pacto ou modelo *self rule plus shared rule* (autogoverno + divisão de competências, auto compartilhamento) cujo expoente internacional de destaque é Daniel Elazar (1987) que construiu este modelo de análise do federalismo, propondo-o em forma de matriz, ou seja, não centralizado, opondo-se ao descentralizado, por entendê-lo hierárquico. Este federalismo não centralizado/cooperativo/coordenado permite a tomada de decisão conjunta. No modelo matricial ou *self rule plus shared rule* há a presença de um governo federal não central em que

as arenas políticas se entrelaçam, baseando-se em um processo decisório consciente de relações entre os subgovernos e o governo federal. O processo de negociação do federalismo enquanto pacto, em Elazar (1987), resulta do compromisso dos agentes políticos com o federalismo, que se constituem na soberania compartilhada. Significa dizer que neste modelo de federalismo a União não é o centro do poder e nem da tomada de decisões. Para o autor, o federalismo é mais do que um acordo entre as estruturas governamentais: se constitui em um modo de atividades políticas que necessita da extensão das relações cooperativas (ELAZAR, 1987, 1994). Por esta razão, o federalismo enquanto pacto seria a melhor opção de governo de um Estado-Nação. De modo a entender o PAR enquanto política que se propunha colaborativa fizemos o estudo das federações enquanto *demos constraining* (democracias constrangidas), argumento defendido por Stepan (1999). Para o autor, o federalismo democrático caracteriza-se por processos que vão do alto padrão de restrição à ampliação do poder do povo. Em democracias majoritárias como o Brasil, o autor entende que seria um caso de super-representação dos estados com menor população e sub-representação dos estados com maior população, característica que levaria o país a ser *demos constraining*: uma federação constrangida por seus subgovernos nacionais, fazendo o autor afirmar que, neste caso, o federalismo seria prejudicial na tomada de decisões. Esta sub-representação, cria, em Stepan (1999), descontentamentos e problemas de lealdade ao pacto federativo em sociedades heterogêneas e multinacionais. Assim, em seu entendimento, quanto maior o poder dos subgovernos nacionais, mais *demos constraining* será o sistema político daquela federação. No caso, ao analisarmos o texto do PAR observamos que a união exerce o poder *demos constraining* que teoricamente seria de seus subgovernos.

Considerações finais

O formato adotado no PAR contraria os princípios de um federalismo *self rule plus shared rule* ao distanciar-se da capacidade da decisão conjunta dos subgovernos nacionais para garantir benefícios próprios e comuns mútuos. O PAR é legitimado por um decreto (Decreto nº 6.094/07) que normatiza as regras do jogo e centraliza o poder de decisão nas mãos da União, de outro lado, reconhece os poderes locais enquanto constituintes do pacto federativo por meio do regime de colaboração. Esta prerrogativa lança a perspectiva de

que há a possibilidade de um federalismo mais equilibrado no Brasil. A pequena autonomia que o PAR dá aos municípios na sua implementação reduz a possibilidade de utilização de mais recursos para o atendimento dos objetivos traçados no plano, logo, as Secretarias Municipais de Educação tornam-se meras executoras deste plano federal. A reorganização do PAR exige descentralização das ações, denotando ruptura com o modelo de poder vigente, fazendo os âmbitos horizontal e vertical interligarem-se para termos a centralidade da ação coordenada, um real federalismo coordenado com base nos argumentos expostos neste artigo.

Referências

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo Castro. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antonio; QUEIROZ, Maria Aparecida de; _____. (Org.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Liber livro, 2009, v. 1, p.115-144.

DOURADO, Luiz Fernandes et.al (orgs). *A qualidade da educação conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007.

ELAZAR, Daniel J. *Exploring Federalism*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 1987.

KRAWCZYK, N.R. *O PDE: novo modelo de regulação estatal?* In: Cadernos de Pesquisa. Campinas, 2008. v.38. n.135, p.797-815.

LESSARD, Claude. Regulação. In: OLIVEIRA, D.A et.al. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2012.

A OFERTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MARANHÃO: uma análise
a partir das metas dos planos nacional e estadual de educação

Nádyia Christina Guimarães DUTRA¹⁰⁸

Felipe Costa CAMARÃO¹⁰⁹

Francisca das Chagas Silva LIMA¹¹⁰

RESUMO: Este artigo é resultado das discussões e estudos da disciplina Estado e Políticas Educacionais e do Grupo de Pesquisa sobre Política, Gestão Educacional e Formação Humana, ambos da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Propõe-se analisar um aspecto considerado estratégico para o alcance da educação pública de qualidade: a ampliação do tempo curricular na educação básica. Para tanto, abordar-se-á as metas e estratégias das Leis n.13.005/2014 e n. 10.099/2014, Plano Nacional e Estadual, respectivamente, numa relação ao Plano de Governo do Estado do Maranhão para o quadriênio 2015-2018, no que tange à oferta de matrículas em tempo integral no ensino médio

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino Médio em Tempo Integral. Planos de Educação.

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE) é considerado o epicentro das políticas para a educação brasileira (DOURADO, 2017). Por óbvio, deve ser referência aos planejamentos e norte para a construção de políticas públicas e superação de definições que atendam, apenas, concepções de governos.

Esta compreensão possibilita um olhar mais atento dos gestores às discussões pertinentes de cada tempo e o reconhecimento das demandas que são significativas das etapa ou área da educação.

No caso da Educação Básica, é salutar olharmos cuidadosamente para o ensino médio, que passou por um longo processo de construção, desconstrução e indefinições na história da educação brasileira. Ele marca um momento significativo na formação de jovens cidadãos e

¹⁰⁸ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE UFMA.

¹⁰⁹ Professor Mestre do Departamento de Direito da Universidade Federal do Maranhão

¹¹⁰ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE UFMA.

cidadãs que precisam ser vistos de forma integral e ter à disposição meios para construir seu futuro de maneira livre e consciente.

Um ensino que representa essa juventude, dialoga com as múltiplas diversidades presentes na escola – sejam aquelas do campo ou das cidades, dos negros ou indígenas, dos homens, das mulheres e diversos gêneros –, é preciso que se relevem várias possibilidades formativas, considerando integralmente as pessoas.

Sendo assim, trata-se aqui das metas do PNE e do Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE/MA) concernentes à oferta de matrículas em tempo integral no ensino médio, pontuando tanto a relevância dessa proposta na trajetória e no contexto do ensino médio no país, como sua posição estratégica para melhoria da educação pública.

O artigo em questão é fruto de uma pesquisa bibliográfica, que recorreu à análise dos documentos oficiais do Brasil e do Maranhão, às pesquisas já concretizadas sobre a temática e aos autores que discutem a história da educação no Brasil.

Contexto geral do ensino médio no Brasil e a oferta de educação em tempo integral

Estudos apontam que o ensino brasileiro foi marcado por uma dualidade que traduziu a ambivalência de um país que tem parte da população pobre, ou na extrema pobreza, e uma outra de ricos. Fato, é que essa dualidade, que caminhou com a história do Brasil, deixou marcas e lacunas que até hoje prejudicam a consolidação de uma política de educação nacional, o que se fez nítido nas investidas governamentais ora para redimensionar o ensino na educação básica e atrelá-lo, por exemplo, ao mundo do trabalho, ora para superar as concepções estabelecidas sobre a educação pública.

As indefinições quanto às formas de oferta na educação básica se traduzem, assim, no frequente aparecimento do tema trabalho nas normas, projetos e currículo, reforçando a concepção de um tipo de ensino para os filhos da classe trabalhadora e outro para aqueles vindos da elite. Isso ficou expresso, por exemplo, na legislação educacional do período Republicano, com as reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), além das leis de Equivalências (Lei N. 1.076/1950; Lei N. 1.821/1953 e Lei n. 3.552/1959), ou seja, uma separação entre o ensino geral e o profissional.

A legislação brasileira também chegou a impedir o acesso ao ensino superior àqueles que cursavam determinados cursos técnicos e ainda estabeleceu um único objetivo para os anos finais da educação escolar, como foi expresso na Lei nº 5.692/1971, que vinculou o ensino básico à profissionalização compulsória.

Assim, constituiu-se uma crise identitária do que hoje nominamos de ensino médio e coube, em vista disso, repensar os objetivos da educação básica, que com a Emenda Constitucional nº 59/2009 passou a ser organizada em três etapas articuladas entre si, além de resgatar a qualidade e coerência de um projeto educacional para esta última etapa, dando perspectiva à juventude do país:

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre a educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto no aspecto da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. (BRASIL, p. 145, 2013)

Mediante isso, surge a oferta de matrículas em tempo integral no ensino médio como estratégia de fortalecer a relação do estudante com o currículo, o espaço e a comunidade escolar, bem como de associar melhor o tempo às oportunidades educativas. Concepção que pode ser, também, atrelada à formação integral.

Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação do Maranhão: metas e estratégias para a oferta de ensino médio em tempo integral

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação, que trouxe na redação da meta 06 *oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica*. Já o Plano Estadual de Educação do Maranhão, Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, apresentou na redação da sua meta 06 *oferecer, até 2020, Educação Integral em Jornada Ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas, de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica*.

Para além da obviedade de relação entre o plano nacional e os planos estaduais, é importante reforçar que:

A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referencial [...]. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. (BRASIL, 2105)

Igualmente cabe ratificar que o PNE tem, ainda, o caráter de norma supraordenadora, embora não seja vinculado ao planejamento da ordem econômica (MATINS, 2010). Por isso, a necessidade de articularmos sempre a visão política estratégica de atendimento às demandas sociais às condições objetivas de financiamento das políticas para o atingimento de metas, apontando a tão indispensável coerência entre meios e fins para a ruptura da lógica da descontinuidade das políticas de educação no país.

Para falar de tempo integral, o Ministério da Educação considera a jornada igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo e, a partir de 2016, estabeleceu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nos Estados e Distrito Federal com a transferência de recursos obedecendo os critérios previstos nas portarias nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, e nº 727, de 13 de junho de 2017.

Essa ação compreende tanto aos aspectos da estratégia 6.1 do PNE, que aponta o apoio da União na oferta de educação básica pública em tempo integral, quanto à meta sete do plano, objetivando à qualidade da educação e alcance das médias do Índice Nacional de Educação Básica (IDEB). Assim, a ampliação da jornada pode levar para o estudante uma proposta pedagógica que articule a formação integral a um incremento curricular que converse com as realidades das comunidades escolares e impacte na vulnerabilidade social na qual se encontram milhares de jovens que ingressam no ensino médio.

Traduzindo o Plano Nacional, o PEE/MA, na sua estratégia 6.2 indica um alinhamento de práticas pedagógicas para que o tempo de permanência do estudante passe a ser igual ou superior a sete horas diárias. Já o Plano de Governo Flávio Dino, para o quadriênio 2015-2018, traz na meta 15 o aumento da rede de ensino em tempo integral.

Para tanto, no ano de 2016, o Estado do Maranhão criou o Programa de Educação Integral (PROEIN) por meio da Lei nº 10.414, com destaque para a transformação gradativa de Unidades de Ensino em dos Centros de Ensino em Tempo Integral, chamados também de

Centros Educa Mais, com o propósito de melhorar a qualidade da oferta e da aprendizagem no ensino médio. Isso, no âmbito da macropolítica denominada de Escola Digna.

Outra ação de notoriedade dentro da política de ensino médio em tempo integral foi a criação do Instituto Estadual de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação do Maranhão (IEMA), que possui unidades com matrículas em tempo integral e integradas à educação profissional de nível médio (Lei 10.254/2015 e do Decreto nº 30.679, de 16 de junho de 2015).

Sendo assim, o Maranhão entra num cenário de diversificação da proposta de ensino médio na rede pública, contemplando uma agenda já sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação (2001-2011). É um caminho para ressignificar o ensino e obter resultados exitosos na aprendizagem, pautado no reconhecimento de que, inegavelmente, o tempo atual de permanência na escola é curto para atender a sociedade no contexto deste século, que também coloca em relevo, cada vez mais, a consciência do direito à educação:

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. (ARROYO apud COELHO, 2009, p.33).

Oferta de matrículas em tempo integral no maranhão: experiências e atualidade

Em dados publicizados na última Conferência Maranhense de Educação (COMAE), que aconteceu entre os dias 08 e 09 de outubro de 2018, o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação (2014-2017) aponta:

O percentual de estudantes da Educação Básica pública em tempo integral atingiu o percentual de 17,8% (Dired/Inep com base em dados Censo da Educação Básica/Inep 2014-2017), superando a média Nacional de 17,4% e aproximando-se dos percentuais da região Nordeste (22,9%). Em relação ao segundo indicador, o Maranhão apresentou o índice de 18,8%, abaixo das médias do Nordeste (29,7%) e da Nacional (28,6%), entretanto, em relação à meta do PEE/MA (9,8%), já foi alcançado. Com relação à rede estadual, o Maranhão apresenta a média de 11,42% de escolas em tempo integral e 1,92% de matrículas, no período de 2014 a 2017. (MARANHÃO, 2018)

Já em 2018, a rede estadual de ensino médio em tempo integral alcançou o número de 49 (quarenta e nove) unidades, sendo 36 (trinta e seis) Centros de Tempo Integral distribuídos

em 24 (vinte e quatro) municípios, com modelo propedêutico, e 13 (treze) IEMAs, com ensino médio em tempo integral e integrado à educação profissional.

Até 2015 os estudantes do ensino médio maranhense contavam com um Centro Experimental de Ensino Médio em Tempo Integral e, anterior a isso, com práticas de inovação curricular estimuladas, principalmente, por meio de programas do Governo Federal, como o Ensino Médio Inovador (PROEMI).

No que tange a vivência da integração à profissionalização no ensino médio, a Secretaria de Estado da Educação iniciou com abertura de turmas a partir do ano de 2006 (MARANHÃO, 2007). Embora essa implementação tivesse como justificativa formação homens que despertaram para a importância da educação como necessidade proeminente para viverem com plenitude, como cidadãos envolvidos na sociedade (MACIEL, 2006), o modelo pedagógico aplicado não apresentou claramente a concepção de uma educação integral (formação integral) e em tempo integral.

Considerando a definição dessa política de educação em estados como Pernambuco no ano de 2008 (DUTRA, 2013) e no Ceará em 2007 (VIEIRA & VIDAL, 2016), observamos que o Maranhão não deu o devido prosseguimento às discussões e planejamento para o estabelecimento de uma oferta de ensino médio diversificada e capaz de atender tanto a perspectiva de ingresso à universidade quanto à inserção do jovem no mercado de trabalho após a conclusão da educação básica.

Analisando que a matrícula em escolas exclusivas de tempo integral quase dobrou entre os anos de 2016 e 2017 e que o Maranhão entrou no seu terceiro ano de implantação dessa política, é certo que hoje há condições e insumos para que o Estado rompa com o ciclo de descontinuidade e sane o passivo histórico com sua juventude.

Considerações finais

Os desafios para a consolidação de uma política de estado para a educação são, por vezes, imensuráveis. No caso do Maranhão, ainda marcado por grande desigualdade social, a articulação de esforços passa por uma necessidade de maturação de um conceito de educação para um território de grande diversidade.

Além de observar e alinhar o que está posto nas leis e nos planejamentos, fazer a construção dialógica com as comunidades escolares e considerar o estudante como centro das definições dos caminhos educacionais é estratégico para envolver a sociedade nesse processo de construção.

Entre as benesses do século XXI, destaca-se uma maior consciência sobre a educação como direito fundamental inalienável que precisa ser sustentado em relações democráticas e garantido à luz das necessidades reais da população. Isso, fortalece a possibilidade da educação fazer percursos mais coerentes tecnicamente e condizentes às exigências que se apresentam em cada tempo.

Daí a importância considerar a construção histórica do ensino médio no país e no próprio estado e apoiar-se nos avanços obtidos para quebrar o ciclo de descontinuidades tão marcante na política de educação, que prejudicou, notadamente, a educação básica em seus anos finais.

Referências

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br>. Acesso em 02 de novembro de 2018.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação 2001-2011 – PNE*. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE*. Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Brasília: Senado Federal, 2014.

COELHO, L.C.C. *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: Faperj, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira*. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



MACIEL, Lindalva Martins Maia. *Ensino Médio Integrado no Maranhão: concepções, possibilidades e desafios*. Marília – SP: UNESP, 2011. 134p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

DUTRA, P. *Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio*. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Ensino médio integrado à educação profissional*. São Luís, 2007.

_____. *Lei nº 10.254 de 09 de junho de 2015*. Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. São Luís, 2015.

_____. *Lei nº 10. 414 de 07 de março de 2016*. Cria o Programa de Educação Integral no Sistema Estadual de Educação e dá outras Providências. São Luís, 2016.

CONSELHO ESCOLAR: um estudo dos resumos de teses e dissertações no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

SANTOS, Regiane Andrade¹¹¹
CARDOZA, Maria José Pires Barros¹¹²

Resumo: Este artigo é parte de um estudo mais amplo a cerca de um levantamento sobre o Conselho Escolar feito a partir de um mapeamento no banco de dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior- CAPES, durante o mês de agosto de 2018, a fim de reconhecer estudos realizados sobre o conselho escolar, no período entre 2013- 2017. Com base nestas pesquisas serão explanadas as ideias principais sobre a temática. Para isso, emergiram dos trabalhos as seguintes categorias: conselho escolar, participação e autonomia. Concluiu-se que o conselho escolar encontra entraves que dificultam sua atuação.

Palavras-chave: conselho escolar, participação e autonomia.

Introdução

A área de conhecimento em educação no Brasil tem se direcionado, sobretudo a partir da década de 80, a investigar os entres que dificultam a gestão democrática. Nesse sentido, o conselho escolar como um dos mecanismos da gestão democrática encontra algumas barreiras que afetam a gestão participativa e a autonomia das escolas públicas. Por isso, de modo geral, são discutidas as seguintes questões: participação dos membros do colegiado ou conselho escolar na gestão; a autonomia; as relações das escolas com os órgãos centrais; as relações entre direção, pais, docentes e alunos. Dessa forma, esta análise de conteúdo sistematizou a produção científica produzidas entre 2013 a 2017, a fim de entender como está sendo abordado esta temática.

Utilizou-se como referência dissertações retiradas de um levantamento de dados e suas análises feitas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Realizada exclusivamente por meio eletrônico (internet), no período compreendido entre 2013- 2017. A referida ferramenta possibilitou encontrar um total de 6.798 trabalhos catalogados utilizando como filtro o assunto, ano de defesa dos trabalhos, o nível (mestrado) e (doutorado), ambiente de interesse (a educação), além de

¹¹¹Universidade Federal do Maranhão- UFMA. São Luís. Regianeandrade10@gmail.com

¹¹²Universidade Federal do Maranhão- UFMA. São Luís. zezecardoza@ufma.br

utilizar as palavras chaves: gestão participativa, conselho escolar, participação nos órgãos colegiado, autonomia.

Este estudo acontece apenas com base nos resumos do banco da Capes, muitos dos quais apresentam problemas de precisão de informações, possivelmente decorrentes do processo de sua migração das secretarias de pós-graduação para a própria plataforma da agência. Procurando identificar as categorias e palavras chaves mais empregadas, além dos autores mais citados nos trabalhos.

Realizou-se então a análise de conteúdo do material selecionado, para fornecer um debate metodológico entre pesquisadores. Dentre o total de pesquisas selecionadas as que se enquadram entre as produções dos últimos cinco anos que tratam da mesma temática somam 21 publicações dentre as quais, 19 dissertações e 2 teses.

Os procedimentos estão apoiados nas leituras dos estudos de: Ferreira (2015), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), Martins (2017), Marinheiro (2016), Nascimento (2016), Paro (2010), Pereira (2016), Silva (2015). Após análise dos 21 resumos, retiramos dos mesmos as seguintes categorias: gestão democrática, conselho escolar, participação e autonomia.

O Conselho Escolar

O Conselho Escolar, um dos instrumentos para efetivação da gestão democrática foi citado por trabalhos recentes como repletos de barreiras que dificultam a possibilidade de participação de todos os segmentos da escola, tanto na construção do Projeto Político Pedagógico quanto na gestão da escola fundamentada nos princípios democráticos apoiados na participação e na autonomia das decisões escolares.

Nesse sentido, Pereira (2016), em sua pesquisa que pretendeu analisar como se dá a participação e organização do Conselho Escolar de uma escola X, e qual a contribuição do Conselho para a gestão da mesma. Concluiu que há pouca participação do Conselho nas decisões ou deliberações da escola, focando seu trabalho apenas nas questões financeiras e legais pertinentes ao funcionamento da unidade escolar. Para o autor, a principal dificuldade na atuação desse órgão está pautada na falta de tempo e de agendamento prévio das reuniões.

Outro estudo sobre o Conselho Escolar feito por Martins (2017) destaca que o comportamento dos membros do colegiado analisado estava aquém do que se esperava de um representante da comunidade escolar, pois a participação dos membros se resumia basicamente a estar nas reuniões e assinar documentos que lhes eram mostrados. Outro estudo aponta esse mesmo problema e acrescenta ainda a importância do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) criado em 2004. Silva (2015)

Nesse sentido, Nascimento (2016), ao pesquisar o colegiado na escola constatou que as questões de ordem administrativas e financeiras predominam, sobre a esfera pedagógica. Também coaduna com os demais teóricos a respeito da falta de capacitação dos conselheiros, e a comunicação distorcida transformam esse colegiado num espaço vazio de sentido na estrutura da escola.

Ainda acerca da atuação do Conselho Escolar Marinheiro (2016) afirma que o referido órgão pode efetivar-se democraticamente através de sua forma administrativa, a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola, elaborado na década de 1990, pois este programa utiliza o mecanismo de transferência de recursos financeiros da União para escolas públicas. Pois este programa pode servir, entre outras coisas, para ampliar a autonomia da escola com base na administração direta dos recursos destinados à manutenção de sua infraestrutura física e pedagógica. E assim, torna-se uma possibilidade de contribuir com a democratização das ações da gestão escolar. Entretanto, a pesquisa revela que os pilares do programa esbarram em princípios técnicos e operacionais, impedindo que a gestão democrática ocorra.

Nascimento (2016) concorda com os anteriores sobre as decisões acordadas serem predominantemente de ordem administrativo-financeiro, deixando de lado a esfera pedagógica. A esse respeito, justifica que as razões apontadas na pesquisa são a falta de capacitação dos conselheiros, a comunicação deturpada que transformam esse órgão em num espaço vazio de sentido na estrutura da escola.

Participação e Autonomia

Para entender a atuação do Conselho escolar é necessário também compreender a participação e a autonomia, nesse sentido, o papel do Conselho Escolar é ser um instrumento

de participação que deve contribuir para o exercício da autonomia democrática no ensino público local. (Ferreira 2015).

A cerca da autonomia escolar a LDB 9.394/96 em seu (Art. 15) orienta que os sistemas de ensino assegurem “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. (BRASIL,1996). Porém esta autonomia acontece de forma relativa, já que seguem princípios legais que regem a educação nacional.

Ressalta-se também a necessidade de a comunidade escolar conhecer as funções do conselho escolar, afim de superar as dificuldades e tensões na atuação do órgão. Porém destaca-se que limites não o desqualifica, pois, sua construção democrática não é instantânea, ao contrário, é um processo de construção gradativa. Nesse sentido, a escola pode de fato representar uma estratégia para promove uma educação participativa, democrática e cidadã.

Para Ferreira (2015) ao pesquisar o conselho escolar na perspectiva de um mecanismo de participação que contribui para o exercício da autonomia democrática no ensino público em uma escola no município de Fortaleza, a partir de um levantamento histórico da democracia no Brasil, constatou que existem discrepâncias entre os que defendem os teóricos da democracia e o que se encontra definido como gestão escolar democrática nos ordenamentos legais vigentes.

Além disso, Albuquerque (2018) em sua pesquisa analisou as categorias descentralização, participação e autonomia e concluiu que, para que de fato essa participação seja consciente, dependem de todos (pais, alunos, gestor, professor e funcionários) que compõem a escola, direta ou indiretamente, visto que a gestão democrática depende dessa participação responsável. Nessa lógica, o autor aponta como indispensável a promoção de formação para conselheiros de forma mais abrangente e constante.

Considerações finais

O Conselho escolar é um órgão da gestão democrática que representa a participação de todos os atores da comunidade escolar para deliberem sobre as questões da escola. Assim, a participação e a autonomia constituem condição para a atuação do conselho escolar na

perspectiva de partilha das decisões. Nesse sentido, o referido órgão possibilita o compartilhamento das decisões e consequentemente a descentralização de poder que historicamente tem marcado as relações clientelistas e autoritárias da sociedade que afetam o ambiente escolar.

No entanto, ao analisar os trabalhos percebe-se que a simples existência do conselho escolar não garante uma efetiva gestão democrática, pois identificou-se que as decisões não ocorrem de forma participativa, pois este órgão constitui-se no interior das instituições escolares como potencializador das ações autoritárias, legitimador das decisões do gestor.

Assim, a descentralização das decisões é apontada nas pesquisas como uma realidade possível, mas longe das escolas brasileiras, pois estas evidenciam inúmeras barreiras que impedem a participação do conselho nas decisões democráticas. Também apontaram nos textos a falta de formação contínua para os conselheiros, que não tem consciência de seu papel no órgão e por isso, acabam por legitimar as decisões centralizadas, limitando-se a função meramente burocrática de assinar papeis.

Dessa forma, considera-se importante o Colegiado enquanto instrumento que possibilita a gestão autônoma através da participação, para isso é fundamental uma formação específica para os conselheiros, a fim de instrumentalizá-los sobre a importância de tal função nas decisões da escola.

Referências

ALBUQUERQUE, Cíndia Maria Braga. **A gestão democrática em duas escolas da rede estadual de ensino de Arapiraca/AL: a atuação do conselho escolar.** (Dissertação). 2018, 176f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB – Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília. DF, 20, dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

FERREIRA, Maria Nilce da Silva. **Conselho escolar: Avaliação de um espaço democrático em construção no município de Fortaleza.** Universidade Federal do Paraná. 29/05/2015, 74f. (Dissertação). Mestrado em Educação. Fortaleza, Ceará, 2015.

MARINHEIRO, EDWYLSO DE LIMA. **O programa dinheiro direto na escola e a democratização da gestão escolar no município de londrina – PR'** 23/02/2016, 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade estadual de londrina, 2016

MARTINS, Lucimar de Sousa. **Estudo da participação do Colegiado Escolar em uma Escola Estadual de Três Pontas.** Minas Gerais, 2017, 85f. (Dissertação). Mestrado Profissional. Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais.

NASCIMENTO, Erivaldo Silva. **O esvaziamento do conselho escolar enquanto o espaço público da instituição** 07/04/2016 138 f. Mestrado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Pará, 2016.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** Disponível em: http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2016/06/gdep_4ed-rev-atual.pdf Acesso em: São Paulo, janeiro de 2016.

PARO. Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração:** reflexões sobre a prática do diretor de escola. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08>

PEREIRA, Antônio Cezar. **Democratização da gestão e conselho escolar:** o caso de uma Escola Pública no Município de Ipubi/ PE. 2016, 99f. (Dissertação). Mestrado em Educação. João Pessoa, Paraíba.

SILVA, ELIZANGELA. **Organização e gestão escolar: uma análise do conselho escolar na rede pública municipal de cascavel'** 28/08/2015 190 f. Mestrado em educação instituição de ensino: universidade estadual do Oeste do Paraná, cascavel biblioteca depositária: Uni Oeste - campus de cascavel, 2015.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR-MA:
análise do princípio da gestão democrática

GOMES, Brenda Cristina Ferreira¹¹³
PIMENTA, Janaína de Araujo¹¹⁴
CARDOZO, Maria José Pires Barros¹¹⁵

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar o quadro normativo relativo à gestão democrática do ensino público. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica, a partir da leitura de autores como Bordignon (2009), Cury (2002), Soares (2017), dentre outros, seguida da pesquisa documental realizada a partir da análise das legislações do ensino do município pesquisado. Foi possível constatar que embora o princípio de gestão democrática seja preconizado como fundamento que deve sustentar a organização do ensino público, na esfera local este tipo de gestão depara-se com dificuldades para ser materializado.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Conselho Municipal de Educação. Legislação Educacional.

Introdução

O processo de municipalização do ensino conferiu aos municípios por meio da CF de 1988 e da LDB de 1996 a responsabilidade pela gestão da educação com a justificativa de aumentar a qualidade dos serviços, proporcionar a participação dos cidadãos e melhor gestão dos recursos financeiros de modo que essas unidades territoriais pudessem corresponder as necessidades locais peculiares. Para tanto, o princípio de gestão democrática é estabelecido como fundamento legal que norteará a organização do ensino público nos sistemas.

Esse modelo de gestão – visto como um novo modo de administrar – pode ser definido como democrático porque envolve o diálogo entre diferentes interlocutores que almejam a solução de conflitos por meio da comunicação e do envolvimento coletivo. É contrário a qualquer prática paternalista ou autoritária já que se sustenta na liberdade de expressão e na igualdade de participação porque entende, de acordo com Cury, que “os cidadãos querem mais do que serem executores de políticas, querem ser ouvidos e ter

¹¹³Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís. E-mail: gomesbrenda07@gmail.com.

¹¹⁴Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís. E-mail: janaina.pimentad@gmail.com.

¹¹⁵Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís. E-mail: maria.cardozo@ufma.br.

presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de democratizar a própria democracia”. (CURY, 2002, p. 172).

Nesse contexto, atuam os Conselhos de Educação como órgãos colegiados de Estado (BORDIGNON, 2009) que reúnem seus membros para discutirem, elaborarem e tomarem decisões a respeito de políticas educativas. Tem como uma de suas principais funções a busca pela efetiva aplicação da legislação educacional. Desse modo, objetiva garantir o cumprimento das finalidades propostas nas leis, diretrizes, referenciais e parâmetros curriculares para a educação por meio da criação de um espaço de representação social ao estabelecer um elo entre Estado e sociedade.

Tendo em vista a construção histórica desses órgãos mobilizadores que objetivam inaugurar e efetivar o modelo de gestão democrática essa pesquisa objetivou analisar o quadro normativo relativo à gestão democrática do ensino público no âmbito do Conselho Municipal de Educação de São José de Ribamar - MA.

Para tanto, caracteriza-se a base legal relativa à normatização da gestão democrática do ensino público do Conselho Municipal de Educação (CME) investigado; identifica-se e analisa-se os elementos constituintes do quadro normativo da gestão democrática do ensino no CME e levanta-se informações que caracterizam as dinâmicas de participação.

Análise do princípio de gestão democrática na Lei Orgânica Municipal (LOM)

Diante da compreensão do direito social de acesso e permanência de todos a uma educação de qualidade com vistas ao desenvolvimento de práticas de democratização do ensino, é necessário observar que a organização deste abrange uma gama de mecanismos correlacionados que devem atuar em busca de transformações que objetivem atender os anseios populares. Sendo assim, faremos então uma análise das legislações que sustentam a organização do ensino em São José de Ribamar para a identificação dos princípios e paradigmas que orientam as políticas educacionais no município.

Considerando as normas criadas na esfera municipal e com intuito de analisar como se expressa o princípio legal de gestão democrática nas legislações do ensino de São José de Ribamar, organizamos quadros para análise da LOM, leis de criação do Sistema

Municipal de Educação (SME) e do CME para identificar os paradigmas que norteiam a gestão educacional desse município.

Quadro 1 – Princípios da Gestão democrática do ensino na Lei Orgânica

Município	Princípios
São José de Ribamar	• Não há nenhum parágrafo destinado a gestão democrática. O legislador menciona da seguinte forma: Art. 137 – Ficam criados os seguintes Conselhos: II – Conselho Municipal de Educação;

Fonte: Elaboração própria a partir da Legislação municipal.

Observa-se que a Lei Orgânica de São José de Ribamar não menciona o princípio de gestão democrática como fundamento da educação. A falta de referência ao princípio de gestão democrática colabora para a dificuldade de materialização desse tipo de gestão no município. A LDB 9.394/96, ao incumbir os sistemas de ensino de definirem as normas da gestão democrática no ensino público de acordo com as peculiaridades locais, no artigo 14 (BRASIL, 2015), buscou facilitar o processo de concretização dessa gestão por meio da autonomia dada aos municípios.

Mas, ao contrário, a falta de menção a este princípio pelo legislador “provoca um limite nas outras legislações que estão abaixo na pirâmide legal, tornando-as ineficazes” (SOARES, 2017, p.141) já que, considerando a hierarquia legal na esfera municipal a Lei Orgânica é superior às demais leis. Por isso, ao invés de contribuir e acelerar o processo de estabelecimento de instrumentos de materialização da gestão democrática acaba dificultando e tornando esse modelo de gestão cada vez mais distante da realidade. No entanto, deixa uma abertura a este princípio ao instituir a criação do Conselho Municipal de Educação.

Análise do princípio de gestão democrática na lei de criação do SME

Os sistemas de educação se constituem a partir da intencionalidade de organização do ensino, de sistematização, com o objetivo de solucionar as problemáticas das quais já se tem conhecimento. Portanto, é necessário que esse sistema se articule de forma que supere essas problemáticas para então dar sinais de eficácia e utilidade. Sendo assim, configura-se como um conjunto coerente, arrumado, operante. (SAVIANI, 2017).

Logo, esta sistematização é pensada a partir de bases que nortearão as decisões e ações a serem planejadas e materializadas, as quais podem estar fundamentadas em princípios democráticos ou não. Portanto, considerando o exposto, segue então o quadro com análise de como se expressa o princípio de gestão democrática no SME de São José de Ribamar:

Quadro 2 – Princípios da Gestão democrática do ensino na Lei de criação do SME

Município	Princípios
São José de Ribamar	Art. 2º - Compete ao Conselho Municipal de Educação, além de outras atribuições previstas na Lei Municipal nº 342, de 15 de dezembro de 1997: I – colaborar com o poder executivo na definição das políticas de educação escolar no município, elaborando propostas para o Plano Municipal de Educação e para as Leis Orçamentárias Anuais e Plurianuais; II – assessorar a Secretaria Municipal de Educação na discussão do projeto político pedagógico do sistema e das unidades escolares; Art. 3º - § 2º - As ações da Secretaria Municipal de Educação se pautarão pelos princípios de gestão democrática, produtividade e racionalidade sistêmica e autonomia das unidades escolares, priorizando a descentralização das decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Fonte: Elaboração própria a partir da Legislação municipal.

Diferente da LOM, a lei de criação do SME (Lei nº 467/02) avança e apresenta explicitamente o princípio de gestão democrática além de citar outros mecanismos que compõem este modelo de gestão, como: descentralização e autonomia. Espaços que ampliam o processo de democratização também são previstos, pois, além do CME, a legislação menciona o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano Municipal de Educação (PME).

No entanto, embora estes espaços de participação sejam contemplados, a lei não estabelece meios de materialização da participação social nas decisões sobre políticas públicas o que compromete a efetivação da gestão democrática, visto que as práticas pautadas nas concepções democráticas devem estar articuladas com a comunidade e com os diversos segmentos sociais para que por meio do diálogo se norteie as ações a serem desenvolvidas. (DUBLANTE, 2011).

Além de denotar a falta de compromisso dos governos com a formação da consciência crítica de sujeitos formadores de opiniões, capazes de compreender a realidade e os conflitos contidos nela, a não participação dos sujeitos sociais em decisões políticas pode acarretar também no descrédito da população quanto à atuação nos órgãos de representação social como bem descreve Soares (2017).

Análise do princípio de gestão democrática na lei de criação do CME

No plano político administrativo dos municípios, o CME é criado como órgão normativo que organiza e delibera sobre educação a fim de representar a sociedade civil nos diálogos com o governo para melhorar a qualidade do ensino. Cada CME criado possui características próprias que expressam os fundamentos que orientam suas ações. Faremos então uma análise do CME de São José de Ribamar:

Quadro 3 – Princípios da Gestão democrática do ensino na Lei de criação do CME

Município	Princípios
São José de Ribamar	• Não há nenhum parágrafo destinado a gestão democrática. O legislador menciona da seguinte forma: Art. 2º - Respeitadas as competências exclusivas do Legislativo Municipal, compete ao Conselho Municipal de Educação: II – Estabelecer as diretrizes a serem observadas na elaboração do Plano Municipal de Educação; XII – Zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de Educação; XIII – Convocar ordinariamente a cada 2 (dois) anos. Ou extraordinariamente, por maioria absoluta de seus membros, a Conferência Municipal de Educação que terá a atribuição de avaliar a situação da Educação e propor diretrizes para o aperfeiçoamento do sistema; Art. 3º - O CME terá a seguinte composição: I – Do governo Municipal: a) Divisão de Educação b) Divisão de Cultura c) Divisão de Finanças d) Divisão de Administração e) Secretaria de Saúde II – Dos servidores da área: a) Representante dos Professores da Escola de 1º grau b) Representante dos Professores da Escola de 2º grau III – Dos usuários: a) Representante de aluno da Escola de 1º grau b) Representante de aluno da Escola de 2º grau Art. 9º – Todas as sessões do CME, serão públicas e procedidas de ampla divulgação.

Fonte: Elaboração própria a partir da Legislação municipal.

Não se encontra de forma explícita o princípio de gestão democrática na lei de criação do CME. No entanto, o texto faz algumas menções às categorias e ferramentas que estão ligadas aos princípios democráticos e que, mesmo que timidamente, podem colaborar e dar abertura para os processos de democratização do ensino.

O conteúdo legal do CME de São José de Ribamar prevê a efetivação de um sistema de educação descentralizado e participativo. Isso deve refletir na composição dos conselheiros e na decisão de publicar as resoluções e temas tratados pelo CME bem como fazer pública as reuniões.

A esse respeito, temos como exemplo o fato de o CME estabelecer, como dar-se a entender, o total de nove conselheiros sendo quatro representantes do governo municipal, dois professores representantes dos servidores da educação e dois alunos representando os usuários dos serviços educacionais. Apenas com esses dados já se pode inferir que não há participação paritária entre os conselheiros visto que estes são representantes de categorias e a maior representação é dada pelo governo municipal.

Para além, soma-se a este fato o agravante de os conselheiros serem nomeados pela prefeitura municipal mediante indicação, como está prescrito no artigo 4º da Lei nº 342/97 de criação do CME.

Como se não bastasse o artigo 4º estabelecendo a indicação dos conselheiros, o legislador ainda acrescentou um parágrafo para reafirmar a “livre escolha do Prefeito” quanto aos representantes das categorias municipais. Sobre o serviço a ser prestado por esta categoria, a lei anuncia que “A Divisão Municipal de Educação ou equivalente, prestará o apoio administrativo necessários ao funcionamento do CME”. No entanto, não restringe ou exemplifica dentro de quais atividades administrativas esse apoio pode se enquadrar e por isso deixa uma grande abertura para atuação dos representantes da Divisão Municipal.

Este dado nos leva a entender, por meio da organização da composição do CME, considerando a indicação política, que a prioridade deste órgão não se concentra no exercício da gestão democrática que se torna efetiva por meio do diálogo e de eleições que demonstram o interesse coletivo. Pelo contrário, revela que o CME tende a defender os interesses corporativos dado que a indicação expressa à vontade singular do governante e ainda indica uma prática hierárquica e autoritária.

A manutenção de práticas centralizadoras torna inviável a concretização do modelo de gestão democrática uma vez que este tipo de gestão pressupõe elaboração coletiva, eleição, caráter participativo, transparência, diálogo, justiça e competência que são intrínsecos ao exercício da cidadania democrática. (CURY, 2002; PERONI, 2008).

As atribuições delegadas aos CME's também revelam a natureza e o fundamento destes órgãos que geralmente possuem funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. No caso de São José de Ribamar, o CME possui função deliberativa explicitada em lei como única função deste órgão (art. 1º). No entanto, atribui no decorrer do texto legal a função fiscalizadora para a gestão dos recursos financeiros e supervisão do funcionamento do sistema de ensino.

As funções normativas e consultivas são igualmente importantes e por isso também poderiam ser contempladas para que normas em prol da educação sejam pensadas por meio do exercício da autonomia que estes órgãos possuem, como também para a viabilização da participação comunitária por meio de consultas que indicariam os anseios populares e facilitariam a organização de ações voltadas para o coletivo.

Considerações finais

A gestão democrática inaugura um novo modo de administrar que, diferente de práticas centralizadoras e clientelistas, remete ao esforço para envolver o diálogo e a participação de diferentes categorias da sociedade civil em busca da resolução dos problemas e conflitos sociais tendo em vista a formação competente desses sujeitos para opinarem criticamente sobre a realidade a fim de transformá-la pelo constante exercício da cidadania.

Dessa forma, na atual política administrativa, o CME como órgão de controle social deve ser construído em bases democráticas por meio de seu caráter participativo, da eleição de seus membros com abertura para categorias de representantes da comunidade, relação paritária das categorias representadas para elaboração e tomada de decisões coletivas, além de transparência na gestão e fiscalização dos recursos financeiros. A natureza e atribuições do CME devem ser de conhecimento da comunidade para que esta busque participação e usufrua dos serviços prestados pelo órgão.

Por meio de nossos estudos, constatamos que o princípio de gestão democrática ainda que seja preconizado pelas legislações federais como fundamento do ensino, na esfera local, este princípio conforme a legislação analisada depara-se com dificuldades para ser materializado. O limite se impõe por meio de leis que não reconhecem os princípios democráticos em seus conteúdos e, quando estes são mencionados, ora timidamente ou

explicitamente, não são organizados e elaborados meios que facilitem e indiquem ações voltadas para a efetivação da gestão democrática.

A menção do modelo de gestão democrática ou de princípios que remetem a este sem o acompanhamento de mecanismos para efetivá-lo não é suficiente para a construção de uma política educacional democrática. Portanto, a simples menção denota o reconhecimento da importância e necessidade da presença deste fundamento nos discursos, no entanto, na medida em que este se distancia da prática torna-se incoerente e sem utilidade para responder as problemáticas educacionais e anseios populares.

Referências

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. LDB. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002, p. 163-174.

DUBLANTE, Carlos André Sousa. **Gestão Escolar**: fundamentos e práticas no contexto das escolas públicas. São Luís, EDUFMA, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conselhos municipais em tempos de redefinição do conceito democracia. In.: SOUZA, Donaldo Bello de. (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008, p. 191-209.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SOARES, Efraim Lopes. **Gestão democrática**: uma análise das bases normativas dos Sistemas Municipais de Educação do Maranhão. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, 2017.

EDUCAÇÃO E BIOPOLÍTICA: produção discursiva governamentalizada no Brasil

José Eduardo Fonseca Oliveira¹¹⁶

Resumo: Este estudo tem por objetivo problematizar uma forma muito particular de governamentalidade praticada no Brasil. Com efeito, esse tipo de governamentalidade se constitui em uma estratégia biopolítica neoliberal produtora de subjetividades e de controle democrático. Toma-se para fins analíticos, as noções de cidadania, competência e gestão democrática. Defende-se, a hipótese que a subjetivação pedagógica é a dobradiça entre o governo de si e o governo dos outros, onde incidem as práticas discursivas governamentalizadas. Optou-se, pela construção teórica de Michel Foucault para atingir os objetivos propostos.

Palavras-chave: Governamentalidade; Subjetividade; Educação.

Introdução

A pesquisa tem por objetivo construir um arquivo, sobre os discursos governamentais no âmbito da educação no Brasil, objetiva-se, demonstrar como esses discursos se constituem em uma estratégia biopolítica neoliberal governamentalizada produtora de subjetividades, e de controle democrático, toma-se como plano de imanência, as noções de cidadania, competência e gestão democrática presentes nos discursos oficiais. Compreende-se, esse arquivo em perspectiva foucaultiana, como o jogo de regras que determinam o aparecimento dos enunciados em dado momento. Defende-se a hipótese que a subjetivação pedagógica, é a dobradiça entre o governo de si e o governo dos outros, onde incidem as práticas discursivas governamentalizadas.

No curso “Nascimento da Biopolítica”, ao tratar na aula de 7 de fevereiro sobre o neoliberalismo alemão e na aula de 14 de março sobre o neoliberalismo americano, além de outros enxertos sobre o neoliberalismo francês, Michel Foucault faz emergir uma espécie de racionalidade neoliberal, ou seja, uma disseminação de ideias econômicas e sociais neoliberais que alcançam e ramificam-se no tecido social no âmbito da biopolítica, produzindo subjetividades governamentalizadas.

¹¹⁶ Doutorando em Educação na Universidade Estadual Paulista – UNESP. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA. Graduado em Filosofia/UFMA.

O problema reside, muitas vezes, na incapacidade teórica de decodificar essas ideias, de saber como elas se incorporam na política econômica nacional, na educação e na população, pois se observa que o neoliberalismo tem contornos gerais; dito de outra forma, o neoliberalismo tem características comuns nas nações que o incorporam, porém, nota-se que o neoliberalismo tem contornos particulares. Ele se constitui na densidade de laços transnacionais entre as partes interessadas na política interna e os defensores externos do neoliberalismo, e, observa-se que no Brasil está sendo gestado uma forma muito particular de neoliberalismo a partir da produção de uma subjetividade governamentalizada, com dispositivos próprios na educação, que se nomeia nessa pesquisa, para efeitos de análise, de governamentalidade *made in* Brasil.

Problemas e objetivos

Os problemas dessa pesquisa estão delimitados em dois domínios: problematiza-se o funcionamento dos dispositivos de produção biopolítica neoliberal de subjetividade presente no discurso governamental sobre educação produzidos nos últimos 21 anos no Brasil, toma-se como base inicial a LDB de 1996.

Pretende-se demonstrar conceitualmente como esses discursos de subjetivação foram construídos a partir das noções de cidadania e de competência, e, como eles se materializam na dobradiça entre o governo de si e dos outros, que é a subjetivação pedagógica, alinhada a ressignificação do poder pastoral, considerando que: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, como os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (FOUCAULT, 1996. p. 43-44).

No segundo domínio, questiona-se se a gestão democrática tão positivamente aclamada pela inserção da comunidade escolar, nos aspectos de organização da escola, não é uma estratégia biopolítica de reterritorialização da democracia, e ainda se esse sistema de participação não objetiva criar uma cultura democrática, que se perfaz em um controle democrático.

A gestão democrática é parte constitutiva da subjetivação pedagógica, que como defende-se nesta pesquisa, opera como dobradiça entre o governo de si e o governo dos outros, e nesse domínio, opera fabricando formas simbólicas na relação consigo e com os outros.

Tem-se como objetivos, visibilizar o funcionamento dos discursos oficiais no Brasil sobre educação como estratégia biopolítica de produção de subjetividade em torno das noções de cidadania, competência e gestão democrática, bem como localizar, descrever e interpretar nos textos oficiais os mecanismos e estratégias discursivas que configuram e sistematizam a subjetivação pedagógica.

Resultados e Discussão

A noção de governamentalidade desenvolvida por Foucault na esteira das análises do biopoder, traz à baila a relação entre um governo de si com um governo dos outros. Essa relação é importante, pois expõe o alcance das tecnologias de governo, balizado no duplo desafio das tecnologias de poder, de governarem a si mesmos e de serem por outros governados.

O governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, tem lugar ‘entre’ as instituições pedagógicas e as religiões de salvação. Não é uma obrigação para todos, é uma escolha pessoal de existência. (FOUCAULT, 2010, p.480)

Defende-se que entre essas duas formas de governo, o governo de si e o governo dos outros, a subjetivação pedagógica funciona como dobradiça, a partir de formas sistemáticas de governamentalidade inseridas nos discursos que regulam a educação. Em síntese, a governamentalidade é a relação entre o poder e o resultado dele, onde se busca “conseguir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder”. (BAKER, 1994, p.198).

Com efeito, a instituição que melhor consegue equalizar essa difusa relação de “mínimo poder” e “máximo resultado” é a instituição escolar, ao utilizar-se da subjetivação pedagógica para esse fim. Destarte que, das instituições de sequestro, a escola é aquela de caráter compulsório, onde todos, por força de lei, devem passar algum tempo de sua vida; tempo esse que na sociedade de controle tem sido sistematicamente acrescido, o que aumenta, o alcance, a consolidação e o aperfeiçoamento dos processos de subjetivação no âmbito da instituição escolar. Observa Deleuze:

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional, um outro meio fechado, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário” (DELEUZE, 1992, p. 216).

Pensar e propor uma subjetivação pedagógica como dobradiça entre o governo de si e o governo dos outros, consiste em observar os agenciamentos da sociedade de controle, da democracia, do neoliberalismo e do imperialismo, pensando com Hardt e Negri 2001, nos domínios da instituição escolar, esse somatório de forças e dispositivos podem ser compreendidos como um projeto amplo de uma produção de subjetividade na esteira de um controle democrático, inaugurando novas e difusas relações de poder.

Pensa-se essas novas relações de poder a partir dos discursos e práticas governamentais, e, como dito, o fazemos em três domínios: a formação do cidadão de direitos, a reforma curricular diretiva a uma produção de produtores/consumidores e a reterritorialização democrática. Cada domínio corresponde a uma produção discursiva governamental, concomitante a noção de cidadania de competência e a gestão democrática que se perfazem, todas, na instituição escolar.

A pesquisa tenciona visibilizar esses discursos que produzem um controle democrático operando na dobradiça entre o governo de si e o governo dos outros na produção de subjetividades, considerando que: “A produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até do que o petróleo e as energias” (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 26), e ainda “A subjetividade, a identidade e a individualidade constituem um problema político importante” (FOUCAULT, 2015, p. 311).

Com efeito, os seguintes textos oficiais: *Lei de diretrizes e bases da educação de 1996*; *Parâmetros curriculares nacionais produzido na década de 1990*; *As orientações curriculares*; *Base nacional comum curricular*, apontam para a constituição do desejo de cidadania, o desejo de ser um cidadão de direitos, ressalta-se que em todas as áreas de saber da base nacional, por exemplo, apontam a cidadania como um fim último de todo processo educacional, ou seja, a redação oficial é construída para produzir um cidadão de direitos.

Esses discursos são governamentalizados, construídos para esse fim e, levam esse cidadão de direitos, a ser inserido em um discurso de participação sistemática na vida social e política a partir da educação. O cidadão de direitos, é o melhor cidadão para ser governado, e, por isso, todos os documentos oficiais na esfera da educação tem como fim último ser um cidadão (aluno), desejar ser um cidadão, e, desejar formar um cidadão (professor).

Considerações finais

Esses discursos de subjetivação foram construídos a partir das noções de cidadania, competência e controle democrático, e, se materializam na dobradiça entre o governo de si e dos outros, que é a subjetivação pedagógica, alinhada a ressignificação do poder pastoral.

O conceito de cidadania, nessa governamentalidade *Made In Brasil*, é o principal dispositivo do biopoder. Ele concentra e converge todas aquisições dos processos de subjetivação e sujeição, criando uma sujeição voluntária, onde o sujeito deseja ser esse cidadão, que é construído para um melhor governo, considerando sua docilização, esse processo é reforçado por uma gama de produções discursivas oficiais que induzem a formar para a cidadania. Segue alguns exemplos:

Exemplo 1: Art. 2º (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional) A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho. Art. 22. (Da Educação Básica) A educação básica tem por finalidades 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. Art. 35. (Do Ensino Médio) II – a preparação básica para o trabalho e a *cidadania* do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (LDB, 2017, p.8-17-24)

Exemplo 2: O texto oficial abre com uma palavra diretiva aos professores: “Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como *cidadãos* plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua *cidadania*. (PCN, 1997, p.4)

Exemplo 3: O texto oficial abre com uma palavra diretiva aos professores: “A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da *cidadania* é tarefa de todos. (OC, 2006, p.4)

O curioso é que a cidadania, está atrelada ao conhecimento de todas as matérias do currículo, como se em um passe de mágica, o conhecimento dessas matérias transformasse o aluno em cidadão, porém, é justamente a disciplinarização ocorrida no espaço escolar aliada as produções discursivas oficiais que efetuam esse processo. Esse processo disciplinar, são visíveis na instituição escolar pelo menos em três âmbitos:

No âmbito espacial, que compreende a forma como a sala de aula é até hoje organizada, onde um aluno olha para costas do outro, e todos olham para frente como receptáculos de informações travestidas de conhecimento. No âmbito orgânico, ela é responsável por criptografar as atividades e por fim faz os agenciamentos por combinação de forças, ou seja, atrelada a outras práticas discursivas, bem como distintas instituições, as tecnologias do eu se estabelecem com o objetivo de subjetivação. (OLIVEIRA, 2016, p.116)

Foi possível aferir que a gestão democrática tão positivamente aclamada pela inserção da comunidade escolar, nos aspectos de organização da escola, é na verdade uma estratégia biopolítica de reterritorialização da democracia, esse sistema de participação, objetiva criar uma cultura democrática, que se perfaz em um controle democrático.

A gestão democrática, é assim, parte constitutiva da subjetivação pedagógica, que como defende-se nesta pesquisa, opera como dobradiça entre o governo de si e o governo dos outros, e nesse domínio, opera fabricando formas simbólicas na relação consigo e com os outros, e, principalmente reterritorializando a democracia.

Com efeito, o sujeito não pode ser apenas governado, ele precisa igualmente, passar por processos de subjetivação se tornar um produtor/consumidor nessa governamentalidade neoliberal. Surge então uma empresarização da instituição escolar, marca da sociedade de controle, através da noção de competência, que também é regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) e foi ratificada, posteriormente, por diretrizes específicas. Essas diretrizes se organizaram não por coincidência, no currículo que "[...] vem funcionando, desde a sua invenção nos fins do século XVI, como um dos mais poderosos dispositivos encarregados de fabricar o sujeito [...]" (VEIGA-NETO, 2001, p. 235).

Essas relações passam por um processo tão difuso, que o aluno passa a ser um produto após formado, sendo lançado no mercado de trabalho para ser ou não absorvido por ele. Até aí nada de novo, como já visto na modernidade a educação já aparentava seu vícios de qualificadora de uma mão de obra. Porém, a educação no contexto atual tem se transformado em uma mercadoria com grande probabilidade de lucro, onde os currículos são organizados para esse fim, alinhados a todo um aparato de marketing, com promessas de escolas que aprovam no ENEM, de faculdades que mais empregam seus alunos após formados etc.

Esse modelo moderno de sujeito ainda contemplado na educação, faz com que os objetivos dos alunos, sejam sempre externos a eles. Assim, cursar o ensino médio é visto e vivido como uma etapa para passar no ENEM. Seguindo a mesma lógica, o curso superior é

uma etapa externa ao aluno, a ser cumprida para ter acesso ao mercado de trabalho, ou seja, a educação perdeu o ideário de formação, e virou instrução, onde esse processo é resumido em uma mera transmissão de saber técnico para alcançar determinados fins, onde formar, nesse contexto, significa preparar o sujeito para as demandas do mercado de trabalho.

Referências

BAKER, Keith. A foucauldian French Revolution? In: GOLDSTEIN, Jan. **Foucault and the writing of History**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 187-205.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. p.154.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.58 p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.239.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Foucault Estuda a Razão de Estado**. In: _____. Ditos & Escritos IV. Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 310-315.

_____. **Ordem do Discurso** – Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HART, Michel; NEGRI, Antonio. **Império**. Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

OLIVEIRA, J.E.F. **Microfísica das práticas pedagógicas: Deslocamentos no discurso pedagógico e na prática docente**. 2016. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo J. **Currículo e exclusão social**. In: MOREIRA, Antônio Flávio

Barbosa (org.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001. p. 229-240

O EDUCAÇÃO MUSICAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) - ENSINO MÉDIO

Micael Carvalho dos Santos¹¹⁷

Ilma Vieira do Nascimento¹¹⁸

Resumo: Neste trabalho, analisamos os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a estrutura na qual foi construída. Pontuamos os marcos legais que embasam o documento. Apresentamos as ações das associações de Educação Musical brasileira, a ABEM e o FLADEM. Com abordagem qualitativa, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental na metodologia do trabalho. O documento possui foco no desenvolvimento das competências, atendendo aos critérios das avaliações em larga escala. Ainda, submete-se à lógica das avaliações de larga escala condicionam as escolas a preparação e elaboração de testes censitários. Por fim, entendemos o desprezo pelo componente de Música, no campo da Arte, assim como Filosofia, Sociologia, por estarem associadas diretamente a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade, o que pode perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Musical. Currículo de Música.

Introdução

Apresentamos na primeira parte deste trabalho as concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), centrando as discussões no Ensino Médio - ainda em vistas de aprovação.

Partindo do pressuposto metodológico, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental, utilizando dados e categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e também na busca de textos ainda sem tratamento analítico, como matéria-prima.

Ao final, elencamos as consequências da BNCC para a educação brasileira, em especial, para a Educação Musical, indicando elementos necessários à uma base que tenha compromisso social e que atenda ao desenvolvimento societário mais humano e integral.

Desenvolvimento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos

¹¹⁷PPGE/UFMA. São Luís – MA, micaelmusic@gmail.com

¹¹⁸PPGE/UFMA. São Luís – MA, ilmavieira13@gmail.com

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, conforme o Ministério da Educação (MEC) - (BRASIL, 2018).

Chegando a sua terceira versão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 03 de abril. Sua primeira versão foi no ano de 2015. Neste percurso, houve mudanças significativas e intensas discussões sobre seus aspectos de forma e conteúdo. A BNCC da Educação infantil e Ensino Fundamental teve sua aprovação no dia 15 de dezembro de 2017.

Nas audiências públicas, no ano de 2017, evidenciou-se em todas as regiões brasileiras a

crítica ao documento e na denúncia de uma base que tem como principal objetivo ocultar um dos principais problemas da educação brasileira: a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país” (GIROTTTO, 2018, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio, os projetos Escola Sem Partido, como medidas que deformam a essência da escola pública, de característica gratuita, com qualidade socialmente referenciada, tomam corpo e se estruturam no Brasil pós-golpe 2016, a partir do que Girotto (2017) destaca como visão de escola sendo instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir da lógica de gestão centrada nos resultados e não nos processos. Ainda, na concepção de escola sob as políticas neoliberais na educação, os professores e alunos são considerados indiferentes, objetos de ações poucas compreendidas porque pouco participam dos processos construtivos (GIROTTTO, 2018).

Seu processo, portanto, deu-se sem ampla participação popular. Trazendo as palavras de Peroni, Caetano e Lima (2017), nessas demandas, há um esvaziamento da participação, autonomia e transparência dos sistemas e as políticas de educação são impressas de cima para baixo, de fora para dentro.

Acerca dos processos democráticos, suas implicações não consistem em abstração, mas numa efetivação de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social (PERONI, 2015).

Nos fundamentos pedagógicos, com foco no desenvolvimento das competências a la *Educação: um tesouro a descobrir*, a base toma como parâmetro o que é adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

As políticas educacionais evidenciam projetos societários de disputa. Certame tanto na direção quanto na execução do processo. É campo de conflito, tensões, pois, sendo a Base, documento normativo nacional, possui alcance alargado territorialmente, com grandes dimensões sócio-política. O que está em jogo é o currículo como reflexo na alma da educação. A BNCC não só implica no currículo como campo de conhecimento específico na educação, mas incide na gestão escolar, formação de professores, organização do sistema escolar, além do financiamento

Além da visão fragmentada, a Base não rompe com a concepção conteudista. A noção de habilidade e competência (ênfata de forma latente no texto) revela-se como prescrição de tarefas. O modelo de competências surge no processo de reestruturação produtiva e que, a educação, em grande medida, incorporou de forma gradual (NOMERIANO, 2007). O preceito de habilitação para o mercado de trabalho segue a lógica do homem como ser empregável. Competência, portanto, surge como maneira de qualificar.

Pela lógica do capital humano, a escola ‘como uma empresa entre outras (LAVAL, 2004, p. 18), deve contribuir na difusão do discurso da empregabilidade pela qual cabe, a cada indivíduo, criar condições para se colocar, o tempo todo, no mercado de trabalho. E isso pressupõe o desenvolvimento da capacidade de adaptação, flexibilidade, resiliência, termos centrais nessa narrativa. (GIROTTTO, 2018, p. 26).

Ainda, com relação à noção de competências Girotto (2018, p. 26) completa:

O discurso do capital humano vem acompanhado de outro que divide com ele a centralidade nas reformas educacionais desde a década de 1970 no mundo e 1990 no Brasil. Surgido no âmbito das discussões educacionais travadas no campo empresarial (ZABALA; ARNAU, 2010) o discurso das competências dão ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário, sendo que a validade de um dado conhecimento não é mais encontrado em si mesmo, mas na capacidade que tem de possibilitar aos indivíduos maior acúmulo de capital humano e, consequentemente, maior capacidade de competição e “empregabilidade”.

Algumas críticas reaparecem com relação ao teor do texto. Há a invisibilidade das questões de identidade de gênero, diversidade sexual, ênfase no ensino religioso (frutos de

pressões de bancadas parlamentar conservadoras e fundamentalistas). Essas exclusões dialogam diretamente com os ideais daqueles que defendem o Escola Sem Partido como projeto para a educação. Para esse(s) grupo(s) as demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade devem ser retiradas dos espaços de formação escolar (MACEDO, 2017). Ainda, incorporam-se elementos de combate às chamadas “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero”, com vistas ao fundamento da animosidade e atrito na família. Por fim, tratam os alunos e alunas como sujeitos passivos e vulneráveis na escola.

Na BNCC, não há as palavras racismo, machismo, xenofobia, periferia, contradição, (GIROTTI, 2018) e, acrescento LGBTfobia¹¹⁹. O documento, portanto, ignora o fato de que nas instituições educativas e fora delas pessoas são marginalizadas e vítimas de preconceito e violência e, por consequência, abandonam a vida escolar e/ou têm tolhidas inúmeras oportunidades de vida (FNE, 2017). Essas ausências dialogam essencialmente com os projetos Escola Sem Partido.

Perguntemo-nos se há condições de abordarmos algumas temáticas na educação musical sem conectar com os temas emergente aos processos identitários? Como defender a pluralidade de ideias (oposta à doutrinação) se não há ideias a serem postas para debate? Como abordar as músicas negras sem falar sobre racismo? Como trazer à sala de aula gêneros musicais e abordar compositoras e intérpretes sem tocar no machismo estrutural? Como tratar dos novos fenômenos musicais do e para o público LGBT sem falar nos preconceitos e discriminações de identidade de gênero? Como ensinar e aprender a cultura popular sem abordar a religiosidade, sobretudo, de matriz africana? Trata-se, portanto, de silenciar essa diversidade e amordçar a criticidade do processo educativo.

A antecipação da idade máxima para a conclusão do processo de alfabetização, sem vistas às especificidades de aprendizagem de cada aluno trata-se de outro elemento na BNCC.

Tivemos um avanço importante com Lei 11.769 de 2008, posteriormente atualizada com a Lei 13.278, de 2016, dispondo sobre a obrigatoriedade das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no componente curricular Arte. Com relação à perspectivas ao ensino de Arte, a BNCC desconsidera a Lei supracitada, reduzindo os amplos e ricos campos de conhecimento de cada linguagem artística, nas formas de conteúdos ou temas.

¹¹⁹ Preconceito e discriminação contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

Em documento de proposições para a BNCC, a Associação Brasileira de Educação Musical pontua que

Considera inadequadas as definições da BNCC de conceber “Arte” como “componente curricular” e, conseqüentemente, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como “subcomponente”. De acordo com as próprias especificações do texto apresentado na BNCC, “ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da educação básica”. Assim fica evidente que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro têm características de componentes curriculares e não de subcomponentes, considerando que cada uma dessas áreas possui necessidades distintas e necessitam de professores com formação específica para atendê-las adequadamente. (ABEM, 2016, p. 4).

Ainda, em minuta emitida em junho de 2018, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) problematiza o fato de que “a experiência com ‘as mais diversas produções artísticas e culturais’ seja reduzida somente a sua dimensão estética, contrariando vasta produção sobre as dimensões sociais, culturais e políticas da relação com a arte” (ABEM, 2018, p. 6).

“As habilidades, por sua vez, como já dito, não se constroem em relação aos componentes curriculares, não se definem a partir do conhecimento que a eles dá forma e consistência. Além disso, são bastante ambiciosas” (ABEM, 2018, p. 6). O documento aponta que há incoerência em esperar que seja possível realizar várias competências de ordem artística e cultural sem que saberes específicos das linguagens sejam desenvolvidos ao longo de todo o ensino médio? (ABEM, 2018)

A Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), num pronunciamento sobre o tema alertou que cada uma das quatro linguagens do componente curricular Arte constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades, constituindo em grande equívoco epistemológico. “Reduzir estas expressividades a conteúdos é inconcebível em um país com histórico de lutas pela democratização do ensino de Arte que tem o Brasil”, afirma a Federação. Com relação ainda às implicações para a Arte, há constante tentativa de naturalização da polivalência, temática esta que já foi superada ou pelo menos parecia ser.

Por fim, consideramos que

A potência da escola continua a residir em sua dimensão de território, lugar de encontro, da reunião, da partilha, presencial de sonhos, ideias e conflitos. Esta potência da escola [...] que se materializou de forma mais intensa nos processos de

ocupação feitas pelos estudantes em 2015 e 2016, está presente também no trabalho cotidiano de muitos docentes em salas de aulas espalhadas por aí. Está no sonho do projeto coletivo de tantas escolas que leram a si mesmas como lugares de produção de outro projeto de sociedade menos desigual, violenta, racista e por isso passaram a disputar o currículo não como documento apenas, mas como prática social. (GIROTTI, 2018, p. 28)

Considerações finais

A construção desta atual Base Nacional Comum Curricular nos remete a um Brasil de retrocessos que atinge, pontualmente, a Educação. Há em curso em nosso país o esfacelamento da autonomia dos docentes, democratização dos saberes, liberdade efetiva dos discentes na construção de outro modelo educacional, conseqüentemente, outro modelo de escola. O projeto neoliberal avança num plano acelerado para acabar de vez com aquilo que foi conquistado por movimentos comprometidos com uma educação de fato integral e que sirva aos interesses do desenvolvimento societário, contribuindo para a construção de um mundo igual, justo e compartilhado. Uma base que atua como rolo compressor e homogeneiza os espaços educacionais básicos não é capaz de atender um currículo crítico, forte e capaz de educar para a emancipação estudantes de norte a sul do país continental que é o Brasil.

A atuação das associações específicas de Música, como a ABEM e FLADEM, reflete o comprometimento com seus princípios, entendendo a Educação Musical como direito humano, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da vida de diversos alunos e alunos inseridas nas escolas brasileiras. A música não deve continuar sendo desprezada e esquecida por quaisquer governos. Há necessidade da valorização desta linguagem e da resistência no tocante a seu pertencimento no currículo escolar. Algumas ações foram tomadas por estas associações, a fim de contribuir nos debates acerca da BNCC.

O FLADEM, seção brasileira, por sua vez, realizou o I Fórum Fladem Brasil de Discussão da Base Nacional Comum Curricular, em 2015; emitiu o Manifesto sobre o Ensino Médio em abril de 2018; construiu e divulgou o Boletim Informativo, nº 5, em maio de 2018 com a temática “Educação Musical nas reformas educacionais hoje: a política da BNCC”; realização de Jornadas, em abril de 2018, com o tema “Educação Musical e o pensamento latinoamericano: interações entre pedagogias abertas, currículo e formação humana”, além dos diversos documentos encaminhados ao Ministério da Educação (MEC). Infelizmente,

nenhuma das tentativas de diálogos feitas por estas associações logrou êxito. Os documentos enviados ao órgão do governo federal, responsável pela Educação, foram silenciados.

A agenda educacional brasileira em tempos de golpe está sendo disputada entre educadores que defendem a democratização da educação, respeito à diversidade, garantia do caráter público com os setores reformadores empresariais da educação, sob uma lógica de mundo de mercado, oposta à concepção de mundo de trabalho.

A Arte, assim como a Filosofia, Sociologia e História, sobretudo, associadas a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura, escrita e ciências gerais.

Por fim, um Currículo Nacional, deve ater-se a conceitos-chaves e centrais com a ampla colaboração de especialistas nas disciplinas. Necessário, portanto, esta base garantir a autonomia para as escolas, professores e alunos. Os diferentes contextos, como defendido por precisam ser levados em considerações para além dos documentos oficiais.

Referências

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical. **Minuta ABEM sobre BNCC - EM.** Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/14YzXGyop5FBIaKAnTh6HJo53GCUGC8_R/view>

Acesso em: 08 ago. 2018.

ALGEBAIL, Eveline. Escola Sem Partido: o que é, como age e para que serve. In: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf>. Acesso: 08 ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Proposta Preliminar. Brasília: MEC, 2018.

FLADEM - Fórum Latino-americano de Educação Musical, seção Brasil. **Manifesto Ensino Médio.** Disponível em:

<https://docs.wixstatic.com/ugd/87e8e0_2ae3562e1dcb490aace1184a68bdba1a.pdf> Acesso em: 09 ago. 2018a.

FLADEM - Fórum Latino-americano de Educação Musical, seção Brasil. Boletim Nº 5, maio de 2018. **Educação Musical nas reformas educacionais hoje:** a política da BNCC.

Disponível em:

<https://docs.wixstatic.com/ugd/87e8e0_0061c6ae39634811ab0d298e708bee2d.pdf> Acesso em: 09 ago. 2018b.

FNE. Nota do Fórum Nacional de Educação. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_publica_fne_bncc_rev.pdf.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil: concepções, agentes e processos. **Paulo Freire. Revista de Pedagogia Crítica**. Año 15, nº 18 Julio - Diciembre 2017, 177-201.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soc., v. 38, n. 139, 507-524, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.) **Diálogos sobre as redefinições do Estado e sobre as fronteiras entre o público e privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. 1. ed. Curitiba, PR: CVR, 2013.

ESTADO DA ARTE EM “CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: análise da participação dos conselheiros na gestão das políticas públicas da educação

FIGUEREDO, Eweny Cristina Moraes¹²⁰
CARDOZO, Maria José Pires Barros¹²¹

Resumo: Este artigo visa analisar as produções científicas que versam sobre Conselho Municipal de Educação (CME) com destaque para a participação dos conselheiros na gestão das políticas públicas da educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica descritiva realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como resultado, destacamos uma grande quantidade de produções sobre o tema, a importância do CME na gestão da educação pública por meio do delineamento das decisões, formulação e acompanhamento das ações. Constatamos formas variadas de participação dos conselheiros, fragilidades nas ações e desafios a serem superados.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Participação dos Conselheiros. Políticas Públicas da Educação.

1 Introdução

Este Estado da Arte foi elaborado com a intenção de analisar as produções científicas (teses e dissertações) elaboradas entre os anos de 2013 a 2017, que versam sobre Conselho Municipal de Educação, destacando-se para a participação dos conselheiros na gestão das políticas públicas da educação. Trata-se de uma pesquisa vinculada ao projeto Conselho Municipal de Educação: análise da participação dos conselheiros na gestão das políticas públicas da educação.

Entendemos que a pesquisa é o caminho necessário à busca de novos conhecimentos. Sendo assim, destaca-se a importância do Estado da Arte no processo inicial da investigação e produção científica. Nesse sentido, procuramos apresentar, inicialmente, os procedimentos metodológicos utilizados. Em seguida, as informações levantadas nos documentos selecionados, descrevendo acerca dos temas discutidos em cada um deles.

Os conselheiros são representantes legais dos conselhos de educação na gestão da educação pública. Com base nos parâmetros legais, a forma de participação deve estar

¹²⁰Universidade Federal do Maranhão -UFMA. São Luís. ewenycmf@hotmail.com

¹²¹Universidade Federal do Maranhão- UFMA. São Luís. zezecardozo@ufma.br

pautada na gestão democrática. Tal perspectiva, está indicada tanto na Constituição Federal de 1988, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394/96, que prevê no art. 3º inciso VIII, a “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. E, estabelece no art. 14, inciso II a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a representação social nos Conselhos Municipais de Educação (CME), apresenta-se como um meio viável, uma vez que são órgãos legitimamente criados com a finalidade de articular e mediar a gestão da educação pública, favorecendo a descentralização nas decisões e a participação colaborativa entre governo e sociedade civil, tendo em vista um processo de gestão democrática e o alcance de uma educação de qualidade.

O objetivo geral deste estudo foi identificar como o CME, no que tange às formas de participação dos conselheiros na gestão das políticas públicas da educação é pesquisado nas teses e dissertações. Para tanto, fizemos uso da pesquisa bibliográfica e descritiva. Sua efetivação se deu de forma sistemática, por meio de um planejamento antecipado e de um levantamento de documentos científicos, teses e dissertações, no Banco de dados da Capes. A partir da análise dos trabalhos, procuramos demonstrar, de forma dialógica, o interesse e o tratamento dado pelos autores a seus objetos de estudo, os objetivos, os processos metodológicos empreendidos por eles na busca das informações e os resultados alcançados.

2 Metodologia da Investigação

A pesquisa acadêmica pauta-se pela busca e organização de dados e/ou informações, bem como pela sistematização de um conjunto de procedimentos metodológicos. Sendo assim, consideramos a importância de uma investigação planejada, cuja estruturação se deu por meio de critérios de investigação e por meio do emprego de uma metodologia adequada, capaz de direcionar o nosso olhar para as produções (teses e dissertações) já elaboradas entre os anos de 2013 a 2017, cujo teor teórico estivessem relacionadas ao objeto de investigação. Dessa forma, procuramos apoiar a pesquisa a procedimentos e técnicas capazes de conduzir o caminho mais coerente na obtenção das informações. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e descritiva que se estruturou da seguinte forma:

1. Escrita das palavras-chave: Conselho Municipal de Educação, participação dos conselheiros e políticas públicas da educação na barra de mecanismo de busca da Capes;

2. Leitura dos títulos das teses e dissertações publicadas e identificação de documentos que mais se aproximavam do objeto de investigação;
3. Leitura e análise com profundidade dos resumos e dos textos das obras pré-selecionadas;
4. Sistematização das informações e redação do texto.

3 O que mostrou a pesquisa?

A pesquisa revelou uma grande quantidade de produções e significativas abordagens das investigações sobre o CME e formas de participação. A partir da introdução das palavras-chave no espaço de busca de teses e dissertações no banco de dados da CAPES, foi possível obter como resultado um montante de 1.083.893 documentos referente ao tema, dentre os quais incluíam 755.467 dissertações e 253.962 teses.

Partimos, então, para um posterior refinamento das produções, considerando, a periodicidade dos materiais, tendo em vista reduzir o montante já observado. O resultado foi o seguinte:

Quadro 1- resumo das produções- dissertações

Tipo	Ano de produção	Quantidade
Dissertação	2013	46.120
	2014	46.697
	2015	48.240
	2016	49.510
	2017	51.095

Fonte: sistematizado pelas autoras do Estado da Arte a partir de coleta no banco de dados da Capes/ 18 de set, 2018.

A partir dos dados indicados no quadro 1, é possível destacar que, a elaboração de dissertação no mestrado, entre os anos de 2013 a 2017, foi bastante expressiva. Isso nos leva a entender que se tratava de um objeto de interesse da pesquisa. Mostra-se, ainda que, de um ano para outro, as investigações aumentaram consecutivamente.

Quadro 2- resumo das produções- teses

Tipo	Ano de produção	Quantidade
Teses	2013	15.782
	2014	17.335
	2015	19.096
	2016	20.802
	2017	21.761

Fonte: sistematizado pelas autoras do Estado da Arte a partir de coleta no banco de dados da Capes/18 de set, 2018.

O quadro 2, revela algo semelhante do que foi apresentado no quadro 1. Percebe-se assim, que tanto no mestrado quanto no doutorado as pesquisas em torno do CME e formas de participação foram bem explorados.

Para reduzir e qualificar ainda mais o resultado da pesquisa, partiu-se para uma filtragem mais direcionada/ criteriosa, selecionando, além do tipo e ano de produção, aspectos específicos no qual destacamos: a grande área de conhecimento (Ciências humanas), área de conhecimento, avaliação, concentração e programa (educação) o resultado foi:

Quadro 3- resumo de teses e dissertações por área de conhecimento, avaliação, concentração e programas

Tipo	Ano				
	2013	2014	2015	2016	2017
Teses	556	677	704	747	801
Dissertação	1.412	1.373	1.426	1.364	1.373

Fonte: sistematizado pelas autoras do Estado do Arte a partir de coleta no banco de dados da Capes /18 de set, 2018.

Observa-se com base dos dados do quadro acima que mesmo fazendo uma filtragem mais direcionada, o quantitativo de documentos ainda permaneceu elevado, no entanto, a elaboração de dissertações foi superior às de teses. Para tanto, partimos para uma leitura mais atenta e criteriosa das produções visando selecioná-las.

4 Caracterizando as produções

Na pesquisa de Barcelos (2017), dissertação em Mestrado analisou “A participação dos conselhos municipais de educação na elaboração dos planos municipais de educação no

estado do MS, sendo este último, exigência do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. Identificou que a concepção de participação dos CMEs é a participação política, a qual atende aos interesses de um grande grupo, na busca de seus direitos, sendo, portanto, uma participação ampliada e não plena.

Vieira (2017), da Universidade de Santa Cruz do Sul, autora da dissertação de Mestrado “Exercício da cidadania ativa e da gestão democrática participativa de políticas públicas no conselho de educação do município de Juazeiro do Norte-CE”, partiu da problemática de que os Conselhos Gestores de Políticas Públicas são mecanismos que viabilizam a participação cidadã na condução das políticas públicas existentes em uma democracia participativa e, por meio de um estudo de caso e adoção e de um viés dedutivo de pesquisa, análise de textos normativos e entrevistas, buscou responder se a forma como o Conselho Municipal de Educação de Juazeiro do Norte, no interior do Estado do Ceará, tem se estruturado e vem desempenhando suas funções. Registrou a existência de condições estruturais e funcionais em grande parte compatíveis com a hipótese de que os Conselhos Gestores de Políticas Públicas possibilitam a participação política por parte do cidadão na condução das políticas públicas que lhe afetam, sendo mais um mecanismo de participação viável para a construção de uma democracia participativa. Evidenciou ainda, dificuldades operacionais.

Nesse contexto, Sheinvar e Algebaile (2004, p. 23) destacam que:

[...]os conselhos estão estabelecendo um novo padrão de relações entre estado e sociedade. Com muitas dificuldades, é verdade, mas viabilizando a participação destes segmentos (civil e governamental) e dando a possibilidade de criação”.

Pasuch (2013), da Universidade Federal de Mato Grosso, em sua tese de Mestrado em Educação sobre “Conselhos Municipais de Educação: espaço público democratizador?”, examinou o papel dos Conselhos Municipais de Educação (CME) no processo de construção da Gestão Democrática da Educação Pública, fundamentando-se em textos legais e nas discussões instauradas, em torno do tipo de gestão e da dinâmica de construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), evidenciou as fragilidades e possibilidades de atuação democratizante dos CME. Dentre as fragilidades: a constituição, ainda vinculada à tradição cartorial e burocrática dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE); dependência econômica do executivo, a absorção da cultura política de centralização do poder e de distanciamento dos movimentos populares etc. Como

possibilidades de atuação democratizante, a conquista do direito de inserir o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a crescente associação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); a presença ativa dos CME no processo de realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE); o progressivo aumento dos sistemas municipais de ensino e dos CME etc.

Sobre esse aspecto, Gohn (2011, p. 67) pontua que:

[...] o exercício da democracia, em nome da cidadania de todos, é um processo, não uma engenharia de regras. Como tal, ele demanda tempo, é constituído por etapas de aproximações sucessivas, em que o erro é (deveria ser) tão pedagógico quanto o acerto.

A dissertação de Silva (2013), em pesquisa realizada na Universidade Federal de Uberlândia-MG, intitulada de “Conselho Municipal de Educação de Uberlândia-MG: possibilidades na democratização da educação municipal (2009-2012)”, por meio de uma pesquisa baseada no materialismo histórico- dialético investigou a participação política existente no CMEU no período de 2009 a 2012. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, a autora traçou alguns apontamentos sobre a democracia, a gestão democrática, a participação. Mostrou algumas contradições e problemas enfrentados pelo CMEU que se apresentam como obstáculos postos à sua participação por diferentes determinantes, sendo um deles motivados pelos embates de poder entre as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e os CMEs.

Oliveira (2014), autora da tese de Doutorado em Educação “Os Conselhos Municipais de Educação (CME) de catorze municípios do polo 17 da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNCMESp), procurou verificar se cada município instituiu o Sistema Municipal de Ensino (SME); se cada Conselho é ou não um elemento constitutivo deste sistema; se o município apresenta o Plano Municipal de Educação (PME). Fez uso da revisão bibliográfica e pesquisa documental focando o funcionamento do CME a partir de aspectos jurídico-legais e político-administrativos, apresentando o cenário e os processos que regulam os conselhos. Os resultados mostraram a fragmentação e pouca participação da sociedade civil nos CME e na elaboração do PME. Para a autora ainda é muito incipiente a atuação dos CMEs com função propositiva e mobilizadora da população nas decisões no município. O poder público municipal tem demonstrado desconhecer o

verdadeiro papel dos CME e não os usufruem como órgãos auxiliares na proposição e no acompanhamento de políticas educacionais do município.

5 Considerações Finais

Por meio desta pesquisa foi possível perceber-se que os CME apresentam formas diversificadas de participação no que tange à gestão das políticas públicas da educação, tendo que atuar em situações específicas que envolvem as etapas e modalidades de ensino, situações financeiras, programas, planos, documentos, valorização da democracia e participação cidadã nas decisões municipais.

Identificou-se, que as políticas públicas em educação, num determinado município, são demandas fundamentais, que merecem o máximo de atenção daqueles que se inserem na gestão da educação pública no município. Os conselheiros, nesse contexto, são sujeitos importantes do processo de democratização da educação.

Ressalta-se, ainda, que o CME, como órgão que compõe a gestão das políticas públicas da educação tem uma grande responsabilidade social, pois, precisa promover a ampliação da participação social na gestão da educação, construindo assim, as bases para uma gestão democrática. Não se pode deixar de destacar as fragilidades e os desafios que os Conselhos de alguns municípios enfrentam a dependência econômica, a falta de autonomia, a cultura da centralização do poder, baixa articulação com outros colegiados e com as questões administrativas e pedagógicas.

Referências

- BARCELOS, Fabiany dos Santos. **A participação dos conselhos municipais de educação na elaboração dos planos municipais de educação no estado do MS**, 2017. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Católica Dom Bosco, Dourados.
- BRASIL. Ministério da Educação. LDB – Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília. DF, 20, dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.
- GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**.-4 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.
- PASUCH, Marcia Cristina Machado. **Conselhos municipais de educação: espaço público democratizador?**, 2013. 239 p. Tese (Doutorado em Educação).-Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



OLIVEIRA, Marilice Trentini de. **Conselho municipal de educação em municípios do estado de São Paulo: instituição, atribuições e plano municipal de educação, 2014. 269 p. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.**

VIEIRA, Joseane de Queiroz. **O exercício da cidadania ativa e da gestão democrática participativa de políticas públicas no conselho de educação do município de Juazeiro do norte-ce, 2017. 192 p. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade De Santa Cruz do Sul.- Santa Cruz do Sul.**

SILVA, Maria Adelina Cantalogo. **Conselho municipal de educação de Uberlândia-MG: possibilidades na democratização da educação municipal (2009-2012), 2013. 248 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.**

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO

David Breno Barros Cardozo¹²²
Francisca das Chagas Silva Lima 123

Resumo: O presente trabalho visa apresentar as primeiras reflexões acerca da atual reforma do Ensino Médio no Brasil, configurada pela Lei nº13.415/17, enfocando elementos sobre a proposta de flexibilização curricular defendida pelos reformadores, relacionando-os com a crise do capital e as características da acumulação flexível. Para o desenvolvimento do mesmo, utilizou-se como procedimentos metodológicos levantamento bibliográfico e documental. A priori conclui-se que a flexibilização curricular defendida pelos reformadores, aponta para uma formação fragmentada que, tenta inibir o desenvolvimento de mentalidades juvenis capazes de se oporem a lógica de mercado.

Palavra-Chaves: Crise do Capital. Reforma do Ensino Médio. Flexibilização. Currículo.

Introdução

Diante do cenário atual da política brasileira consideramos necessária a análise dos percursos formativos que se tem buscado conferir aos estudantes por meio das novas orientações curriculares haja vista que estas refletem o tipo de indivíduos que se pretendem formar na sociedade atual, que atendam à lógica do governo vigente. Nesse sentido, questiona-se como os indivíduos são formados no contexto das constantes transformações no modo de produção capitalista, pois conforme aponta Silva (1999), o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade e subjetividade. Assim, o currículo pode ser percebido como um instrumento utilizado pelo capital para manter as suas condições de produção e reprodução.

Com base no exposto, situamos a atual reforma do ensino médio pautada na Lei nº13.415/17 que, trouxe modificações que refletem as novas exigências do capital de modo a atender as novas configurações do modelo de acumulação flexível, caracterizado por Harvey (1993) como um processo de organização da produção que procura diminuir o tempo de produção das mercadorias, estoque mínimo e adoção de contratos de trabalhos flexíveis e reestruturação do espaço de trabalho com a introdução de novas técnicas de produção. A flexibilização é a palavra de ordem, e está presente no texto da Lei nº 13.415/17 que reformou o Ensino Médio no Brasil.

¹²² Graduado em Educação Física, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Email: onebre23@gmail.com.

¹²³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Email: fransluma@bol.com.br

São esses aspectos que abordaremos ao longo deste trabalho, cujo objetivo é apresentar as primeiras reflexões sobre atual reforma do Ensino Médio no Brasil, configurada pela Lei nº13.415/17, destacando-se elementos sobre a proposta de flexibilização curricular defendida pelos reformadores, relacionando-os com a crise do capital e as características da acumulação flexível. O presente artigo correlaciona-se com o GT “Estado e Política educacional” já que o currículo enquanto política educacional reflete os interesses do Estado. Para a realização deste artigo utilizou-se levantamento bibliográfico e documental, a partir desses procedimentos metodológicos apresentamos os primeiros elementos sobre a questão do currículo proposto pela Lei nº13.415/17.

2 TRANSFORMAÇÕES DO CAPITAL E OS IMPACTOS NOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS

As atuais transformações pelas quais o capital passa advém de crises inerentes ao próprio sistema capitalista de produção, pois as crises nesse sistema são uma qualidade intrínseca do seu próprio desenvolvimento, portanto elas configuram-se como a causa, o motor da recuperação econômica e da retomada da taxa de lucro. (MANDEL, 1977, apud MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Dada à necessidade de garantir a manutenção dos lucros e combater a recessão dos anos 70 do século passado os capitalistas buscaram como aponta Cardozo (2009, 75):

[...] construir novos modelos de produção através da introdução de inovações técnico-científicas na base de funcionamento dos instrumentos de trabalho que, por sua vez, rebatem nos métodos de produção, na gestão e organização das empresas, nas relações de trabalho e, diretamente, nos perfis de qualificação dos trabalhadores.

Quanto às estratégias elaboradas diante da crise do modelo capitalista Montañó; Duriguetto (2011), destacam que o capitalista procura traçar novas formas de exploração da força de trabalho, canaliza o capital para outras fronteiras em países sem excesso de mercadorias em relação à demanda e concentra o reinvestimento na atividade financeira reduzindo o mesmo no campo da atividade produtivo-comercial.

Para Dos Santos (2011, p.42):

No bojo de respostas a crise do fordismo, nos países centrais da economia capitalista, iniciou-se um processo de reorganização do capital, com reflexos em seus sistemas político e ideológico de dominação. Dessa reestruturação fazem parte o neoliberalismo, com a desregulamentação dos direitos do trabalho, a desmontagem do setor produtivo estatal e seu processo de privatização. Emerge um panorama, de processo de reestruturação da produção e da organização trabalho, objetivando possibilitar ao capital os instrumentos necessários a um possível retorno aos patamares anteriores de lucratividade.

Em se tratando do neoliberalismo Netto (2001) destaca que tal ideologia carrega uma “argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável”. (NETTO, 2001, p.77-78). A ideologia neoliberal afasta qualquer interferência limitadora do Estado na economia, alegando que tal postura configura-se como uma ameaça à liberdade econômica e política, transferindo ao Estado um papel absenteísta quanto às regulamentações de mercado.

Do ponto de vista educacional o neoliberalismo transfere para a educação seu viés mercadológico, reconfigurando a mesma, de uma política social garantida pelo poder público aos cidadãos a uma mercadoria adquirida no livre mercado. (CARDOZO 2009). O poder público deve ter como foco a educação fundamental minimizando o estado quanto ao ensino médio, técnico e superior.

A esse respeito Sousa (2014, p. 101), sinaliza que proposta neoliberal defende a privatização do sistema de educação pública, cabendo ao Governo administrar e manter escolas apenas em locais que, por não apresentarem a segurança do lucro, não interessam à iniciativa privada.

A educação desta forma é reorientada conforme a lógica de mercado neoliberal o que provoca reformas nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na estrutura curricular, pois na lógica capitalista é necessário formar indivíduos que atendam às exigências do capital, ou seja, as políticas educacionais são direcionadas ao atendimentos das demandas oriundas do mercado de trabalho e da lógica de organização da produção capitalista.

3 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Com base no exposto acima evidencia-se a necessidade do capital em constantemente transformar sua estrutura acumulativa. Nesse sentido, as políticas educacionais são importantes aos interesses do capital já que a educação é responsável pelos aspectos formativos imprescindíveis à reprodução do capital, tanto do ponto de vista do trabalho, como também as “pautas de comportamento, atitudes e disposições”, Enguita (2013, p. 66.), conferindo a escola um papel importante na formação da força de trabalho.

Sob a ótica da flexibilização de cunho neoliberal os reformadores do ensino médio brasileiro optaram por reduzir o currículo, à medida em que diminuem o número de disciplinas obrigatórias além de fracioná-lo em opções formativas que melhor coadunam com os interesses profissionais do estudante, conforme expressa o artigo 3º da Lei 13.415/17 ao

dispor que: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2017).

A lei em questão configura a organização curricular em cinco áreas de conhecimento (linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas), bem como a estruturação dos itinerários formativos com a mesma nomenclatura das cinco áreas de conhecimento com a inserção do itinerário da formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Alicerçados na leitura da lei inferimos que a reforma em questão prioriza o ensino de matemática e português nos três anos do ensino médio subalternizando disciplinas como educação física, sociologia e artes. Ao capital interessa uma formação necessária para inserção no mercado de trabalho desvinculada de saberes que desenvolvem o senso crítico capaz de se interpor à lógica dominante do capital. Esse descrédito conferido aos componentes curriculares da área de humanas sinaliza para:

[...] a subalternização do lugar das ciências humanas nos currículos escolares e na fragilização de seu potencial pedagógico, o que terá implicações na precarização do trabalho docente e na formação básica plena e comum das juventudes, alterando a

formação crítico-reflexiva que as levaria a entender as tramas sócias em que estão envolvidos na atualidade. (SIMÕES, 2017, p.53).

O que se nota é uma tentativa de melhorar os índices educacionais brasileiros conforme os parâmetros externos de avaliação, como por exemplo, o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que tem como ênfase os saberes de matemática, leitura e ciências.

Evidencia-se no cenário educacional brasileiro uma flexibilização curricular que conforme Ferreira (2017, p. 303) tende a estabelecer:

[...] um currículo padronizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional.

No tocante aos itinerários formativos a Lei nº13.415/2017 aponta no que a organização dos mesmos será feita a “critério dos sistemas de ensino” o que revela o caráter falso da campanha midiática que, promoveu em larga escala propagandas salientando para o direito dos jovens escolherem um percurso normativo condizente com seus interesses profissionais. (BRASIL, 2017). Mas, quem definirá os itinerários formativos serão os sistemas, independentemente das escolhas dos alunos,

Os Estado terão a responsabilidade de oferecerem os itinerários conforme seus recursos sem levar em conta as reais necessidades dos estudantes. Dentro da possibilidade de oferta de itinerários podemos idealizar um cenário em que a proposta do percurso formativo da formação técnica e profissional seja a mais viável para os estudantes de baixa renda haja vista a “velha ideia preconceituosa de que os pobres necessitam de um diploma profissional porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 39).

Essa ideia corrobora com os interesses do capital sob a ótica neoliberal já que se absorve das escolas uma força de trabalho para atender às demandas do mercado de trabalho, além de oportunizar parcerias público-privadas no que se refere ao itinerário formativo da educação técnica e profissional, pois a Lei nº 13.415/2017 destaca que essa formação poderá ocorrer a própria instituição ou em parcerias com outras instituições. (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, inferimos que a flexibilização curricular apresenta-se como uma medida que, travestida de autonomia e aproximação do jovem com seu projeto de vida, tende a intensificar as desigualdades sociais que são inerentes ao sistema capitalista, reforçando os interesses do capital em detrimento das reais necessidades da formação integral da juventude.

Considerações finais

Diante do exposto evidenciamos que a reforma curricular da atual reforma do ensino médio responde aos interesses do capital visto que temos como eixo norteador da reforma o princípio da flexibilização que sob a orientação neoliberal serviu de fundamento para o processo de reestruturação do capital e por sua vez norteou as mudanças na estrutura curricular brasileira a fim de que se conceda o conhecimento necessário à formação das classes subalternas negando-lhes um conhecimento crítico e formação integral.

Outra crítica sobre a organização curricular, reside no fato de que a reforma proposta pela nº 13.415/2017 apresenta

[...] uma ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40).

Desta forma, a educação pública brasileira tem se tornado cada vez mais um instrumento do capital, com vistas à produção de força de trabalho, com qualificação necessária para a reestruturação produtiva, bem como, uma possibilidade de fonte rentável aos interesses privatistas da educação, desconfigurando a dimensão formativa dos sujeitos do ensino médio numa perspectiva crítica.

Referências

BRASIL. **Lei 13.415 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 23 de agosto de 2018.

CARDOZO, Maria José P. Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando as ideologias das competências e da empregabilidade**. São Luís: Edufma, 2009.

Dos SANTOS, Paulo Roberto Félix. A intensificação da exploração da força de trabalho com a produção flexível: elementos para o debate. **O Social em Questão**. Ano 14, n.25/26, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernádes. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In. SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.54-70

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, jun. 2017. Trimestral.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. In: **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, jun. 2017. Semestral. p.33-44.

MANDEL, Ernest. **Tratando de economia marxista**. México: Serie popular Era, 1977.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001. v. 20. (Coleção Questões de Nossa Época).

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, Willian. O lugar das ciências humanas na “reforma” do ensino médio. In: **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, jun. 2017. Semestral. p.45-59.

GESTÃO ESCOLAR: REGULAMENTAÇÕES, ORGANIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Núbia Moreira Sabóia ¹
E-mail: nubiasaboia@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta uma breve análise acerca da Gestão Escolar e seus impactos, para a qualidade da educação através de suas regulamentações. As políticas públicas como propostas para a obtenção da qualidade, traz no seu bojo o Plano Nacional de Educação (PNE). Utilizaremos outras fontes, como a investigação da legislação no que concernem as concepções e estratégias dentro da perspectiva da gestão participativa para uma educação com qualidade. A metodologia utilizada para o estudo foi a bibliográfica. O conhecimento da gestão escolar nos remete a análise da escola, partindo principalmente dos sujeitos que compõem a plataforma do ensino escolar.

Palavras-chave: Gestão, Regulamentações, Impactos.

INTRODUÇÃO

A gestão da educação em uma perspectiva de análise sobre o cotidiano escolar, os aspectos e condições em que as escolas se encontram hoje, pode não ser considerado o desejo de todos os brasileiros, que é ter escolas que levam ao aluno um bom desempenho educacional. Esse desejo torna-se uma forma de alicerçar o conhecimento às qualidades necessárias para a formação dos alunos, considerando que essa ideia de conhecimento seja justa e igualitária para todos. Percebe-se assim, que a escola só irá funcionar efetivamente na sua estrutura física e social, se estiver atrelada a uma gestão comprometida com a democracia e as atribuições que a ela são postas, para que haja uma concretização de seu papel junto à sociedade escolar e civil. Pois é papel da gestão manter a escola em pleno funcionamento.

A formação dos alunos em cidadãos críticos, que estejam preparados no contexto escolar e social, para possíveis enfrentamentos com situações práticas, deve ser constantemente promovido pela gestão, conforme os fundamentos da aprendizagem regida pelas diretrizes educacionais. Com base nas prerrogativas, que se tem das necessidades de se estudar as condições em que se encontram as escolas públicas (principalmente o ensino), busca-se levantar questionamentos sobre quais são os maiores problemas do ensino escolar,

colocando em foco os problemas mais relevantes para se analisar o processo da gestão escolar e suas consequências para o ensino e aprendizagem.

A gestão escolar, assegurada pelos sistemas educacionais e dentro das suas atribuições, busca fazer um levantamento de sua proposta pedagógica, na intenção de preparar melhor, os professores em salas de aulas. Para tanto se deve começar fazendo a seguinte pergunta: quais questões norteadoras são precursoras dos maiores problemas da minha escola hoje? Até que ponto a comunidade é envolvida no processo de planejamento da aprendizagem? Tentaremos responder a esses questionamentos, mediante fundamentação de alguns autores, que nos possibilita perceber essa diferenciação entre a gestão escolar real com a gestão desejada.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de referenciais teóricos, os impactos causados pela gestão escolar no processo de aprendizagem, e suas interferências no cotidiano da escola. Contribuindo assim, com as dimensões das ações educacionais, para que se garanta a equidade entre gestão e os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Concepções, estratégias e métodos para a gestão educacional

Para entendermos exatamente do que se trata a gestão escolar, necessariamente precisamos compreender a origem do termo gestão. Etimologicamente falando, a palavra gestão vem do latim *administrare*, que expressa o ato de gerir, de governar, de gerir negócios públicos ou privados. Pois de acordo com Groppo (2006), o termo gestão é derivado do latim “gestio” que significa ação de gerir, sendo atribuído também para a administração. “A teoria da administração educacional tem suas origens na Abordagem Clássica da Administração visto que, os primeiros escritos sobre este campo de estudo no Brasil inspiraram-se nas proposições da administração científica e gerencial de Taylor e Fayol” (CHAVES et al, S/A, p.3). Contudo, a compreensão da divisão de estruturas e tarefas, são atribuições oriundas da administração, e essa divisão serve para que o gestor possa se atentar para as diferentes formas de processos que são desenvolvidos dentro da estrutura escolar, respeitando todos os parâmetros da legislação.

Então, podemos entender que as concepções de gestão, são oriundas do conceito de liderança. Pois é através da liderança, que o cidad como ser crítico estará capacitado para desenvolver suas habilidades de influência. Para que a gestão seja vista de forma atuante, é preciso perceber se a mesma promove organização e mobilização de todos os recursos, sejam eles humanos ou materiais. Sendo assim, a gestão é uma organização que deve estabelecer um relacionamento capaz de dinamizar, as ações conjuntas dos sujeitos da comunidade escolar e consequentemente devem fazer valer o esforço promovido para a adoção dos resultados. Para esse meio, permite-se atribuir a gestão algumas estratégias necessárias para a equalização do ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva da diversidade escolar, visto que, algumas estratégias podem ser entendidas como: processos de educação continuada, programas especiais que envolvam toda comunidade escolar e a participação cidadã dentro do contexto da escola. Isso tudo atrelado a democratização da escola no âmbito da gestão.

Do ponto de vista de Ferreira (2011, p. 108), “A articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola, a discussão sobre a formação de licenciados, a criação de espaços e mecanismos de participação e exercício democrático das relações de poder colocam-se como prerrogativas fundamentais, para a problematização da escola que temos e para a sinalização daquela que queremos”. Esse exercício democrático das relações de poder visa à comunidade escolar como um todo, tendo ela sua parcela de contribuição para o provimento de mecanismos que sejam eficazes para a construção de uma sociedade educacional, centrada na igualdade e não em uma estrutura social considerada tão desigual e marginalizada. Com essa ideia de contribuição da escola para a formação do indivíduo no contexto social, Oliveira (2014, s/p) destaca que “A sociedade precisa do cidadão formado, um cidadão que possa atuar na vida em sociedade, como sujeitos de direitos e deveres, tanto na vida privada, como também na vida social moderna, [...]”. É essa a função do gestor enquanto promotor da educação, gerar no indivíduo o sentimento de pertencimento a uma sociedade que respeita seus direitos e contribui para uma formação escolar digna, onde Souza (2012, p. 25) diz que: “[...] Além de oferecer ensino de qualidade, é obrigação de a escola fazer com que eles se sintam parte integrante do processo educacional e participante de uma comunidade de aprendizagem, o que só se consegue com uma metodologia participativa [...]” A gestão deve buscar por meio da concepção de homem, entender para qual tipo de sociedade a escola estará formando esse cidadão. Oliveira (2014, p.47), diz que “com isso, entendemos que a formação

dos sujeitos, que se inicia pela participação integral nas ações da escola, é condição primeira para a efetivação de um ensino de qualidade”. Diante disso, ficamos com o pensamento, em que tipo de escola se quer hoje para as crianças. Queremos uma escola padrão, onde todos possam usufruir do ensino com qualidade. Mas, quando pensamos em qualidade do ensino, o que é necessário para adquiri-la? Uma escola digna e preparada para educar e transformar os diferentes conceitos de escola em um só, que sustente a ideia de satisfação e realização dos sujeitos sociais, entende que para se fazer uma boa educação, precisa-se de políticas públicas que possam viabilizar esse processo. Pois diante de tais circunstâncias, sabemos que os gestores por si só não conseguem dirigir uma escola, sem ter o pleno conhecimento de suas necessidades.

Como não entraremos no mérito das políticas públicas, é preciso apenas ressaltar a importância das mesmas, para que a escola tenha um índice de ensino elevado. Prestando assim, todo aparato legal que os sujeitos precisam para desenvolver a racionalidade dos fatos e progredir cognitivamente. Portanto, para Nievola (2011, p.23), “A gestão escolar é um ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários e alunos), que devem estar envolvidos nas discussões e tomados de decisões e, para que a decisão seja compartilhada, é necessária a implementação de mecanismos de participação [...]”. “Dentre os mecanismos que podemos” citar, destacamos alguns como: “criação e consolidação de órgãos” colegiados na escola, tais como Conselhos Escolares, Conselhos de Classe, Associação de Pais e Mestres, etc.; elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola de maneira coletiva e participativa” (NIEVOLA, 2011, p. 23). Essas são algumas políticas de provimento interno das escolas, que os gestores em suas atribuições legais, devem trabalhar para que as mesmas sejam aferidas aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com quanto, for necessário para que se tornem acessíveis a toda sociedade envolvida

A gestão participativa e a educação de qualidade na proposta do PNE

Conforme Luck, (2011, p.24), “Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia [...]”. Com base nesses pressupostos, entende-se que a gestão deve estar ligada às divisões que abrange o contexto escolar, sendo assim, a responsável por fazer a articulação entre todos os processos que vislumbram

as políticas educacionais, inclusive as políticas públicas. Diante disso, considerando o contexto histórico que abrange o nosso país, podemos enfatizar que as lutas de classes - que não favoreceram as reformas devido às grandes diferenças - foram sujeitos da democracia que se tornou legitimada, abrindo caminho para o início de uma nova era através da efetivação da Constituição Federal de 1988. “Não obstante as importantes diferenças entre si, os governos se pautaram pela legitimidade democrática e pelo cumprimento da Constituição Federal de 1988, que representou um marco inédito na história do país, bem como moldou um padrão de políticas públicas ao longo do ciclo político da Nova República” (POCHMANN, 2017, p. 319).

Sendo a Constituição a Lei maior do nosso país, e sendo ela a precursora das demais leis que sustentam as demandas sociais, podemos entender que a LDB no artigo 1º esclarece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2005, P.7). Para a modalidade escolar, ao que nos referimos então, como parâmetro para a compreensão da LDB. (Lei n. 9.394/96), precisamente ao que tange a gestão, Cury (2017, p.30) enfatiza que “O princípio da educação, segundo o art. 205 da Constituição, “do pleno desenvolvimento da pessoa”, objetivando seu “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” é direito de todos e dever do Estado”. Contudo, “dessa Lei consta, inclusive, a defesa de uma formação sólida de profissionais da educação para toda a educação básica em nível superior, com carreira atraente e salários dignos” (CURY, 2017, p. 30). A LDB ainda propõe uma articulação da escola com a família e a comunidade de modo geral, contribuindo assim para a democratização dos interesses que sejam comum a todos.

Partindo para a gestão participativa, busca-se na LDB artigo 3º incisos VIII e IX a promoção dos princípios para a medição da qualidade da gestão escolar e do próprio ensino.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2005, p7);

IX- garantia de padrão de qualidade;

Para garantir o direito da sociedade a uma educação de qualidade, que estabeleça um elo entre o sujeito de direito e a constituição atual do país, necessariamente é atribuído ao PNE desenvolver esse papel, facilitando o acesso de todos os requerentes a uma educação de qualidade exigida pela constituição, se torna dever do Estado e da família. Contudo, “O Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com o que hoje é estabelecido, tem como objetivo garantir a continuidade das políticas educacionais ao longo de determinado período” (MOURA, 2013, s/p). Durante muitos anos o PNE, esteve diante de vários conflitos de existência. Pois só depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, o PNE, toma rumo em direção às efetividades das propostas pedagógicas. “O período que trouxe novamente a redemocratização ao país emergiu sob as bases de uma nova constituição. A educação brasileira foi um dos assuntos mais debatidos na assembleia constituinte e ali se definiram importantes princípios, que fundamentariam as ações correlacionadas às políticas educacionais no Brasil” (MOURA, 2013, s/p).

No ano de 2001, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O novo PNE, que contempla os anos de 2011 a 2020 – Lei 13.005/14 com vigência de 2014 a 2024, teve seu projeto de lei enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. Mas, sabemos que o PNE, é um plano que vem sendo estudado pelos órgãos articuladores, desde a década de 1930, com a ideia de promover mudanças na educação. Esse novo PNE trouxe para a educação dez diretrizes, para que a mesma possa promover a democratização do conceito escolar. Diante disso, apresentamos as diretrizes do PNE, que são as seguintes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como

proporção do produto interno bruto;

IX - valorização dos profissionais da educação;

X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (CANAL DO EDUCADOR, 2018, s/p).

A gestão educacional, mediante as necessidades de favorecer uma educação de qualidade para a comunidade escolar, se propõe conforme os recursos estabelecidos pelos órgãos federados, fazer acontecer a efetivação das diretrizes do PNE; Assim como as metas que foram propostas - concedendo-se que as mesmas possam ser executadas até o ano de 2020. Mas, à gestão em si, é atribuído a seguinte meta: “Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar” (CANAL DO EDUCADOR, 2018, s/p).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todos os levantamentos feitos em relação ao tema, a gestão da educação: regulamentações, organização e seus impactos para a educação de qualidade, conclui-se que a constante análise dos processos educacionais favorece o entendimento da necessidade de formar bases bem estruturadas, o que só é possível, mediante o regimento do Plano nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Base Lei 9.394/96 (LDB). A gestão escolar é vista sob os aspectos legais, onde os mesmos podem proporcionar maior qualidade ao alcance dos objetivos propostos. Sabendo-se deste tão importante fator, procurou-se também o entendimento sobre as representações da gestão, e quais ações visam melhorar a prática da escolar e sua importância para a determinação de valores necessários para o desenvolvimento das competências oriundas aos gestores.

Contudo, é relevante atribuir ao gestor o verdadeiro papel de educador, de forma que o mesmo sinta prazer em seguir sua profissão com determinação. Propondo assim que os alunos façam parte desses processos educacional. Diante de tudo que se pôde analisar sobre os aspectos da gestão da educação é possível enfatizar a sua importância junto à escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília, 2005.

CANAL DO EDUCADOR. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.htm>

CHAVES, Vera Lúcia Jacob – UFPA, Brasil. GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães-UFPA, Brasil. MENDES, Odete da Cruz – UFPA, Brasil. RIBEIRO, Maria Edilene da Silva – UFPA, Brasil. **Gestão da Educação – Uma revisão conceitual na perspectiva de análise do plano de ações articuladas – PAR**.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A GLOBALIZAÇÃO E OS DESAFIOS PARA OS SISTEMAS NACIONAIS: AGENDA INTERNACIONAL E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS**. RBPAE - v. 33, n. 1, p. 015 - 034, jan./abr. 2017 15. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72829/41182>

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. Ed, - São Paulo: Cortez, 2011.

GROPPO, L. A. **Autogestão, universidade e movimento estudantil**. Campinas (SP); Autores associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

LUCK, Heloisa. **Dimensão da gestão escolar e suas competências**. CEDHAP, Centro de desenvolvimento humano aplicado. www.up.edu.br

MOURA, Eliel da Silva. **A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: Antecedentes Históricos e – UFF**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3246_texto.pdf

NIEVOLA, Claudicéia Rosa. Monografia de especialização. **Políticas públicas da educação e gestão demográfica e participativa na escola**. UTFP, 2011.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



OLIVEIRA, Angela Maria Gonsalves. PPGE/UNIR.UFAM. COLARES, Maria Lília Imbiriba.PPGE/UNIR. HISTEDBR/UFOPA. LAPPLANE/UNICAMP. **O papel da gestão educacional na efetivação da educação pública de qualidade.** 2014.

POCHMANN, Marcio. **ESTADO E CAPITALISMO NO BRASIL: A INFLEXÃO ATUAL NO PADRÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO CICLO POLÍTICO DA NOVA REPÚBLICA.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017 309. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00309.pdf>.

SOUZA, Danubia de Oliveira Simões. **Gestão democrática segundo Saviani e Vasconcellos.** Pós-Graduação” LATU SENSU”, RJ, 2012.

O PROTAGONISMO FEMININO NO PIBID DAS LICENCIATURAS DOS CURSOS DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH¹²⁴

José Rios Junior¹²⁵
Karla Cristina Silva Sousa¹²⁶

Resumo: Discute-se o protagonismo feminino, demonstrando que as mulheres são maioria no PIBID. O estudo foi realizado a partir do mapeamento dos (as) pibidianos (as) do Centro de Ciências Humanas (CCH) a partir do levantamento documental dos discentes que participaram do programa. A pesquisa tem como objetivo mapear os licenciados egressos do PIBID/UFMA e valorizar a atuação das mulheres nas licenciaturas do CCH. Durante o desenvolvimento da pesquisa podemos concluir que a relação de gênero no programa PIBID tem como principais protagonistas, nas licenciaturas plenas do CCH, as mulheres, evidenciando que estas têm mais bolsas de estudo do que os homens.

Palavras-chave: Docência. Licenciaturas Plenas. Política Educacional. Protagonismo feminino.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, contextualizamos a política educacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir do ciclo das políticas de Stephen Ball (2006), bem como o profissionalismo docente e o protagonismo das mulheres nesta política de formação de professores (as). Com base nesta abordagem, analisamos a política educacional para os futuros docentes da educação básica a partir da portaria criada pelo MEC, a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, a qual substituiu a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010. Esta portaria normatiza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A pesquisa teve como objetivo mapear os licenciados egressos do PIBID/UFMA no período de 2010-2016, analisando os impactos do programa na formação inicial dos mesmos. O PIBID surge no contexto de estado reformado como política paliativa durante o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), como uma política educacional do

¹²⁴ Pesquisa financiada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por meio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Integra a macro pesquisa “OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE: MAPEANDO OS EGRESSOS DO PIBID/UFMA NO PERÍODO 2010-2016”. Coordenada pela Professora Dr^a Karla Cristina Silva Sousa.

¹²⁵ Acadêmico do Curso de Pós-graduação em Política e Gestão Pública em Esporte e Lazer na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís – MA. E-mail: jjrios26@hotmail.com

¹²⁶ Professora Adjunta do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís – MA. E-mail: sousa.karla@gmail.com

Ministério da Educação (MEC) destinado a ofertar bolsas de iniciação à docência aos discentes que estejam cursando regularmente cursos de Licenciatura Plena (SOUSA, 2016). Este programa visa melhoria na educação básica brasileira por meio da formação de profissionais mais qualificados ao desempenho das funções docentes (BRASIL, 2016). Dessa maneira se faz necessário analisá-la como uma política pública que visa melhorar a formação inicial de docentes.

Nesse sentido, destacamos como se deu o mapeamento dos egressos do PIBID das licenciaturas do Centro de Ciências Humanas (CCH), assim como a observância de gênero em relação ao programa. Para melhor compreensão do artigo, dividimos este em: ciclo das políticas e o profissionalismo docente; o perfil docente dos pibidiano e protagonismo feminino nos cursos do Centro de Ciências Humanas (CCH); e Considerações finais.

2 O Ciclo das Políticas e o Profissionalismo Docente

A procura de meios para a mudança do perfil profissional do professor da educação básica para obtenção de uma educação de qualidade possibilitou que o Governo Federal desenvolvesse estratégias que adentrassem as universidades e criasse programas de incentivo estudantil por meio de bolsas de estudo que dessem aos discentes conhecerem a sua futura área de atuação, neste caso a escola (SOUSA, 2016).

Segundo Mainardes (2006, p. 49), “a abordagem do ciclo de políticas, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe”. Eles falam que essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos em que a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (BALL, 2006)

O PIBID visa a melhoria na qualidade do ensino básico e da prática docente nas salas de aula. Sendo assim, os processos e métodos utilizados neste programa vêm de encontro com que Ball (2006, p.19) fala sobre a pesquisa em política educacional,

[...] a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações que estão posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas.

Segundo Ball (2006), a política educacional deve ser analisada em seu desenvolvimento, assim como a partir de sua formulação e a realização em seu contexto de influência até chegar a sua prática e seus efeitos, passando, dessa forma, pelo contexto de produção do texto político. A partir dessa abordagem destacamos a natureza que compõe a política educacional, enfatizando, assim, os processos micropolíticos, além da ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local pelo fato que são eles que indicam a necessidade de articulação dos processos macro e micro na análise de políticas educacionais no programa em questão.

Dessa maneira, podemos salientar que esta portaria foi implementada, teoricamente, para a melhoria da qualidade do ensino básico. Os motivos de sua implantação estão contidos nos seguintes artigos:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (BRASIL, 2013, p.3).

A partir desta portaria, encaminha-se uma nova concepção de professores para a educação básica pública. Ela trouxe uma proposta de aperfeiçoamento profissional com foco na permanência dos discentes, por meio do programa na escola pública, dando-lhes suporte a partir de uma bolsa de iniciação à docência para que, dessa maneira, os mesmos possam ter um auxílio financeiro que possibilite a integração da teoria e da prática em seu dia a dia na sala de aula, melhorando, teoricamente, assim, a qualidade do ensino na educação básica.

Nesse sentido, Ball (2006, p. 13) corrobora ao afirmar que “[...] consequentemente, os novos mercados sociais são definidos por uma mistura de incentivos e recompensas que permitem estimular respostas auto-interessadas”. O mercado de trabalho é competitivo entre as pessoas e estas se tornam mais dispostas a participar de algum programa a partir de uma

“recompensa”, pois se tem com isso uma motivação a mais para que estas produzam com qualidade e, posteriormente, possam se tornar um profissional de excelência.

3 O Protagonismo Feminino nos Cursos do Centro de Ciências Humanas (CCH)

As reformas educativas implementadas na atualidade, decorrem da reestruturação do capitalismo mundial sobre a premissa dos princípios neoliberais (SOUSA, 2016). Segundo Sousa (2016), essas reformas globais fazem com que se tenha uma dinâmica em que os profissionais têm que se adaptar às mudanças que, na contemporaneidade em que tudo se transforma rapidamente e geralmente são abruptas, também que isso acontece com o Estado e suas políticas públicas. Segundo esta mesma autora, é justamente no contexto de estado reformado que o PIBID surge como política paliativa durante o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Nesse sentido, a formação deve ser proposta ao docente para incentivá-lo pela reflexão, ação e interação com seus pares ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional (FALSARELLA, 2004).

Para entender o contexto do PIBID no CCH, fizemos inicialmente o levantamento documental dos discentes que participaram do programa junto à Coordenação Institucional do PIBID, localizada no Centro de Ensino Básico (CEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). De posse dos selecionados, tivemos a constatação que o possuiu 546 (quinhentos e quarenta e seis) bolsistas. Destes bolsistas, foram selecionados 226 (duzentos e vinte e seis) com 02 (dois) anos no programa, visto que a própria legislação do PIBID estabelece a permanência de pelo menos dois anos em suas ações. Somente 144 (cento e quarenta e quatro) deles são egressos com 02 anos ou mais e o restante ainda se encontra em atividade no programa. Destes bolsistas egressos com 02 (dois) anos, temos 55 (cinquenta e cinco) homens e 89 (oitenta e nove) mulheres. Percebe-se que o gênero feminino possui maior quantidade de bolsistas do que o gênero masculino, evidenciando, assim, a maior participação delas no programa. Segundo Silva (2009, p. 35),

A categoria gênero foi desenvolvida pelas estudiosas do feminismo contemporâneo sob a perspectiva de compreender e responder, de acordo com parâmetros científicos, a situação de desigualdades entre os sexos e como esta situação opera na

realidade e interfere no conjunto das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com outros.

Portanto, ao falarmos de relação de gêneros temos que desvelar os mecanismos que produzem as desigualdades sociais de gênero, os quais surgem a partir dos mecanismos de controle e poder. As mulheres eram reguladas por diversos mecanismos de controle e de poder que atuavam (ou ainda atuam) sobre as mesmas. São mecanismos de vigilância e disciplina, os quais estão na família, na escola e na sociedade. Em Silva (2009, p. 24) “[...] as práticas pedagógicas carregam em si informações sobre a construção social e a percepção que determinado grupo tem de si e dos valores e expectativas sociais, impostos pelos diferentes mecanismos de controle social”. Destarte, esse pensamento da autora vem demonstrar que a sociedade exerce coerção sobre o pensar dos indivíduos, inculcando valores doutrinadores que moldam o comportamento dos mesmos, tanto a partir da família, assim como na escola e/ou em outras instituições sociais.

A partir da década de 60, há diversos movimentos ocorridos na sociedade, os quais contribuíram para que a mulher começasse a conquistar seu espaço. O marco da década de 60, para a libertação feminina no século XX, segundo Silva (2009, p. 48) foi em relação à pílula anticoncepcional, pois “com ela a mulher poderia viver sua sexualidade sem o receio de engravidar”. O mais importante nesse pensamento é que a mulher estava se apoderando e conduzindo este processo no qual depois lhe daria novas conquistas profissionais e de liberdade frente à sociedade.

Já na educação, pode-se destacar uma doutrina, não somente mais da família e da escola, mas religiosa a qual impõe verdades (SILVA, 2009). Essas verdades nada mais eram do que doutrinas educacionais de valores postos pela igreja ditos como verdadeiros, sem questionamento pelos indivíduos. Sendo assim, podemos destacar “que o **percurso da mulher na conquista de direitos elementares** (grifo nosso), como o de ser alfabetizada [...], ou simplesmente ser considerada como dotada de inteligência, foi difícil, [...], carregado de opressão e repressão” (SILVA, 2009, p. 67). Dessa maneira, a entrada da mulher no magistério é uma história de lutas, desafios e conquista profissional até os dias atuais.

Temos a colaboração de Chamon (2006, p. 7) quando ela diz que “os profissionais formados no próprio trabalho e respeitados pelos pais e comunidade foram passando à condição de empregados do Estado” e que as relações de trabalho tinham sido concretamente

redefinidas, criando-se, assim, uma nova organização do processo de trabalho, passando a desprezar o saber do professor e desvalorizando o trabalho docente masculino, pois começou a se pagar baixos salários pelos serviços prestados.

Podemos observar que nas licenciaturas dos cursos do CCH a maioria das bolsas do programa do PIBID está distribuída às mulheres, podendo ser enfatizado que a profissão docente é, ainda, mais exercida por estas, deixando claro que elas estão em maioria em relação ao gênero masculino, tendo, assim, um protagonismo na educação. O protagonismo que estamos utilizando aqui é no sentido que Cavalcanti (2005) fala que as mulheres travaram batalhas por seus direitos e pela garantia de melhores condições de vida e trabalho visando igualdade de direitos e emancipação da mulher.

A Portaria nº 096/2013, vem proporcionar aos discentes, independentemente de gênero e sexo, o deslumbramento da profissão docente mesmo antes de saírem da universidade, pois esta portaria se torna um sistema de formação e educação em vigor para melhoramento da qualidade profissional dos discentes mesmo antes de exercer a docência em si, para que os bolsistas se tornem educadores com qualidade educacional e, em consequência, que se obtenha um ensino público de qualidade.

Considerações Finais

Nesta pesquisa sobre a política educacional a partir da Portaria nº 096 que regulamenta o PIBID, podemos perceber que as reformas educativas implementadas na atualidade são decorrentes das necessidades que a educação exige, pois se trata de uma política destinada a ofertar bolsas de iniciação à docência aos discentes que estejam cursando regularmente cursos de Licenciatura Plena, de modo a fomentar nestes a consciência da importância da profissão docente na educação básica, bem como fortalecer a educação brasileira por meio da formação de profissionais mais qualificados ao desempenho destas funções.

Podemos observar, também, que a própria portaria destaca que se deve inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e

práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem.

A profissão docente tem tentado se valorizar diante a sociedade a partir das políticas públicas na qual o PIBID, no campo educacional e para exercício profissional, tem incentivado os discentes, neste caso, do CCH, a serem mais reflexivos, além de vislumbrar a construção do caminho no processo de formação e valorização docente. Estes discentes estão diante da necessidade de modificações de sua prática docente e próximos à realidade escolar, amenizando, assim, a questão da dicotomia que se tem em relação à formação docente teoria-prática.

Outro ponto a destacar e não menos importante, é a relação de gênero. Temos mais mulheres no programa nas licenciaturas do CCH, evidenciando que estas têm mais bolsas de estudo do que os homens, estando inseridas em sua futura área de atuação profissional, no caso a docência, tendo assim, um protagonismo na educação.

O mais importante deste programa é destacar que o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação no plano institucional, através da formação inicial ou continuada dos professores, mas, sobretudo, ela acontece no decorrer de sua formação na qual os professores entram em contato com as ciências da educação e com sua *práxis*.

Referências

BALL, S.J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES. **Portaria Normativa nº 46**, de 15 de maio de 2016. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2016.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: **VI Seminários da Redestrado** – UERJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf&ved=0ahUKewih4KCD2dnSAhXCWpAKHSiBDB0QFggaMAA&usg=AFQjCNEAdpPQdt2spCpnyq9325OH3fDmtg&sig2=_Q4M1JpsgdfRFqknYTNb9w>. Acessado em 14 de março de 2017, às 23h.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores associados, 2004. – (Coleção formação de professores)

MAINARDES, Jefferson. Abordagem dos ciclos de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educ. Soc.**, Campinas, Vol.27, n. 94, p. 47=69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedesunicamp.br>>. Acessado em: 02 de novembro de 2016, às 20h.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **A mulher professora e a sexualidade:** representações e práticas no espaço escolar. São Luis, 2009, 159 f. (Dissertação de mestrado).

SOUSA, Karla Cristina Silva. **Os impactos do PIBID na formação inicial do docente: mapeando os egressos do PIBID/UFMA no período 2010-2016.** São Luis, 2016, mimeo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

O PROUNI COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO

Francilva Costa de França/a¹²⁷
Angelo Rodrigo Biachini/a¹²⁸

Resumo: O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma política pública criada em 2004 pelo Governo Federal para facilitar a entrada de alunos carentes no ensino superior em instituições particulares com bolsas integrais e parciais. Com base nesse contexto, esta pesquisa bibliográfica e documental visa analisar em que medida o ProUni vem contribuindo na democratização do acesso ao ensino superior no Maranhão entre os anos de 2005 a 2017. Portanto, as discussões demonstraram que o ProUni desde sua implantação está contribuindo positivamente na expansão do acesso ao Ensino Superior não apenas no Estado do Maranhão mais no Brasil inteiro.

Palavras-chave: ProUni. Política Pública. Democratização. Ensino Superior.

Introdução

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é uma medida provisória criada em 2004, sancionada pela Lei nº 11.096, de 18 de janeiro de 2005. Seu objetivo visa conceder bolsas de estudos tanto integrais e parciais para alunos considerados de baixa renda em cursos de graduação ou sequenciais em Instituições de Ensino Superior da rede privada. As IES ao aderirem ao PROUNI estão isentas a alguns tipos de tributos que recaem sobre sua responsabilidade.

Em 2005, inúmeras instituições de ensino privadas foram impactadas com as transformações que ocorreram nessa época, onde milhares de estudantes ingressaram no Ensino Superior. Segundo os dados do Sistema Informatizado do ProUni (SISPROUNI, 2017), até o segundo semestre de 2017 cerca de mais de dois milhões e meio de alunos adentraram as universidades no decorrer de catorze processos seletivos.

O ProUni, conforme Costa e Ferreira (2017)), tornou-se um Programa de Governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) por apresentar um contexto econômico, político e social alicerçados desde 1990 pela agenda governamental e a sistêmica, cujo marco principal era promover a Reforma do Estado. Nesse ínterim, este programa está sendo

¹²⁷ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís. E-mail: francilvafranca@gmail.com.

¹²⁸ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís. E-mail: ar.bianchini@ufma.br.

considerado como uma política de governo que têm promovido o acesso à educação superior para alunos da rede pública e privada na condição de bolsista (integral ou parcial) com renda familiar até três salários mínimos.

Portanto, esta pesquisa bibliográfica e documental surge com o objetivo de analisar em que medida o ProUni têm contribuído na democratização do acesso ao ensino superior no Maranhão entre os anos de 2005 a 2017.

Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Criado em 2004 pelo Ministério da Educação com apoio do Governo Federal, o ProUni é um projeto inovador que surgiu com o objetivo de conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda sem diplomas de nível superior nos cursos de graduação e/ou formação sequencial em instituições particulares de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

As bolsas ofertadas garante que o aluno adentre a instituição de forma integral ou parcial (o estudante terá que custear 50% ou 25% do valor total da mensalidade do curso). Lembrando que o programa em 2007 criou outros tipos de ações de incentivo para que estes alunos permaneçam nas instituições, tal como: a Bolsa Permanência e o Fundo de Financiamento Estudantes (FIES) em que o bolsista “parcial” poderia financiar o restante da mensalidade.

Conforme Brasil (2005, s/p), o estudante para participar efetivamente do programa precisa seguir algumas recomendações, tais como:

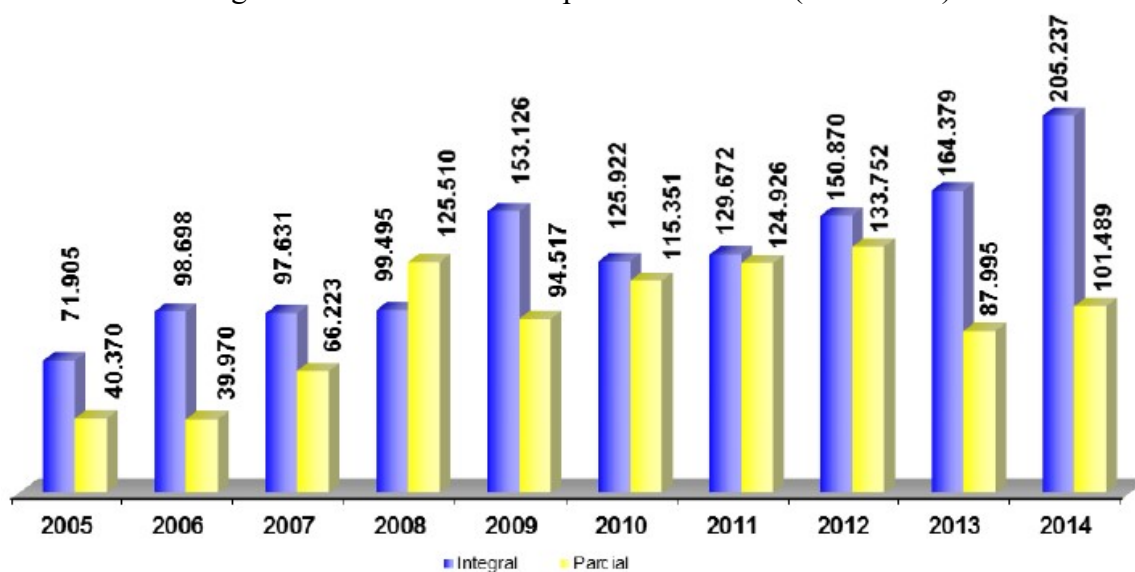
Ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou; ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral da instituição, ou; ser pessoa com deficiência, ou; ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de Licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia. Neste último caso, a renda familiar por pessoa não é considerada. Na forma da Lei, observa-se que o PROUNI propicia acesso, todavia um das questões mais expoentes diz respeito à isenção fiscal que é concedida às Instituições de Ensino Superior (IES), de natureza privada, tal como o Programa possibilita (BRASIL, 2005).

Somando-se a essa e demais condições, a Lei n. 11.096/2005 regulamentada pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005, destaca outros requisitos no Art. 2º que o aluno para

participar do Programa Universidade para Todos (PROUNI) enquanto bolsista, precisa prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na edição anterior ao ano que pretende adentrar ao Ensino Superior e obter nota mínima de 450 pontos na média aritmética nas provas do Enem (BRASIL, 2005). O cálculo é feito a partir da soma das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e da Redação e divide-se por cinco para obter a nota final. Sendo que o aluno não poderá ter nota zero na redação senão está eliminado do processo seletivo.

De acordo com o Sisprouni (2017) e Brasil (2017), demonstra a expansão do programa e o quantitativo de bolsas integrais e parciais ofertadas entre 2005 a 2014, conforme demonstrado a seguir.

Figura 1 – Bolsas ofertadas por ano no Brasil (2005-2014)



Fonte: SisProuni (2017) e Brasil (2017).

Com base nos valores destacado na figura 1, esses dados foram contabilizados a partir do segundo semestre de 2004 (finalizando em 2005) até 2014 pelo Sisprouni. O SISPROUNI é um tipo de sistema capaz de armazenar todos os dados dos participantes e das instituições que compõem este programa, sendo assim, por meio deste sistema que o Ministério da Educação tem acesso informatizado a todas as informações em tempo real referentes às instituições de ensino superior participantes do Programa, assim como dos

estudantes nele cadastrados. É por meio deste sistema que o MEC verifica, em tempo real, a situação de cada instituição e de seus bolsistas.

Na figura 1, podemos perceber que desde a implantação do ProUni em 2005 até 2014, houve um aumento exorbitante de vagas nas instituições privadas, isto é, foram milhões de bolsas disponibilizadas nesse espaço de tempo (2005 a 2014), dentre estas: 1.296,935 bolsas integrais e 930.103 parciais, totalizando 2 milhões e 227 mil e 039 alunos contemplados pelo PROUNI em todo o Brasil, já os dados de 2015 a 2017 ainda estão sendo contabilizados pelo MEC, por este motivo não constam informações sobre esse período neste estudo (SISPROUNI, 2017; BRASIL, 2017).

No Maranhão, o ProUni ofertou entre 2005 a 2017, milhares de bolsas integrais e parciais nas IES privadas no Estado, como destacado no quadro 1.

Quadro 1 - Bolsas do PROUNI no Maranhão (2005 a 2017)

Ano	Bolsas		Total
	Integral	Parcial	
2005	507	346	853
2006	840	282	1.122
2007	1.207	1.214	2.421
2008	1.106	1.546	2.652
2009	1.558	1.799	3.357
2010	1.617	2.058	3.675
2011	1.743	2.617	4.360
2012	2.163	3.739	5.902
2013	2.030	2.738	4.768
2014	2.813	1.815	4.628
2015	2.505	4.899	7.404
2016	2.308	11.233	13.541
2017	3.057	12.604	15.661

Fonte: Adaptado de SisProuni (2017) e Brasil (2017).

Os dados presentes no Quadro 1, demonstra o número de bolsas disponibilizadas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) no Estado do Maranhão desde a sua vigência em 2005 até 2017. Inicialmente as bolsas disponíveis para o Estado em 2005 eram apenas 507 integrais e 346 parciais, mais com passar dos anos esses valores foram sendo

ampliados significativamente, abrindo assim novas oportunidades para vários estudantes realizarem o sonho de cursar o Ensino Superior.

Segundo o quadro 1, observa-se que no ano de 2005 a 2012 era crescente o número de bolsas integrais e parciais no Maranhão, mais em 2013 houve uma pequena redução, aumentando consideravelmente nos anos de 2016 a 2017, sendo que as bolsas parciais aumentaram mais de 100% em comparação com 2015. Ou seja, o Estado ofertou de 2005 a 2017, 21.426,03 bolsas integrais e 46.890 parciais, totalizando 68.319 alunos beneficiados pelo programa desde sua existência (BRASIL, 2017).

O crescimento das bolsas se deve principalmente pela adesão das Instituições de Ensino Superior (IES) que buscam isenção de alguns impostos, além de ter esse programa como uma estratégia para captar mais alunos e flexibilizar a composição de suas receitas, ao “acessar 50% das mensalidades desses bolsistas. Isso demonstra que o setor privado, por meio da bolsa parcial, obtém uma via que pode possibilitar a ampliação do lucro, buscando arrecadar mais receita propiciada pelo número de bolsistas” (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 149).

Dando continuidade ao levantamento das bolsas do ProUni no Estado do Maranhão, o quadro 2, traz dados em números de cada município no ano de 2017, contemplados por este programa.

Quadro 2 - Número de bolsas ofertadas por semestre nos municípios do Maranhão em 2017.

UF	CIDADE	NÚMERO DE BOLSAS OFERTADAS					
		Integral		Parcial		Total	
		1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
MA	Açailândia	51	45	-	-	51	45
MA	Bacabal	21	-	32	3	53	3
MA	Balsas	31	80	9	22	40	102
MA	Barra do Corda	5	-	-	-	5	-
MA	Caxias	82	143	4	4	86	147
MA	Chapadinha	11	7	22	25	33	32
MA	Colinas	5	-	-	-	5	-
MA	Grajaú	6	2	7	3	13	5
MA	Imperatriz	313	221	771	793	1.084	1.014
MA	Lago da Pedra	9	-	-	-	9	-

MA	Nova Olinda do Maranhão	8	-	-	-	8	-
MA	Paço do Lumiar	55	37	-	5	55	42
MA	Presidente Dutra	-	4	4	3	4	7
MA	Santa Inês	1	14	-	-	1	14
MA	São Luís	1.015	858	5.249	5.602	6.264	6.460
MA	Timon	16	17	25	21	41	38

Fonte: Adaptado de SisProuni (2017)

Seguindo com base no Quadro 1 em relação ao número de bolsas do PROUNI no Maranhão, o Quadro 2 destaca as informações do último seletivo realizado pelo programa nos municípios de Açailândia, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Chapadinha, Colinas, Grajaú, Imperatriz, Lago da Pedra, Nova Olinda do Maranhão, Paço do Lumiar, Presidente Dutra, Santa Inês, São Luís e Timon, primando dados correspondentes as bolsas integrais e parciais por semestre no ano de 2017 (SISPROUNI, 2017).

Dentre os municípios citados anteriormente, a cidade de São Luís possui o maior número de bolsas disponíveis, sendo 1.873 integrais e 10.851 parciais, em segundo lugar está Imperatriz com 534 bolsas integrais e 1.564 parciais e consequentemente, o terceiro município que mais abriu vagas foi Caxias com 225 bolsas integrais e somente 8 parciais, os demais disponibilizaram menos de 100 bolsas.

Nesse sentido, verificamos que o PROUNI possui um importante valor sócio educacional, abrindo caminhos para democratizar o acesso ao ensino superior, tendo a parceria “público-privado” como parte desse processo de expansão enquanto direito social. Diante disso, Faceira (2006 apud MORAIS, 2011, s/p), destaca que o ProUni consiste numa “política pública voltada à garantia do acesso, permanência e produtividade acadêmica desses estratos da população no ensino superior e, consequentemente, contribuindo para a sua inclusão social”.

Considerações finais

Diante do exposto, percebemos que o Programa Universidade para Todos (PROUNI), é uma importante política capaz de contribuir na democratização do acesso ao ensino superior, permitindo que os alunos da rede pública e bolsistas integrais da rede

particular de ensino possam através do seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), garantir vaga em uma IES privada.

Tornou-se possível analisar que o Maranhão está ano após ano aumentando o número de oferta de bolsas integrais e parciais, sendo que as “parciais” ultrapassam as integrais, cujo aluno poderá garantir 50% ou 25% de desconto por meio do PROUNI, tendo a possibilidade de financiar o restante das mensalidades através do Financiamento Estudantil (FIES) em parceria com a Caixa Econômica ou outro tipo de financiamento feito por um programa da própria instituição de ensino para reter este aluno.

Sendo assim, ao analisar os textos e dados verificamos que o ProUni criado durante o Governo Lula têm beneficiado milhões de alunos em todos os estados brasileiros, contribuindo efetivamente na democratização do acesso ao Ensino Superior. E a partir daí, vimos o quão importante é a participação do Estado para garantir a todos o acesso à educação e ao exercício da cidadania enquanto direito constitucional.

Referências

BRASIL. **Lei n. 11.096, 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. PROUNI. **Bolsas ofertadas por Unidade da Federação.** 2017. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

COSTA, Danielle da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00141.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MORAIS, Fernando Antônio de Andrade. O Prouni e a promoção da inclusão social. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10252>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SISPROUNI. **Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o 2º semestre de 2017.** 2017. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_segundo_semestre_2017.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): uma análise das publicações sobre o PIBID como política de permanência de alunos cotistas nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão.

Scarlet Cristina Silva Sousa¹²⁹
Ângelo Rodrigo Bianchini¹³⁰

Resumo: No campo educacional as alterações que se configuraram na implementação das políticas públicas permeiam as novas tendências de formação docente, traduzindo estratégias de descentralização, gestão e atuação docente levando a um esfacelamento sobre políticas educacionais dentro do Estado. *A metodologia utilizada parte de estudos bibliográficos e descritivos com base em autores como Bezerra (2017), Lima (2017), Brasil (2013) e Ball (2011).* Observou-se que as pesquisas realizadas com enfoque no PIBID estão voltadas à formação docente associadas às práticas pedagógicas, mas que não discutem o PIBID como política de permanência de alunos cotistas na Universidade.

Palavras-chave: PIBID. Permanência. Cotistas.

Introdução

As modificações ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1990 trouxeram consigo mudanças em todos os setores sociais, o que determinou a possibilidade de novas ofertas, pelo setor público, de novas demandas para a sociedade civil no que se refere aos setores público e privado. É neste quesito que se percebe a necessidade em viabilizar uma Reforma do Estado para que as adequações necessárias para atender às demandas sociais fossem atendidas a partir de redefinições do público e do privado, gerando, desta forma, discussões sociais em todos os níveis.

Considerando o campo educacional diante dessa configuração, Ball (2011) esclarece que a existência de um novo paradigma de governo em relação às políticas educacionais, ocorreu um relativo esfacelamento ou mesmo desaparecimento da concepção que se tem sobre políticas específicas do Estado-Nação em todos os campos, principalmente no campo da educação. O que se verifica, na verdade, é a implementação de políticas de competitividade

¹²⁹Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís. E-mail: scarletcristinasousa@gmail.com

¹³⁰Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. E-mail: ar.bianchini@ufma.br

voltada para a economia, o que gerou como consequência o abandono associado à marginalização dos reais propósitos em que a educação se acentua.

Os novos modelos educacionais no Brasil trazem grandes mudanças nas formas de gerenciar e conceber as políticas educacionais, pois com a Reforma do Estado o contexto sócio educativo deu um salto para a culminância de eventuais transformações de cunho organizacional. Surge, neste sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política paliativa durante o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política de educação do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de ofertar bolsas de iniciação à docência aos discentes regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura Plena, levando o discente a conceber a importância do profissional docente na educação básica fortalecendo a sua qualificação para atuar nos espaços escolares. Entretanto, o que se observa é que o PIBID acaba por se consagrar como uma política de permanência do bolsistas nas universidades, e dentro desse viés estão os alunos que ingressaram nas Universidades através das cotas e que se tornaram bolsistas do PIBID. A concepção de formação docente não deve ser voltada somente para os modelos tradicionais de formação, pois os desafios das políticas educacionais no Brasil trazem novos viés que podem consagrar novos mecanismos de formação docente que considerem o momento atual da sociedade.

O PIBID como sendo uma política com marco legal assentado no Decreto nº 7.219/2010 e nas Portarias nº 96/2013 e nº 46/2016 da Capes, tem como principal objetivo consolidar ações e iniciativas que valorizem o magistério na Educação Básica. O PIBID como forma de proporcionar a permanência de alunos cotistas nas universidades o que se percebe é que pouco se trata sobre o assunto. É claro que é uma política recente, porém é necessário que se vislumbrem concepções que tragam maiores discussões sobre a temática na atual realidade educacional brasileira, uma vez que esses alunos buscam a sua qualificação dentro do programa de iniciação à docência que traz a eles, neste sentido, um incentivo financeiro para tal.

O que se propõe é verificar e analisar as publicações científicas na Educação que tratam sobre a temática em questão a partir de um levantamento bibliográfico de artigos publicados de 2013 a 2018, fazendo-se uma leitura inicial a partir dos títulos dos trabalhos

publicados, e em seguida, separando-se os que referenciavam o PIBID em seus descritores. Inicialmente buscou-se caracterizar os aspectos fundamentais sobre o objeto de pesquisa e que traduzem a necessidade de desenvolver uma pesquisa voltada para políticas educacionais no Brasil considerando os resumos das publicações que tratam do objeto de pesquisa proposto.

Método

O *corpus* desta pesquisa é composto por 107 trabalhos entre teses e dissertações referentes ao PIBID que foram publicados em periódicos da plataforma CAPES entre os anos de 2013 a 2018, dentre os quais foram selecionados 02 que possuem relação com o objeto de pesquisa proposto, porém nenhum com o foco que nós estamos propondo.

Para a seleção das publicações a serem utilizadas como bases teóricas utilizou-se como descritores as palavras PIBID – COTISTAS – PERMANÊNCIA na busca no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES. Em seguida foi feita a leitura inicial dos resumos dos trabalhos publicados o que nos proporcionou a seleção de 02 dissertações com o foco no PIBID na formação docente disponibilizadas no banco de dados pesquisado e que nortearam a análise aqui apresentada.

A seleção das publicações encontradas no banco de dados da CAPES se deu ao fato de que são as que mais se aproximavam do objeto de pesquisa proposto para o estudo. Em seguida foi feita uma leitura inicial das teses selecionadas a fim de verificar as concepções trabalhadas por cada um deles e se condizem com os objetivos de que tratam a proposta de pesquisa. Dessa forma, foi feito um refinamento detalhado de maneira que os dados apresentados por eles fossem utilizados na elaboração e auxílio da presente pesquisa.

Por fim separou-se as duas dissertações selecionadas de acordo com as categorias trabalhadas por elas com o objetivo de visualizar e compreender o PIBID de acordo com as demandas sociais e educacionais de formação de docentes para atuarem nos espaços escolares, bem como a perspectiva de entender o PIBID como política que proporciona a permanência de alunos cotistas dentro dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão.

Resultados

Através dos dados coletados foi possível fazer o levantamento dos trabalhos publicados pela Universidade Federal do Maranhão tendo como base os programas de Pós-Graduações *stricto sensu* relacionados aos cursos de licenciaturas. Neste sentido, para compormos o inventário desse estudo foram considerados inicialmente as 107 produções compreendidas entre os anos de 2013 a 2017, sobre os processos educacionais de formação de professores no âmbito do PIBID.

A pesquisa inicial na base de dados da CAPES utilizando-se os descritores supracitados trouxe 107 publicações em nível de mestrado e doutorado distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1: Distribuição das produções em nível de Mestrado e Doutorado utilizando-se os descritores - PIBID – COTISTAS – PERMANÊNCIA na Universidade Federal do Maranhão.

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE	
	Mestrado	Doutorado
2013	26	0
2014	18	0
2015	20	0
2016	21	0
2017	22	0

Fonte: Adaptação de acordo com dados coletados no portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Com as publicações encontradas e quantificadas podemos verificar que em 2013 houve um número maior de trabalhos publicados que abordam a formação docente e as práticas pedagógicas como foco de análise. Em 2014 houve uma queda nas produções considerando o ano anterior. De 2015 a 2017 as publicações voltaram a crescer, entretanto, como se observa no quadro 1, as publicações são concentradas em nível de Mestrado

Fazendo-se uso dos dispositivos de filtros disponíveis no portal da CAPES para refinar a pesquisa e obter as produções que mais se aproximam com o objeto de pesquisa aqui apresentado, utilizou-se os descritores: PIBID – COTISTAS, inicialmente obtivemos como dados para embasamento do inventário aqui apresentado, 107 trabalhos que tratam da formação de professores no âmbito do Ensino Superior dentro da Universidade Federal do Maranhão, porém apenas duas (2017) das publicações são voltadas para o enfoque que se baseia nos mecanismos normativos de promoção da formação docente, e sobretudo, no contexto do PIBID.

Ao refinarmos a pesquisa para o trabalho aqui apresentado e considerando a temática proposta para a pesquisa – **O PIBID como política de permanência dos alunos cotistas nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão**, o que se verificou é que nenhuma publicação entre os anos de 2013 e 2017 foi feita com o enfoque proposto. Neste caso, as discussões acadêmicas se restringem a abordar somente a formação inicial e as práticas pedagógicas no âmbito educacional, e que configura a disponibilização de poucos dados em relação ao estudo proposto, o que não quer dizer que seja inviável executar a pesquisa.

Tendo em mente os objetivos colocados no PIBID para a formação inicial dos profissionais da educação encontramos: a valorização do magistério e a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica (BRASIL, 2013).

O *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* nos coloca diante da contradição inerente ao próprio sistema no qual foi criado e gerenciado no sentido de que acaba por “tornar visível” os invisíveis da sociedade brasileira através da concessão de bolsas aos discentes que estão nas licenciaturas, nos levando a pensar que há um modelo complexo que nos leve ao entendimento de uma boa educação superior e deixando nas Licenciaturas Plenas os discentes que irão no futuro “garantir uma educação básica de qualidade”. E por isso, nos fazendo pensar que o PIBID atua como fator de promoção de permanência de alunos cotistas nas licenciaturas.

Analisando os trabalhos publicados de 2013 a 2017 percebemos que na Universidade Federal do Maranhão somente em 2017 que o PIBID foi analisado com o enfoque aqui proposto para pesquisa. Neste sentido, entre os dois trabalhos selecionados temos a pesquisa de Lima (2017) e a de Bezerra (2017).

No trabalho de Lima (2017) o PIBID aparece como um espaço de construção de conhecimento profissional produzido nas relações entre as instituições e os sujeitos. Para ela o PIBID versa de aspectos relativos à intervenções nas escolas, fato este observado por ela na sua pesquisa, para tanto, a autora destaca as concepções de Freitas (2002), Nóvoa (2009), Romanelle (2010), Shiroma (2011), Nono (2011), Imbérnon (2010) e Barreto (2009).

Bezerra (2017) trabalha os aspectos normativos do PIBID considerando seus significados e articulação entre o conhecimento específico/pedagógico e relações curso

licenciatura/educação básica. Entre os autores que serviram de base para a pesquisa de Bezerra estão: Canan (2012), Garnica (2007), Saviani (2009), Tanuri (2000), Lima (2011), Silva (2002), Gomes, Tancredi (2013), Medeiros (2014), Farias, Rocha, Manfredi (1998), Nacarato (2013), Tardif (2000), Santos (2012), entre outros.

De modo geral, nos trabalhos selecionados os autores discorrem sobre a formação dos profissionais da educação a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência enfatizando os problemas enfrentados na educação básica desde a sua criação até os dias atuais. Identifica-se também que nos trabalhos selecionados há uma articulação voltada para a formação docente com enfoque na escola e nas teorias e práticas pedagógicas a partir desse programa.

Considerações finais

Com as atuais configurações educacionais no Brasil é fundamental discutirmos quais alterações têm se configurado como mecanismos de implementação voltadas para as políticas educacionais e que novas tendências para serem executadas dentro das academias. É por isso que a utilização dos modelos técnicos de formação docente acabam adotando o mercado como exemplo de eficiência, nos levando a pensar que as estratégias utilizadas servem como formas de descentralização, de inovações na gestão e na docência, além de propor novas tarefas e responsabilidades aos professores da educação básica.

Neste sentido, a Reforma do Estado marcam a configuração das políticas educacionais no Brasil num momento em que o Estado perde parte de seu poder econômico “com as transformações estruturais do sistema produtivo capitalista” (ABRUCIO; COSTA, 1998, p. 2). É no contexto de Estado reformado que o PIBID entra como uma política paliativa durante o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). E, dessa forma, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se configura como uma política educacional do Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo é ofertar bolsas de iniciação à docência aos discentes dos cursos de licenciaturas das universidades e que estejam regularmente matriculados e cursando as Licenciaturas, fomentando nos cursistas a necessidade e consciência de formação para docentes que almejam iniciar na educação básica como profissionais da educação.

Os trabalhos elaborados com o enfoque no PIBID mostraram que as orientações estão voltadas à formação dos profissionais da educação considerando as práticas pedagógicas além de propostas de intervenções dentro dos espaços em que existem alunos bolsistas do programa. Desta forma, a pesquisa aqui apresentada destacou os principais trabalhos voltados para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com enfoque na questão de permanência dos cotistas dentro dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão verificando-se que existem poucas publicações com o enfoque proposto.

Referências

ABRUCIO, F. L. *Os barões da Federação*. São Paulo, USP/Hucitec, 1998.

_____; COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. *Reforma do estado e o contexto federativo brasileiro*. São Paulo: Fundação Konrad, 1998.

BALL, S.J. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. In: _____. MAINARDES, Jefferson (orgs). *Políticas educacionais – questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p.21-53.

BEZERRA, Ana Carolina Balbino. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): contribuições na formação de bolsistas licenciandos em Química*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2017.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2013.

LIMA, Andréia Carolina Severo. *A proposta de iniciação à docência na formação inicial de professores: uma análise do PIBID no contexto do curso de Pedagogia /UFMA*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2017.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID):

para onde se direcionará o programa com esse retrocesso educacional que vive o Brasil?

Antonio Higor Gusmão dos Santos¹³¹

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de analisar a partir dos documentos oficiais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) e com a conjuntura política e econômica que o Brasil se encontra, como afetará o funcionamento do programa, depois de análise percebe-se que o programa com muita luta e resistência permanece atuando com uma abrangência bem menor que anos anteriores e que se não mudar em 2019 o PIBID tende a se encerrar, aos participantes do programa e a todos os docentes cabe neste momento é ser resistente quanto ao retrocesso e transformadores dessa realidade cruel.

Palavras-chave: PIBID. Retrocessos Educacionais. Resistência.

Introdução

Atualmente tem se vivido momentos de retrocessos nas reformas educacionais que tem sido empurrada de forma autoritária a sociedade brasileira.

Para Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 418) “As Reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas do curso”, professores/as, profissionais da educação, pesquisadores/as estão fora do debate da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular e da Escola Sem Partido.

Contudo existem programas que resistem em meio a estes retrocessos, um dele é o Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como objetivo geral levar estudantes de graduação, ainda em formação, a imergirem no cotidiano e realidade escolar.

O PIBID fornece bolsa para estudantes de licenciaturas com a função de bolsistas de iniciação à docência, para professores da rede básica no papel de supervisores e para professores do ensino superior como coordenadores de subprojetos e de projetos. Em 2015 segundo o portal da capes o programa tinha um total de 90 mil beneficiados (CAPES, 2015).

Com a implementação da residência pedagógica, com o contingenciamento de gasto e a aprovação da PEC 241/55, Ementa Constitucional de 95 que congela o teto dos gastos da

¹³¹Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF/UFMA), São Luís, higor.gusmao@gmail.com.

educação, a quantidade de bolsas do PIBID diminuiu consideravelmente para um total de 45 mil.

Tendo ciência do exposto a cima, este artigo tem a intencionalidade de investigar, discutir e refletir de que forma os acontecimentos atuais irão influenciar na dinâmica do PIBID e como isto poderá acarretar na continuidade do programa.

2. Percursos Tomados: a metodologia do trabalho.

Para alcançar o objetivo deste artigo foi utilizado a pesquisa de cunho documental, buscou-se através de documentos encontrar elementos que respondessem as inquietações deste autor quanto a dinâmica do programa e sua possível continuidade.

Utilizou-se documentos primários como editais, regulamentos, ofícios que para Marconi e Lakatos (2010) são aquelas em que não tiveram uma análise adequada dos documentos, e documentos de fontes secundárias, que para Bell (2008) são aquelas que já tiveram uma análise feita por um/a pesquisador/a.

Desta maneira como se trata de documentos, investigou-se não só o que estar descrito nas linhas dos documentos, mas toda a sua subjetividade e contexto.

3. O Contextualização da Influência: compreendendo o momento que o Brasil se encontra.

Batista (2018, p. 5) define Contexto da Influência da seguinte maneira:

O contexto da influência, no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, apresentando grupos de interesse que disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação do que significa ser educado; nele os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base política. (BATISTA, 2018, p. 5).

Para iniciar o diálogo deste trabalho, apresenta-se Saviani (2017) e seu texto “A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na Transformação”, nesse trabalho Saviani relata as primeiras introspecções do sistema capitalista, como ele tem se estruturado no decorrer dos anos e como o mesmo tem entrado em profunda crise.

Saviani (2017) denuncia que:

A crise política que se abateu sobre o Brasil foi justificada em nome do combate à corrupção e, por meio da insistente repetição dos diversos meios de comunicação, induziu a população a acreditar que foi o PT que, ao chegar ao governo, instalou uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos. (SAVIANI, 2017, p.215).

Mas que o caso não foi bem assim, para ele foi instaurado um “Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar” (SAVIANI, 2017, p.217).

E este golpe tem auxiliando a propagar uma cultura, segundo Frigotto (2017) “mediada pelo dinheiro, pela pedagogia do medo e da violência, que é exposta online em tempo real”, por uma mídia que manipula os fatos e que transforma uma notícia falsa em verdadeira e vice e versa.

Junto a isto deve ser citado a crescente onda de pensamentos neoliberais e neoconservadores que tem tomado crescente espaços diariamente.

Para Frigotto (2017) e Saviani (2017) estes são os motivos que Dilma foi deposta de sua presidência aos clamores de Deus, da família e da honra do País, pois prova concretas eles não tinham contra a mesma.

Perroni, Caetano e Lima (2017), afirmam que após o golpe no Brasil:

[...] as reformas educacionais não são debatidas com associações de professores, sindicatos, pesquisadores, e estão sendo aprovadas sob sua resistência, como no caso da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do ESP [Escola Sem Partido], que vêm demonstrando a disputa por projetos distintos e que tem como foco a direção e o conteúdo da educação pública brasileira. (PERRONI, CAETANO E LIMA, 2017, p.418).

Os principais envolvidos que serão afetados com tais reformas se quer são chamados para o debate, junto a isto a Ementa Constitucional (EC) 95 congela o teto dos gastos dos serviços sociais, da educação e da saúde limitando o orçamento disponibilizado para o Ministério da Educação. Amaral (2017) verificou que as 20 metas do Plano Nacional da Educação (2014-2024) seriam impossibilitadas de serem realizadas com a aprovação da EC 95, levando em consideração que o PNE encerra suas atividades em 2024 e a Ementa têm sua vigência até o ano de 2036.

Em 01 de agosto de 2018 a Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (CAPES) encaminhou ao ministro da educação o ofício nº 245/2018 afirmando que em agosto de 2019 diversos programas e projetos que fomentem a formação inicial e formação continuada irão sofrer com as medidas tomadas advindas das EC 95.

Este mesmo documento ressalta que:

Suspensão dos pagamentos de 105 mil bolsistas a partir de agosto de 2019, acarretando a interrupção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (Edital nº 7/2018), do Programa de Residência Pedagógica (Edital nº 7/2018) e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (Edital nº 19/2018). (BRASIL, 2018).

Entretanto o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), já vem sofrendo cortes e diminuição de sua estrutura e funcionamento antes mesmo da aprovação da EC 95, cabe ser apresentado um pequeno resumo histórico do PIBID.

Contexto da produção do texto e da prática: como PIBID tem se configurado.

Considerando a Definição de Batista (2018, p. 5):

O contexto da produção do texto normalmente está articulado com a linguagem do interesse público mais geral, no qual os textos da política representam a política. Esses textos podem não ser coerentes e claros e apresentarem contradições; sua leitura deve considerar o tempo e o local específico de sua produção[...] O contexto da prática, no qual a política está sujeita à interpretação e (re)criação produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (BATISTA, 2018 p.5).

A partir desse momento irá ser apresentado um breve histórico sobre o PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência(PIBID) e o que foi percebido analisando seus documentos oficiais, de acordo com as mudanças e as lutas de resistências.

A portaria de nº 38/2007 da CAPES apresenta-se como o marco inicial do programa, nessa estava prevista três tipos de bolsas, a de iniciação à docência destinadas a discentes dos cursos de licenciatura, a outra bolsa era destinada ao/a coordenador/a dos projetos, ocupada por um/a docente da Universidade proponente e a terceira bolsa seria ocupada pelos/as professores/as das escolas básicas onde o projeto iria ser realizado, a portaria, também apresentou a ênfase do atendimento ao ensino médio e em propostas que deviam ser feitas com parceria exclusiva entre a educação superior em sistemas federais e escolas públicas.

O Edital de nº 02/2009 lançado em 25 de setembro de 2009 permitiu que as Instituições Públicas de Ensino Superior Estaduais estivessem, a partir daquele momento, aptas a serem proponentes de projetos institucionais do PIBID, além das Instituições que o programa já permitia, o documento recomendou que os projetos tivessem vínculos com

escolas onde o índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB estivessem abaixo da média nacional, ou em escolas onde se tenha experiências exitosas de ensino-aprendizagem.

O programa ampliou seus horizontes por meio do decreto nº 7219, em 24 de junho 2010 (BRASIL, 2010), permitindo a partir daquele momento que os projetos integrassem todos os níveis da educação básica, e que Instituições públicas municipais de Ensino Superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos tivessem a oportunidade de apresentarem proposta de funcionamento do programa em suas instituições.

Contudo em 30 de dezembro de 2010 foi lançado a portaria de nº260 da CAPES que aprovou as normas gerais do PIBID, cabe destacamos que ela incluiu uma nova modalidade de bolsa a de coordenador/a de área de gestão de processos educacionais, que era destinada a docentes das IES proponentes com a missão de auxiliar o/a coordenador/a institucional.

Em 03 de janeiro de 2011 o edital de Nº 01 da CAPES sobre o PIBID, retomou com a ideia de apenas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas estarem aptas a concorrerem ao edital, no documento não se encontra a explicação ou justificativa da decisão de retomada a apenas as IES públicas. Este edital, também, alterou os valores das bolsas.

No edital de número 61 da CAPES lançado em 02 de agosto no ano de 2013 foi aberto oportunidades de aceitação dos projetos de IES privadas com e sem fins lucrativos, porém as com fins lucrativos deveriam ter em suas propostas apenas os cursos de licenciatura com alunos/as matriculados/as e ativos/as pelo Programa Universidade para Todos (ProUni).

O PIBID estava se consolidado a nível nacional, deste o primeiro edital de 2007 até o edital de 2013 o programa veio crescendo, se aprimorando e a cada edital lançado um novo avanço, Contudo no programa nem tudo são perfeições, o ano de 2016 foi bem conturbado para o PIBID que sofreu uma série de inconstâncias e de retrocessos.

Começando pelo final do ano de 2015 que através do Ofício Circular de nº 18/2015 da CAPES, lançado em 15 de dezembro de 2015 onde comunicou que haveria um corte de 50% das bolsas do PIBID, a justificativa apresentada é que o PIBID teve um aumento considerável de 49 mil bolsas em 2013, para 90 mil em 2014 e a CAPES estava retirando do orçamento de outras rubricas para não deixar de pagar as bolsas.

Outro documento preocupante foi o ofício circular 02/2016 lançado no dia 18 de fevereiro de 2016, onde a CAPES comunicou que devido a adequação orçamentária do programa todas as bolsas de iniciação à docência que completassem 24 meses seriam

automaticamente desligadas do programa e as bolsas seriam suprimidas, ou seja não poderia entrar outra pessoa para receber essa bolsa finalizada.

O Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (ForPIBID) começou sua articulação em nível nacional, dialogando e ganhando força, o ForPIBID dentre seus principais argumentos salientava que o regulamento aprovado pela portaria de Nº 46/2016, lançada em 11 de abril de 2016, alterava toda a configuração do programa e (des)considerava tudo construído ao longo desses anos no PIBID, tendo uma visão centrada nas letras e na matemática como um cunho assistencialista desprezando outras áreas do conhecimento (FORPIBID, 2016).

Nesse período uma campanha é lançada com o slogan #FICAPIBID, e nas redes sociais houve uma eclosão de imagens, vídeos e textos de alunos/as da escola básica que participavam do programa e dos/as bolsistas do PIBID, principalmente daqueles que foram desprezados pelos documentos.

A articulação se intensificou na esfera política e em 14 de junho de 2014 através da portaria nº 84 da CAPES revogou-se a portaria de Nº 46/2016, e em 22 de julho de 2016 a CAPES lançou a portaria de Nº 120 que garantiu que os projetos em andamento deveriam continuar regidos pela portaria nº 96/ 2013, trazendo um certo conforto aos/às bolsistas do programa.

O ano de 2017 foi de realizações das ações que estavam previstas, mas com o sentimento de finalização de uma etapa do programa, pois o edital vigente garantia execução dos subprojetos até março de 2018. O final do ano veio se aproximando e uma crise bateu na porta dos participantes do programa e daqueles que almejavam entrar em uma nova fase.

No final do ano de 2017, mais exato em 14 de dezembro A CAPES apresentou a Política Nacional de Formação de Professores/as e em suas metas destacou um novo programa, a Residência Pedagógica, que vinha para “modernizar o PIBID”.

A CAPES explicou como se a residência pedagógica chegasse para dar um avanço no PIBID, mas como vimos através das portarias e editais de 2007 a 2016 o programa vem avançando, e um slogan retorna aos debates o do #FICAPIBID e um novo surge #AVANÇAPIBID, seus defensores salientavam que o programa deveria continuar, porque o que a CAPES e o MEC fizeram foi desconsiderar tudo feito pelo programa até o presente momento.

A mobilização veio novamente, entidades que reúnem pesquisadores/as de renome na área educacional saíram em defesa da continuidade do programa e no ano de 2018 dois editais são lançados um exclusivo para o PIBID e outro exclusivo da Residência Pedagógica.

Para o PIBID é lançado o edital nº07/2018 no dia 01 de março de 2018 e a retificação no dia 12 de março do mesmo ano, que prevê que o agora ele é específico para alunos que estejam na primeira metade do curso e que as bolsas disponibilizadas seriam apenas de 45 mil em todo país, um corte considerável se for lembrado que em 2015 existiam 90 mil em todo o Brasil.

A cada momento que o programa sofria uma ameaça, um aviso de retrocesso ou de finalização, existia logo que de imediato uma mobilização, pessoas, entidades, representações políticas em defesa do programa, comprovando a legitimação a nível social que o programa já tem.

Considerações Finais

A partir das análises descritas acredita-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2015 vem lutando e resistindo para que o programa permaneça com um mínimo de qualidade para que os/as discentes de licenciatura tenham a oportunidade de ainda em formação tem o contato com a realidade escolar que irá enfrentar diariamente na sua vida profissional enquanto docente.

Foi com muita luta e resistência para que o programa continue em vigência, com uma quantidade menor de bolsa isto em 2018, para 2019 as notícias não são das melhores com a permanência da Ementa Constitucional 95 que congela o teto de gasto da educação, e a Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (CAPES) já alertando que da maneira que se encontra a tendência é que em agosto de 2019 o programa se encerre por falta de verba para sua manutenção.

Assim como outras reformas que estão querendo nos obrigar a engolir que delimita a atuação do professor/a, o encerramento do programa significa caminhamos para uma formação sem a contextualização da realidade escolar, o distanciamento das escolas e universidades e o retorno de formações iniciais em curso de graduações engendradas nas teorias e em currículos curtos visando um mercado de trabalho sem qualidade.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



O que cabe aos/às Docentes, discentes, pesquisadores/as educacionais, sociedade civil é ser o que aconselha Saviani resistência para o retrocesso e transformadores para uma educação melhor.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação. V.22 n.71, p.1-25.

BATISTA, Neusa Chaves. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação. V.23, p.1-24

BELL, J. Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. RJ: UERJ, 2017, p.17-34.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. Técnicas de pesquisa. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel ; LIMA, Paula de . Reformas Educacionais de Hoje : as implicações para a democracia. Revista retratos da Escola. V. 11, N.21(2017), p.415 - 432. Jul/Dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira: a crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. IN: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (orgs.). A Crise da Democracia Brasileira. Volume I, Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

USO DOS RESULTADOS DO IDEB: o estado da arte (2013- 2017)

Maria Luiza Miranda Ribeiro- Mestranda¹³²

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima¹³³

Resumo. Esta pesquisa refere-se ao estado do conhecimento sobre a produção científica na área de avaliação educacional em larga escala IDEB, veiculada no catálogo de teses de dissertações da Capes, no período de 2013 a 2017. Foram levantadas 14 produções, relacionadas à práticas gestoras, documentos, ações/usos dos resultados e levantamento bibliográfico. Trata-se de um estudo exploratório inicial com fins de identificar direções da produção do conhecimento e subsidiar novas investigações. Portanto, é uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva.

Palavras-chave: Política educacional. Avaliação em larga escala. Ideb. Qualidade da educação

Introdução

Este artigo trata de uma pesquisa Estado da Arte sobre a produção de conhecimentos sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como regulador da qualidade dos sistemas educacionais. Foi elaborado com base na produção de dissertações e teses nos cursos de pós-graduação em educação em universidades brasileiras, encontradas no Catálogo da Capes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, realizada como parte das atividades curriculares do curso do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

Esse estudo tem com objetivo construir um “Estado da arte ou Estado do Conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258) para auxiliar na delimitação do objeto, questionar o que será pesquisado, apontar as faltas em determinadas áreas do conhecimento e perceber as mudanças e transformações ocorrida; para assim construir um desenho, um mapa do objeto. De acordo com Romanowiaki e Ens (2006, p. 41), o estado da arte se configura como uma ferramenta de grande valia, no sentido de *“diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes”*, como um levantamento do que será estudado. Ainda, consideram que esse estudo tem suas fragilidades, quando apresentam resumos incompletos

¹³²Universidade Federal do Maranhão, São Luís e luizamirandar@hotmail.com

¹³³Universidade Federal do Maranhão, São Luís e lucineteml@uol.com.br

que dificultam as análises, trazendo títulos confusos e dificuldades no acesso ao acervo, constituindo-se mais um obstáculo para exposição da produção científica.

A busca iniciou pela definição das palavras-chave, tais como: uso dos resultados do Ideb ou qualidade da educação; a conjunção ou foi empregada para não limitar a busca no Catálogo da Capes. Seguindo na busca, utilizando os próprios filtros do site, delimitou-se o tempo 2013-2017, na área de Educação, concentradas nas áreas: gestão, avaliação da Educação Pública, Formação Docente, planejamento, avaliação educacional e Educação Básica, em que obtivimos o resultado de 593 pesquisas, entre teses e dissertações.

Na segunda fase usou-se o filtro da leitura dos títulos das pesquisas, para que fosse possível encontrar somente aqueles que tivessem relação com as palavras-chave, resultando um total de 28 pesquisas, sendo que essa forma de filtragem tem suas limitações, como já foi anteriormente citado.

Uma nova filtragem foi realizada a partir dos resumos, que também tem seus problemas, uma vez que muitos resumos não apresentam uma síntese completa da pesquisa, mas na tentativa de burlar essas dificuldades os resultados foram 14 estudos, os demais foram excluídos pois se tratavam de avaliação educacional, mas não estavam relacionados nem com o Ideb nem com qualidade da Educação Básica. A análise realizou-se a partir dos resumos.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa por ser, segundo Lessard-Hebert et al (1990), uma investigação interpretativa, que tem uma riqueza de particularidades.

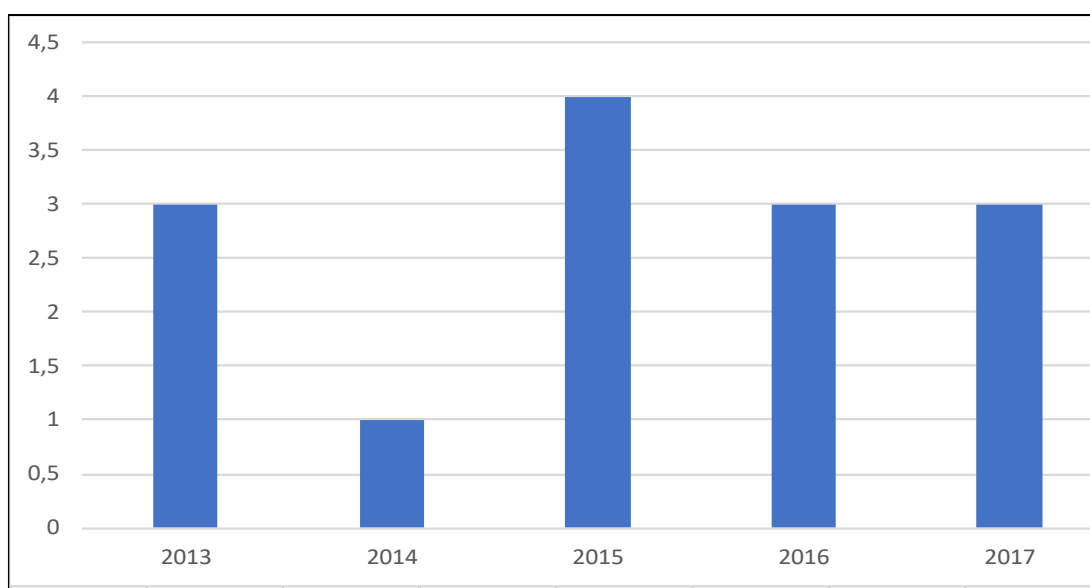
Em que a coleta de dados se faz a partir do Catálogo de teses e dissertações da Capes e da bibliografia, para que o pesquisador tenha contato com o material já produzido na área. Segundo Gil (2002, p. 44), a principal vantagem é o *“fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômeno muitos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”*, uma vez que os dados podem estar dispersos pelo espaço.

Também é descritiva, porque segundo o referido autor tem como objetivo descrição de determinadas características de uma população ou fenômeno, que na educação acaba servindo para viabilizar um novo olhar sobre o objeto.

Analizando a produção científica

As referidas produções foram resultados de pesquisas apresentadas entre 2013 - 2017, disponíveis no site Capes, conforme demonstra o gráfico 1 . Inicialmente, apresenta-se o quantitativo das produções científicas de dissertações encontradas no Catálogo da Capes, distribuindo-as por ano de defesa e, posteriormente, pelas universidades brasileiras.

Gráfico 1 –Distribuição de Teses e Dissertações sobre o uso dos resultados do IDEB e qualidade da Educação Básica publicados no Catálogo da Capes 2013 -2017 .



Fonte : Elaboração própria

Do total de quatorze produção encontrada, dez são dissertações e as outras quatro são teses. A partir disso foram separadas as pesquisa de acordo com a temática, sendo divididas em quatro categorias, sendo: práticas gestoras, documentos e as ações, uso dos resultados e levantamento bibliográfico, estes relacionados ao uso dos resultados Ideb e a qualidade da educação.

Todas as publicações são a nível nacional, distribuídas entre 12 universidades publicas (federais e municipais) e privadas, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição das publicações sobre o uso dos resultados do Ideb e qualidade da Educação - Catálogo da Capes 2013 – 2017 – por universidades brasileiras.

Instituições	N °
Universidade de Brasília	01
Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro	01
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	02
Universidade Federal de Alagoas	01
Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul	01
Universidade Vale do Sapucaí	01
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	01
Pontifícia Universidade Católica – Campinas	01
Universidade de São Paulo	01
Universidade Federal de Juiz de Fora	02
Universidade Federal de Goiás	01
Universidade Estadual Paulista “Júlia de Mesquita Filho”	01

Fonte : Elaboração própria

Nota-se, a partir dessa análise, a distribuição geográfica dessas pesquisas por todo o país, ficando evidente que não houve representatividade dessas produções acadêmicas por todas as regiões, com ausência nas regiões norte e o sudeste despontando com a maior quantidade de estudos sobre essa problemática.

Analisando as produções com base em resumos e considerando as categorias indicadas anteriormente, apresentam-se as seguintes análises. No que diz respeito ao IDEB, Qualidade da Educação Básica e Bibliografia registra-se como representante a dissertação *O IDEB em pesquisas acadêmicas brasileiras entre 2007 e 2011* de autoria de Ligia Andrade Sanches da Universidade de São Paulo. Outro exemplo é a tese *Indicadores de qualidade da Educação Básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB* de autoria da Alenis Cleusa de Andrade da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pode-se perceber que esse dois exemplos de pesquisa fazem uma mapeamento da produção sobre o IDEB e Qualidade da Educação Básica, pautado nas produções científica já realizadas.

Outra categoria analisada foi o IDEB, Qualidade da Educação Básica e Gestão com três produções científicas, sendo a primeira delas a tese intitulada *ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: afinal de quem é essa nota?* de Betisabel

Vilar de Jesus Santos da PUC do Rio Grande do Sul. Outro exemplo nessa mesma categoria é a tese *Avaliação em larga escala e novo gerencialismo na educação: atuação do gestor educacional em Alagoas* da Izabella da Silva Vieira da Universidade Federal de Alagoas do ano de 2017. A última produção nesse sentido é a dissertação intitulada *Caso de Gestão da Colégio Paz: as ações desenvolvidas para apropriação dos resultados do Ideb de 2011* de autoria de Obede de Souza Peres do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora do ano de 2013.

Esses três exemplos de produção científica apresentam em comum a abordagem qualitativa, uma vez que na educação esse tipo de pesquisa é o mais indicado. Apresentam como forma de coleta de dados entrevista, observação e análise de discurso que são próprios de estudos dessa natureza. No referencial teórico, autores com Ball, Bourtier e Certau também foram repetidas vezes citados nas análises sobre essa política de avaliação em larga escala.

Mas uma categoria é a relativa ao Ideb, Qualidade da Educação Básica nos Documentos, com evidência na dissertação *O tema qualidade no Plano Nacional de Educação (2014 -2024)* da responsabilidade de Cintia Costa da PUC – Rio de Janeiro. Apresentou como resultado central que o PNE incorporou a qualidade dos documentos citados, que conta com o IDEB e as avaliações em larga escala para o estabelecimento de metas e monitoramento da Educação.

A última categoria se ocupa do uso dos resultados do IDEB e qualidade da Educação Básica, reunindo seis produções. A primeira dela foi dissertação *A inserção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas do Ensino Fundamental de Teresina –PI: um estímulo para melhoria da qualidade da educação?* de autoria de Silvilde de Sousa Martins Rocha da Universidade de Brasília. Outro exemplo é a dissertação *Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais* de autoria de Aisi Anne Ferreira Silveira da Universidade do Vale do Sapucaí. Outra dissertação nessa categoria é *Gestão Escolar: ações que desencadeiam a melhoria do Ideb no Estado do Maranhão* de autoria de Félix Barbosa Carneiro da PUC - Campinas. A quarta produção é a dissertação *Política Pública de Avaliação em Larga Escala, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a organização da escola: limites e possibilidades* de Maria Ângela Oliveira de Sá Rubini da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Ainda, existe a tese *O IDEB nas escolas de uma rede municipal de ensino de Jataí – GO: qualidade, avaliação e interferências* da responsabilidade de Renata Machado de Assis, oriundo da Universidade Federal de Goiás que apresentou como objetivo a realidade vivenciadas pelas da rede municipal do ensino de Jataí - GO , referente a possíveis interferência produzida pelo IDEB. E a última pesquisa dessa categoria é a dissertação *Estratégias da apropriação e utilização dos resultados das avaliação em larga escala: o caso de um escola estadual do Acre*, cujo autor foi Wudson Chaves da Silva da Universidade Federal de Juiz de Fora .

Assim percebe-se que esses seis exemplos que se seguiram referente à mesma categoria têm contribuições específicas porque focam em suas localidades, mas trazem direções convergentes quando se trata da abordagem metodologia, dos referencias teóricos e das formas de coletas de dados, demonstrando uma consonância nos estudos.

Considerações finais

A pesquisa permitiu ter uma visão panorâmica sobre os estudos sobre o uso dos resultados do IDEB e a qualidade da educação, apontando para direções de estudos, metodologias e teorias fundamentadoras de análises. Evidenciou que essa problemática ainda é insuficientemente estudada, requerendo pesquisas em diferentes contextos locais, de modo a favorecer generalizações científicas, bem como a cobertura de novas categoriais de estudo ainda não exploradas.

Esses estudos diversificam-se com foco nas categorias exploradas, em alguns aspectos metodológicos e/ou teóricos, em análises específicas de contextos locais e na temporalidade, trazendo contribuições para que se possa direcionar futuras investigações.

Referências

ANDRADE, Anelis Cleusa . **Os indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica** : Prova Brasil e IDEB .2015 .193 f . Tese (doutorado) Universidade Vale do Rio dos Sinos . Programa de Pós –Graduação em Educação .São Leopoldo .2015 .

ASSIS, Renata Machado de. **O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências**. 2014.299 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia. 2014.

CARNEIRO, Felix Barbosa. **Gestão escolar**: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no Estado do Maranhão . 2015 .160 f Dissertação (mestrado em educação) Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. PUC –Campinas . 2015 .

COSTA, Cintia da. **O tema da qualidade no Plano Nacional de Educação (2014-2024)** . 2016. 96 f.;Dissertação (mestrado em educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte” . **Educação & Sociedade** , v. 23, n 79 , ago. 2002 .

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** .4 ed .São Paulo : Atlas , 2002.

LESSARD - HÉBERT , Michelle ;GOYETTE , Gabriel ;BOUTIN , Gerald .**Investigação qualitativa** :fundamentos e práticas .Lisboa :Instituto Piaget , 1990.

OLIVEIRA, QUELLI CRISTINA DA SILVA . **O ideb e a qualidade da educação**: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013. 195 f. Dissertação .Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação .Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão .2015.

PERES, Obede de Sousa. **Caso de gestão do Colégio Paz**: As ações desenvolvidas para a apropriação dos resultados do IDEB 2011 . 2013 .103 f. Dissertação (mestrado em educação) .Pós –graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública .Universidade Federal Juiz de Fora .Juiz de Fora . 2013 .

ROCHA,Silvailde de Sousa Martins. **A inserção do Índice de desenvolvimento da educação básica em escolas do ensino fundamental de Teresina- Piauí**: um estímulo para a melhoria da educação ? 2013 .166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação , Programa de Pós Graduação em Educação . Universidade de Brasília .

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas estado do tipo “ estado da arte “ em educação. **Diálogo Educ.** Curitiba ,v. 6, n.19 , p.37-50 , set / dez 2006 .

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a organização da escola**: limites e possibilidades / Maria Ângela Oliveira de Sá Rubini. 2017 . 184 f.Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente . 2017 .

SANCHES, Ligia Gonçales. **IDEB em pesquisas acadêmicas brasileiras entre 2007 e 2015.** 2017 ,203 f .Dissertação (mestrado em educação)Faculdade de Educação da Univesidade de São Paulo –USP .2017 .

SANTOS, Betisabel Vilar De Jesus. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):** afinal de quem é essa nota? 2016 . 226 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul , Porto Alegre . 2016 .

SILVA, Wudson Chaves. **Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala:** o caso de uma escola estadual do Acre .2015 . 140 f .Dissertação (mestrado em educação) Pós –graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública .Universidade Federal Juiz de Fora .Juiz de Fora . 2015 .

SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira. **Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais.** 115 f .Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre . 2016.

TAVARES, Edson Leandro Tavares . **Avaliação em larga escala e qualidade da educação:** um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar minicipal de Cachoeirinha /Rio Grande do Sul . 2013 , 209 f .Dissertação (mestrado em educação) Universidade Vale do Rio dos Sinos . Programa de Pós –Graduação em Educação .São Leopoldo .2013 .

VIEIRA , Isabella da Silva . **Avaliação em larga escala e o novo gerencialismo na educação:** atuação do gestor educacional em Alagoas . 2017 .169 f . Tese (doutorado em educação) Univerisidade Federal de Alagoas . Centro de Educação . Programa de Pós – Graduação em Educação , Maceio . 2017 .



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTER

GT 5

Estado e Política Educacional

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Leide Maria Pires Ferreira

Resumo: Este artigo discute sobre um tema muito relevante em nossos dias, que é a violência nos espaços escolares e sua relação com a gestão, onde apresenta o resultado de uma pesquisa de caráter descritivo, destacando os conceitos sobre as diversas violências, seus impactos na sociedade, na escola e em seus entornos, fazendo ainda algumas considerações sobre o papel dos gestores quanto às prevenções e alternativas para diminuição dessas violências. Recomenda por fim algumas ações para a gestão escolar, no sentido de lidar e prevenir situações referentes à violência nas escolas.

Palavras – chave: Gestão; educação; violência escolar

Introdução

A violência é um tema que atualmente se faz muito presente em nosso dia a dia. Seja pelos diversos meios de comunicação, seja através de conversas informais e principalmente através das redes sociais, essa problemática cada vez mais tem ganhando espaço para debates e discussões. Segundo Abramovay (2002, p. 17):

A noção de violência é, por princípio, ambígua. Não existe uma única percepção do que seja violência, mas multiplicidade de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro (ABRAMOVAY, 2002, p.17).

De acordo com a autora, a violência é um tema muito amplo, que se define de acordo com as normas, condições ou com o contexto social de uma sociedade. O que para um grupo de pessoas ou uma sociedade pode ser considerado um comportamento violento, para outros esse mesmo comportamento é natural e faz parte da sua tradição ou cultura. A violência sempre fez parte do comportamento humano, mas nos dias atuais vem ganhando proporções gigantescas, despertando a atenção e preocupação das autoridades competentes.

Este artigo tem como objetivo analisar as mais variadas formas e significados que o fenômeno da violência adquire e os modos como se manifesta no cotidiano da escola e perceber a maneira como a gestão se posiciona sobre a temática, procurando identificar alternativas que possam contribuir como propostas para a prevenção da violência escolar em seus mais diferentes níveis e aspectos. No decorrer desta pesquisa serão abordados temas

como: conceito de violência, as violências no cotidiano escolar, conceitos e tipos de violência escolar e o papel da gestão ante a violência na escola.

Conceito de violência

Chauí (1998, p. 33-34) define violência como: tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de um ser; todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém; todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade; todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

Para a comunidade internacional de Direitos Humanos, a violência é compreendida como todas as violações dos direitos civis, como a vida, a propriedade, a liberdade de ir e vir, de consciência e de culto; políticos, como o direito a votar e a ser votado, ter participação política; sociais, como habitação, saúde, educação, segurança; econômicos, como emprego e salário; e culturais, como o direito de manter e manifestar sua própria cultura. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como “a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis”.

As violências no cotidiano escolar

No momento atual, a violência é um fenômeno que se observa com frequência crescente em todos os domínios da vida social. Esse fenômeno também ocorre na escola, onde professores e alunos vivenciam no seu cotidiano diferentes formas de violência. A escola é o primeiro ambiente social que a criança experimenta; antes disso, a socialização primária se restringe a família, igrejas, vizinhos, enfim, um circuito bastante restrito. É na escola, aonde ela vai experimentar um ambiente social, aprender a conviver com as diferenças e constituir um ser para si, e esse ser é para a sociedade.

O fenômeno da violência nos espaços da escola não é recente; ao contrário, vem de longas datas, inclusive sendo tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950. Com o transcorrer do tempo foi ganhando proporções gigantescas e nos últimos tempos tem se tornado um desafio e ao mesmo tempo questão preocupante para as autoridades, gestores e a comunidade escolar de modo geral.

De acordo com Abramovay e Rua (2002), a princípio a violência escolar era tratada como uma simples questão de indisciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento antissocial. Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social e sendo um trampolim para a delinquência e que posteriormente acaba aumentando o índice de criminalidade juvenil.

A violência entre alunos não é a única, pois entre professores e alunos também tem aumentado consideravelmente, e a violência de alunos contra professores tornou-se comum. Na realidade a violência não é apenas contra um ou outro, mas contra a escola, em todos os sentidos e modos.

Podemos classificar inúmeras questões que levam a violência para o ambiente escolar. Por exemplo, os mais gerais: diferenças sociais, culturais, psicológicas, e tantas outras como: experiências de frustrações, diferenças de personalidades e competição. Também, podemos enumerar vários tipos, áreas e níveis de violência.

Abramovay e Rua (2002) colocam que a escola está se transformando em um locus privilegiados para a reprodução massiva da violência estrutural e seus diversos níveis: institucional, simbólica e física. A escola vive hoje uma situação de vulnerabilidade às violências várias, aumentando assim sua perda de legitimidade como lugar de transmissão de saberes.

As mesmas autoras dizem ainda que a escola não é apenas reprodutora da violência, mas também ela produz violência nas relações sociais entre professor-aluno, aluno-professor, professor-direção da escola e com os pais; há um conflito enorme entre escolas e familiar e nosso imaginário social, onde as pessoas frequentavam e tornavam-se seres melhores e mais civilizados. Esse ambiente possui suas questões próprias, também outras formas de violências, como a evasão escolar, a repetência, a forma de avaliação, na verdade uma agressividade podemos assim dizer, pelo tipo de pressão social exercida naquele

ambiente, onde possui suas regras estabelecidas e aonde o aluno precisa ser o próprio sujeito, tentar ser ele mesmo e encontrar os seus grupos sociais. E isso vem desabando para essa violência tanto interna quanto externa.

O cotidiano produzido pela direção da escola e demais membros do núcleo gestor em suas várias relações e suas práticas materializadas sob forma de atividades, denotam lógicas diretivas instituídas que podem estimular ou não violências no espaço da escola, sendo que essa violência repercute de forma absurda no processo de construção de conhecimento, no processo pedagógico e na própria relação de trabalho dos profissionais dentro da sala de aula.

Para compreender e explicar o fenômeno das diversas violências nas escolas, Abromovay e Rua (2002) recorrem a aspectos tanto relativos ao interior quanto ao exterior das escolas, como características das vítimas e dos agressores assim como as diferentes instituições e ambientes pelos quais os estudantes circulam.

Entre os aspectos externos (variáveis exógenas), leva-se em conta:

- Questões de gênero;
- Relações raciais;
- Situações familiares;
- Influência dos meios de comunicação e
- Espaço social das escolas.

Entre os aspectos internos (variáveis endógenas), deve-se levar em consideração: a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes;

- As regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições;
- O comportamento dos professores em relação aos alunos e à prática educacional em geral.

Conceitos e tipos de violência escolar

A percepção do que podemos conceituar como violência na escola varia de acordo com o olhar pelo qual o tema é abordado. Abramovay e Rua (2002) assinalam que na literatura contemporânea os especialistas têm privilegiado a análise da violência entre alunos ou a violência desses para com a escola e, em menores proporções, a violência que ocorre

entre alunos e professores; a violência no contexto escolar tem se manifestado de variadas formas, não estando restrita aos atos mais explícitos, como a violência física ou o uso de armas; os atos violentos estão associados a fatores como gênero, idade, etnia, família, ambiente externo, insatisfação e frustrações com as instituições e a gestão pública, exclusão social e exercício do poder. (ABRAMOVAY E RUA, 2002).

As escolas que estão situadas em locais mais periféricos, onde os jovens possuem um padrão socioeconômico inferior aos dos centros urbanos, têm maiores chances de ter contato com a marginalidade, as drogas lícitas e ilícitas e automaticamente tornarem-se alunos mais violentos. As autoras citadas, concordam que o ambiente onde está inserida as escolas, assim como o seu entorno, influencia a ocorrência de atos violentos mais explícitos.

De acordo com Charlot (apud Abramovay e Rua, 2002) os atos de violência escolar classificam-se em três níveis conceituais:

- **Violência:** golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- **Incivilidades:** humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- **Violência simbólica ou institucional:** compreendida como a falta de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho; a violência na relação de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Na perspectiva de Bourdieu (1989), a violência simbólica é colocada como a principal violência promovida pela escola e se baseia em uma visão da sociedade como um campo dominação e de reprodução dissimulada das desigualdades sociais nas instituições, contrariando a ideia de igualdade de oportunidades vinculada à ideologia liberal. Na área educacional, esse questionamento evidencia a ausência de democratização dos sistemas educacionais das sociedades capitalistas onde, nas instituições escolares, são maiores as chances de sucesso dos alunos das classes socioeconômicas mais altas, já que pertencem a um

meio familiar provido de bagagens cultural e linguísticas dominantes que constituem a base sobre a qual se estruturam os sistemas educacionais.

Dessa forma, as propostas curriculares, as estratégias pedagógicas, as práticas linguísticas, as relações hierárquicas e outros, compõem um cotidiano escolar que evidencia uma violência simbólica em vários níveis, onde se destaca aquela exercida sobre os alunos de classes populares, pouco adaptados a uma escola não construída para eles.

A violência simbólica é utilizada como forma de dominação, inclusive pelos professores, mas também estes estão sujeitos a essa violência, ao ter que cumprir prazos, programas, preencher formulários, cadernetas, etc. Ou seja, atender às determinações vindas de cima, sem que tenham participação na sua elaboração. Assim, nas nossas instituições escolares percebe-se o professor com um duplo papel: de um lado, como representante do poder, exerce o papel de dominador; do outro, o papel de dominado.

A gestão escolar ante a violência na escola

Para Libâneo (2013), o diretor ou gestor da escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico desempenhando principalmente a gestão geral da instituição escolar. Assim o diretor escolar “encarna um tipo de profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalhos em grupo para assegurar a participação de alunos, professores, especialistas e pais nos processos de tomada de decisões e na solução dos problemas” (2013, p. 96)

Assim, a escolha do diretor da escolar demanda muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar. Todavia, no sistema escolar brasileiro predomina a nomeação arbitrária de diretores, geralmente para atender a interesses político-partidários, diminuindo a capacidade do gestor de coordenar e articular a comunidade educacional. Esse tipo de nomeação arbitrária compromete a proposta da escola como promotora de uma cultura mais democrática e participativa.

O que acontece dentro e fora dos espaços da sala de aula tem relação com a capacidade que os gestores possuem em organizar e gerenciar as situações problemas encontradas no interior da escola. Tem relação direta também com a capacidade e confiança que o núcleo gestor

transmite aos demais integrantes da comunidade escolar, assim como a maneira de gerenciar conflitos entre funcionários, professores e alunos.

Considerações finais

Geralmente costumamos ouvir dos membros da comunidade escolar que a culpa pelo fracasso escolar, pela falta de disciplina, pela violência e por muitos outros problemas que o aluno apresenta está basicamente atrelado a duas esferas: à família, enfatizado na estrutura da mesma e na falta de educação que ocorre no lar, e segundo, à conjuntura social, política, econômica e cultural, destacando a pobreza, o desemprego e a violência da localidade em que habitam. Porém, é preciso enfatizar a capacidade que a escola possui de trabalhar como mediadora na reflexão crítica dos conteúdos sobre a violência que ocorre devido a esses e tantos outros problemas enumerados neste artigo. A escola tem um papel definido na legislação brasileira (Constituição Federal/1988 e LDBEN/1996) e nas expectativas de inúmeras famílias que recorrem aos serviços públicos educacionais. A atuação do gestor escolar pode fazer a diferença quando aproxima a escola da comunidade e busca junto com a mesma as soluções para os problemas que prejudicam a todos, pois quando há esta interação, a comunidade se sente responsável e valorizada. Portanto, conversar, ouvir, traçar metas junto à comunidade, pontuar o que é possível fazer, quanto tempo levaria, ver e rever os pontos positivos e negativos, tratar a mesma como parte fundamental e por fim conscientizá-la de que é impossível haver a escola sem ela, é um ponto decisivo para uma qualidade de educação mais respeitada, mais usufruída, mais membro daquela comunidade na medida em que abre literalmente as suas portas.

Algumas ações podem ser implementadas no sentido de diminuir a violência dentro, nos entornos e fora da escola:

- As associações de bairro podem desenvolver trabalho de integração em conjunto com a comunidade e as escolas próximas;
- Pode ser formado um conselho de educação que esteja presente apoiando a escola;
- Projeto de intervenção artística, esporte e cultura, onde trabalha a imaginação e os valores do aluno;

- Criação de um projeto de mediação, onde aconteceria uma mesa redonda com participação de alunos, professores e membros da comunidade para solução de conflitos.

Somente através do diálogo aliado a práxis efetiva é que poderemos amenizar o grau de violência no interior das escolas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (coords.). **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BRASIL. Constituição. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
Acesso em 29 out. 2018

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, **Violência X Segurança Pública - Portal Educação**. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/conceito-de-violencia/24924>.
Acesso em 28 out. 2018

CHAUÍ, M. **Ética e violência**. Teoria e debate [online]. São Paulo, ed. 39, out-dez/1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. São Paulo, Heccus, 2013

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Publicado em 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso em: 28 out. 2018

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social** disponível em: www.egov.ufsc.br >sites > default > files.
Acesso em 29 out. 2018

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR QUANTO A INSERÇÃO DO PADRÃO DE QUALIDADE NACIONAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO MUNICIPAL.

Sílvia Helena Fonseca dos Santos¹³⁴

Resumo: O artigo tem o objetivo de analisar a gestão escolar quanto à efetivação do padrão de qualidade da educação nas escolas da rede pública municipal, estabelecido pelo Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil. A metodologia contempla a pesquisa bibliográfica, documental e campo em uma escola pública da Educação Infantil de São Luís-MA. Contempla: autores como Cabral Neto (2011); Luck (2006) e análises da LDB/96, PNE (2014/2024), Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil e o Plano Municipal de Educação do Maranhão. Estes definem a gestão democrática um referencial para a qualidade da educação.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gestão Democrática. Educação de Qualidade.

Introdução

A concepção de gestão escolar na perspectiva de gerenciamento vincula à gestão democrática a dimensão da qualidade que objetiva alcançar índices crescentes de produtividade e estabelece uma relação tríplice entre técnicas eficientes de gestão, diretrizes da educação e políticas educacionais públicas.

Na gestão democrática, a gestão é uma equipe estruturada a partir dos princípios da democracia, autonomia, participação e transparência, estabelecidos pela Constituição Federal/98 e demais legislaturas educacionais brasileiras. Além destes princípios, são necessários outros mecanismos para a concretização da democratização da gestão, como: a eleição dos gestores, o papel da equipe gestora mediante as demandas da escola, a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, o regimento, o conselho escolar, a organização curricular, os recursos humanos e financeiros.

Sob estes aspectos é fundamental que a gestão escolar implemente novas formas de administração, ampliem suas competências político-pedagógica e sociocultural nos fundamentos da gestão democrática, nas ações das políticas públicas e promova ações educacionais qualitativas. O padrão de qualidade requer da escola o compromisso de definir a sua concepção de educação, dar respostas mais efetivas e adequadas às solicitações das

¹³⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia – UFMA, São Luís – MA. E-mail: silvhelena@outlook.com.

demandas. Para tanto, é indispensável à comunicação permanente com todos os sujeitos que utilizam seus serviços.

Este artigo intenciona analisar as ações da gestão escolar na educação infantil, no município de São Luís-Maranhão, ao se deparar com os problemas, entre eles, o de efetuar condições mais adequadas e eficientes para atender às necessidades das ações educacionais. Desse modo faz-se necessário compreendermos como acontece a inserção do padrão de qualidade nacional estabelecido pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil articulado pela Secretaria Municipal de Educação ao Plano Municipal de Educação e analisar como a gestão escolar democrática implementa, executa e avalia o padrão de qualidade estabelecido pelos documentos legais, no cotidiano escolar.

A Gestão Escolar articulada à Gestão Democrática na Educação Infantil.

A escola como *locus* da educação, contempla além da lógica de mercado, a prática social no processo de formação cidadã. No Brasil os documentos legais, como: a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação (2001-2010/2014-2024) vincula ao ensino público de educação básica o princípio de democracia e participação nos segmentos da escola a fim de melhorar a qualidade educacional. Haja vista que o processo de democratização da escola perpassa pela democratização do acesso, da permanência e da gestão, articuladas à defesa de um parâmetro mínimo de qualidade amparado pela contínua interlocução com sociedade civil organizada e políticas públicas educacionais. Conforme o Art. 12 da LDB 9.396/96 a qualidade do ambiente escolar como um todo se atribui a partir: da elaboração e execução de sua proposta pedagógica; da administração de pessoas, recursos materiais e financeiros; cumprimento dos 200 dias letivos e correspondentes 800 horas-aula; cumprimento do plano de trabalho de cada docente; recuperação dos alunos de menor rendimento; articulação com as famílias e a comunidade; criação de processos de integração da sociedade com a escola e informação aos pais sobre a frequência o rendimento dos alunos.

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LUCK, 2006, p. 25).

Dentre estes aspectos tem-se a gestão escolar enquanto gestão democrática e participativa partindo de uma administração escolar centralizada para uma prática compartilhada de gestão realizada pelos segmentos que compõem a escola, como: conselho escolar, conselho de classe, eleições para gestores, associações de pais e grêmio estudantil. Tais mecanismos em conformidade com o disposto nas legislações nacional, estadual e local dão sustentação a uma educação pública de qualidade como direito de todos e dever do estado.

Após as mudanças nas políticas educacionais ocorridas na sociedade brasileira a partir dos anos 1990, as legislaturas educacionais determinaram à União, competências de coordenar a Política Nacional de Educação, de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento da educação e de estabelecer diretrizes para a educação infantil como etapa início da educação. Em 2013, LDB consagra a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças de 0 a 5 anos, em creche ou pré-escola, mantida pelo Poder Público Municipal e organizada pelos órgãos municipais de educação.

Nesse contexto, surge o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024) institui que a União: “estabeleça parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL 2006 a, b). Logo, o Ministério da Educação publica os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume 1 e 2. O primeiro volume aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. No segundo, explicitam-se, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente.

Os desafios da educação infantil na capital maranhense.

A capital maranhense ainda se encontra distante da universalização da oferta da educação infantil. Ao final desta década, chegou a ter numericamente a terceira maior população nacional matriculada nessa etapa em escolas comunitárias, mais o crescimento não veio acompanhado da oferta de um atendimento de qualidade, pois muitas, além de não contarem com estruturas físicas e equipamentos adequados às necessidades das crianças, não dispunham de professores e técnicos qualificados para o trabalho. No entanto, vale ressaltar que as instituições comunitárias preencheram as lacunas deixadas pela educação municipal.

Tais lacunas também são oriundas de desafios maiores encontrados na educação infantil maranhense, refletidos nos índices e dados institucionais que demonstram: a insuficiência da oferta de vagas e de escolas da rede pública municipal, principalmente para creche; falta de estrutura das escolas já existentes; falta de recursos humanos e materiais; comprometimento do processo pedagógico em função da falta de condições de trabalho; formação inicial e, ou continuada dos profissionais.

Inserção do padrão de qualidade nacional para a Educação Infantil na capital maranhense.

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) do município de São Luís foi instituída nos termos da Lei nº 1.847 de 10 de janeiro de 1996. É responsável pela gestão das políticas públicas voltadas para a área da Educação no município, por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. A Semed a partir de uma construção coletiva cria 2004/2013, o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME), como um plano integral e integrado que, mesmo não legitimado totalmente, servia de norte aos trabalhos educacionais. A falta de recursos financeiros para o cumprimento das metas inviabilizaram todas as estratégias propostas para o alcance das metas, resultando em diagnósticos negativos. Em 2012 foram retomados os estudos, discutindo a educação na perspectiva de qualidade social e técnica, articulando profissionais em diferentes segmentos acerca da legislação educacional brasileira, do qual resultou na elaboração do PME (2014/20254) - plano de metas e estratégias para organizar e implementar a educação integral de qualidade social, representa um apoio básico à

constituição de um sistema municipal de educação, articulado as definições de políticas nacionais e estaduais para o pleno desenvolvimento do ser humano. No entanto, para afirmar a percepção a respeito da realidade da educação do município de São Luís, é necessário fazer referência aos dados fornecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - um indicador de extrema relevância para medir o desenvolvimento educacional, permitir a formulação de políticas públicas educacionais e estratégias pedagógicas eficazes e equitativas fixados para o País, Estados e Municípios. Conforme o PNE destaca na meta sete, a gestão democrática é vista como estratégia vinculada à qualidade do ensino, a avaliação de larga escala e aporte financeiro.

Meta 7.16 - apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (BRASIL, 2014, p.61).

O PME ratifica a estrita relação entre o financiamento, educação e o controle social, evidenciando as políticas educacionais imbricadas às ideias da política neoliberal e gestão democrática. Estudos apontam que a “gestão gerencial vai de encontro com as perspectivas defendidas pela gestão democrática, uma vez que não favorece a educação pública de boa qualidade e intensifica a racionalização dos recursos e a responsabilização da comunidade escolar e local pelas atividades financeiras” (CABRAL NETO E CASTRO, 2011) contribuindo para a desresponsabilização da instituição pública e má qualidade da educação.

O PME apresenta 28 estratégias, na meta 1, relativas à educação infantil em São Luís - MA, como exemplifica a seguir:

Meta 1.1 - Levantar a demanda de crianças de 0 a 5 anos de idade, da cidade e do campo, que ainda não se encontram matriculadas na Rede Pública Municipal de Ensino, visando à ampliação da rede escolar, dentro dos padrões de qualidade, atendendo às especificidades dessa etapa de ensino e suas diversidades, no sentido de promover seu desenvolvimento integral e garantir vagas em escolas públicas próximas de suas residências (PME, São Luís, meta 1, estratégia 1)

Observação das práticas do parâmetro de qualidade em uma escola de São Luís.

Em 2018 no 5º período do curso de Pedagogia, lecionei o Estágio de Educação Infantil em uma escola da capital maranhense. Observei vários problemas na estrutura e nas ações pedagógicas como: falta de estrutura física das salas, do refeitório, do banheiro, da organização do espaço que por ser tão pequenos comprometem ao processo educativo, além de incoerente, pois o prédio da escola tem uma área inferior ao tamanho da área total do terreno. Observa-se ainda a falta de recursos para atividades de jogos e brincadeiras, poucos recursos didáticos e paradidáticos, a escassez de água, além das goteiras no telhado que originou os cancelamentos das aulas nos dias de chuvas, entre outros.

Em relação às atividades desafiantes que deveriam ser proporcionadas às crianças a fim de que estas desenvolvam suas capacidades, aos temas que envolvem toda a comunidade escolar, as brincadeiras lúdicas em sala de aula significativas para o desenvolvimento das crianças, pouco foram os momentos na observação participante em que eu pude contemplar suas aplicações.

Quanto às respostas do Questionário Diagnóstico algumas delas são coerentes e concisas com a realidade da escola, como estas a seguir observadas nas questões: Quem planeja e avalia as atividades a serem desenvolvidas? (x) professores (as) e coordenadores; O (A) professor (a) organiza o tempo e as atividades de modo a permitir e possibilitar que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas? (x) às vezes; As crianças são ensinadas a cuidar de si mesmas e do próprio corpo pela professora? (x) Sim – Como? Nas aulas sobre higiene e quando tiver necessidade dentro do contexto escolar; hábitos de cuidado e higiene; Na sala de aula, há cantos de atividades que proporcionem a tomada de escolhas pelas crianças? (x) Sim – Quais? Cantinho da Leitura; Roda de Leitura. Outras são ambíguas e confusas, como nas questões seguintes: Sujeitos que participaram ou participam da elaboração do Projeto Pedagógico? (x) professores (as), famílias e demais profissionais; Quem planeja e avalia as atividades a serem desenvolvidas? (x) professores (as) e coordenadores (as); Qual o tipo de gestão desenvolvida na escola? Gestão Democrática; A escola recebe recursos municipais? Não; Como é a relação da escola com a Secretaria Municipal de Educação? Um diálogo constante sobre o andamento da Escola; O (A) professor (a) cria oportunidades para as crianças terem contato com livros, revistas e com a palavra

escrita? Como? Por quê? Quando? Sim, recortando letras através de revistas e gravuras. Portanto de acordo com estas questões analisa-se que o cotidiano escolar encontra-se distante do que condiz às legislaturas da Educação Infantil para a oferta de um ensino de qualidade, estas deveriam estar coerentes e inseridas no cotidiano da escola, em sua cultura organizacional.

Considerações finais

A gestão democrática possibilita a escola criar meios adequados e necessários a sua realidade, para assim alcançar avanços significativos no desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças da etapa inicial de educação básica. A gestão democrática se concretiza:

(...) no envolvimento de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional, no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de plano de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação, visando os melhores resultados do processo educacional (LUCK, 2006, p 22).

Considerando a necessidade de uma educação sistêmica e qualitativa, que atenda às reais necessidades educacionais, em São Luís - Ma e a concretização das medidas pretendidas em função de uma educação de qualidade social. Portanto este trabalho refletiu sobre os meios para que esta qualidade seja alcançada em médio e longo prazo tendo como instrumento fundamental a gestão democrática, assim como a realização de políticas educacionais que atendam as reais demandas da escola. É preciso que o processo educacional se estruture em um sistema de ensino autônomo, integrado, colaborativo e tenha como direcionamento um planejamento participativo e democrático, criando parcerias entre poder público, escola e sociedade, estabelecendo compromissos mútuos, provenientes de recursos financeiros e humanos, ou seja, a efetividade da gestão democrática nas escolas de educação infantil é relevante para a qualidade das ações educacionais.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. 2. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/> >. Acessado em: 14/05/2018.
CARVALHO, J.L.M. *PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024: A Gestão Democrática na Educação se faz presente?* Holos, ano 31, vol.8, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



FERREIRA, Maura Syria Carapeto (Org.). *Gestão Democrática da Educação*: atuais tendências, novos desafios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão educacional democrática*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MEC. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, Volume 1. Disponível em: <portal.mec.gov.br/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 12/10/2018.

MEC. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, Volume 2. Disponível em: <portal.mec.gov.br/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 18/10/2018.

MEC. *Plano Municipal de Educação de São Luís- 2015 / 2024*. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/pme.desaoluis.pdf>>. Acesso em: 10/10/2018.

SILVA, Givanildo da. SILVA, Alex Vieira da. SANTOS, Inalda Maria dos. *Concepção de gestão escolar pós- LDB*: O gerencialismo e gestão democrática. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.10, n. 19, p. 533-549, jul./ dez. 2016.

TOMAZONI, Jucemara Luciana Gandini. *A importância da participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico para um ensino de qualidade*. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/Tomazoni_Jucemara>. Acesso em 28/10/2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 6

Formação de Educadores

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS DCNs (CNE/CP RESOLUÇÃO Nº 2/2015)

Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande¹³⁵

Resumo: Este ensaio tem como objetivo apresentar reflexões teórico-filosóficas sobre a concepção de formação continuada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Discute a concepção de racionalidade prática ao identificar as características da formação continuada de professores. A pesquisa documental foi desencadeada por meio do levantamento e seleção de documentos oficiais sobre o tema a partir de 2010. A presença dos pressupostos do professor reflexivo/pesquisador é presente nessa legislação. Concluímos que é preciso buscarmos um modelo de formação intimamente relacionado ao processo emancipatório dos (as) professores (as).

Palavras-chave: DCNs; formação continuada; racionalidade prática.

Introdução

A formação de professores como produção social e política tem sido tema recorrente quando se discute e estuda as políticas educacionais e as políticas curriculares nas quais diferentes concepções estão presentes e em disputa. Daí a necessidade que o Estado tem em controlar/avaliar os processos de formação de professores.

Tornou-se evidente a necessidade de redefinir a formação de professores. Nesse sentido, foram se consolidando algumas tendências, principalmente nos países em desenvolvimento, no sentido de construção de um modelo homogêneo de formação. Segundo Aguerrondo (2003), as principais diretrizes políticas podem ser assim sistematizadas: mudanças na estrutura e conteúdos da formação docente inicial e continuada; o controle da qualidade da formação realizada; e o ordenamento da oferta de instituições formadoras de mestres e professores.

Entre as reformulações que institucionalizam a política de formação de professores, destacamos neste trabalho a Resolução nº 2/2015, de 1º de julho, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação

¹³⁵ 1.UFMA, São Luís-Ma, fatimala@ufma.br

continuada, estabelecendo as bases de uma estrutura efetiva, em regime de cooperação entre a União, Estados, Distrito Federal e os municípios, aproximando os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior.

Para compreendermos os elementos constitutivos da concepção de formação continuada presentes na Resolução nº 2/2015 buscamos estabelecer categorias de análise documental: concepção de formação continuada e a relação teoria e prática.

A análise documental das DCNs (2015) levou-nos a compreender o referencial teórico do projeto de formação. Documentos são históricos e concretos encarnados numa realidade submetida a múltiplas determinações. Precisam ser compreendidos como produto de uma sociedade contraditória. Portanto, envolvem decisões complexas que manifestam as relações de poder (SHIROMA, 2007).

As DCNs, (2015) expressão da política educacional traduz o movimento dessa política e ao estudá-la realizamos uma análise de conceitos, isto nos permite captar sua essência, sua materialidade e o fim a que se propõe. Nesse sentido, buscamos analisar a concepção de formação continuada presente nas diretrizes. Na história da formação inicial e continuada de professores alguns modelos se fazem presentes que ora apresentamos de forma breve.

Segundo Silva (2008), entre as décadas de 1970 e 1980 a epistemologia da racionalidade técnica era o modelo adotado. O modelo da racionalidade técnica, ou epistemologia positivista da prática fundamenta-se na valorização da teoria em detrimento da prática “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21).

De acordo com esse modelo as questões educacionais são tratadas como problemas técnicos resolvidos com a aplicação objetiva de procedimentos racionais da ciência. Há uma hierarquia de conhecimentos. Assim os conhecimentos teóricos, ou seja, disciplinares e científicos são os mais relevantes.

A concepção de formação continuada baseada no modelo da racionalidade técnica tem como referência “o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para o desenvolverem habilidades específicas e observáveis” (AVALOS, 1991; TATTO, 1999). A formação passa pela noção de se preparar o técnico, um

especialista. Ainda no bojo dessa tradição encontramos o modelo de transmissão, no qual os conhecimentos teóricos são passados aos professores sem levar em conta as habilidades da prática de ensino (AVALOS, 1991); e o modelo acadêmico tradicional em que os aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (ZEICHNER, 1991).

Uma alternativa de formação continuada de professores que traz uma perspectiva mais descritiva e interpretativa esta na proposta que apresenta a racionalidade prática baseada na pesquisa educacional. Como Schön (1983) “quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (p. 68). O professor nesse sentido é um prático – reflexivo; o eixo estruturante da formação é a prática pedagógica.

A reflexão sobre a prática pedagógica concebe a formação como um processo complexo, propõe uma perspectiva programática de reflexão.

Como atividade social a formação continuada promove consequências sociais e políticas. Projetando visões do tipo de homem, sociedade, escola, profissional que queremos construir.

O modelo da racionalidade crítica de formação busca construir uma relação de unidade entre a teoria e a prática, num processo dinâmico, onde atividade teórica e atividade prática são indissociáveis produzindo finalidades e conhecimentos (VÁZQUEZ, 1997, p. 147).

O estudo justifica-se pela relevância que possui o tema: formação de professores, quando se pensa no direito à educação de qualidade (SANTIAGO, 2007). Buscamos identificar, as características da formação continuada que tem como um dos princípios a “articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Resolução CNE/CP n. 2/2015).

O método escolhido para o desenvolvimento deste estudo foi o materialismo histórico e dialético. Foi feita a análise do documento. Nesse processo o pesquisador tira da letra do documento sua compreensão e problematiza sobre os elementos da empiria. O processo permitiu encontrar o sentido do documento e com ele produzir conhecimentos que

oportunizam não só o julgamento da fonte, mas das intenções políticas e históricas (THOMPSON, 1981).

A concepção de formação continuada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 2/2015).

A formação é um processo histórico, contraditório e inacabado e é necessária ao processo de profissionalização.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, DCNs, /CP nº 02/2015 art. 16).

A reflexão sobre a prática educacional coloca a formação continuada de docentes no paradigma da racionalidade prática. A formação está relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo que imprimem novos parâmetros para a educação sistematizada. Assim novos conceitos são incluídos como: a responsabilidade individual pela própria formação, a polivalência, a flexibilidade, a auto-avaliação, e a reflexão sobre suas práticas, o coletivo escolar. Nessa perspectiva de formação o professor é investigador dos problemas pedagógicos e escolares elaborando ações transformadoras.

Considerando o art. 16 das Diretrizes podemos dizer que a racionalidade prática é a tônica da formação continuada. Concebida como um processo complexo, modificável à luz da reflexão sobre a realidade que se transforma e são únicas as experiências.

Profissionais sábios e experientes desenvolverão julgamentos altamente complexos e agirão com base nesses julgamentos para intervir na vida da sala de aula ou da escola e influenciar os eventos de uma ou outra maneira. Mas os eventos da escola e da sala de aula terão sempre um caráter indeterminado e aberto. A ação dos profissionais em questão nunca controlará ou determinará completamente a manifestação da vida da sala de aula ou da escola (CARR; KEMMIS, 1986, p. 36).

No contexto desse paradigma o professor é concebido como pesquisador e sua formação é elemento base de seu profissionalismo. Assim a autonomia e a responsabilidade fazem parte da sua identidade.

Tardif (2002) nos faz entender que a formação continuada deve levar em conta os saberes dos professores e as realidades próprias do seu fazer cotidiano. Nesse sentido é preciso repensar a formação de professores na perspectiva da formação da sua identidade, do seu papel profissional.

Schön (1983) ressalta que precisamos ter consciência da importância real da prática e compreender a sua complexidade, incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valores.

No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos. Para converter uma situação problema, o profissional deve fazer um certo tipo de trabalho. Ele deve compreender uma situação ambígua que inicialmente não era por ele compreendida (SCHÖN, 1983, p. 40).

Nota-se que a prática não exerce controle sobre a realidade como a racionalidade técnica tenta imprimir. A realidade aqui é tida como dinâmica e reflexiva. É visível na tessitura do texto ora analisado a necessidade de vivência da práxis no processo formativo.

Essa matriz científica pressupõe uma racionalidade prática que tem por fim direcionar as ações humanas, pela compreensão da realidade, voltando-se sobre ela com elaborações práticas construídas a partir da reflexão sobre a ação. Entendida enquanto práxis. Ação fundamentada na pesquisa enquanto conhecimento da realidade e em observância com a ordem desta mesma realidade. Aqui não se separa o pensar do fazer.

[...] quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único (SCHÖN, 1983, p. 68).

Os problemas reais da prática não são entendidos como dados. “Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos” (SCHÖN, 1983, p. 40). Exige um tipo de trabalho o “conhecimento na ação” aqui não existe as dicotomias da racionalidade técnica (positivista) onde “a atividade

profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21).

Destaca-se nesse processo formativo a visão da flexibilidade, fluidez da realidade educacional. A práxis vai exigir a mudança de comportamento dos professores, que de forma consistente e enfática assumam uma ação social, política e transformadora com autonomia.

A práxis que obedece a critérios advindos da experiência e aprendizagens sobre os próprios processos educacionais inevitavelmente produz transformações (CARR; KEMMIS, 1986). Nota-se que nesse contexto temos a noção do (a) professor (a) como pesquisador (a); dimensão que deve estar presente no processo de profissionalismo que é mais do que uma “expressão da dimensão ética”, do “tema da qualificação e competência, uma questão de poder: autonomia, face à sociedade, ao poder político, à comunidade...” (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 34).

A ação humana transformadora (práxis) insere num mesmo movimento a interação teoria e prática. Levando em conta essa unidade a teoria significaria a consciência e a orientação da prática humana. A prática precisa de reflexão e autoquestionamento consubstanciada pela teoria. Seguindo esse raciocínio temos o entendimento de práxis como atividade humana, transformadora das relações sociais.

Novos desafios estão postos ao campo da educação, envolvendo a sociedade política e a sociedade civil, as instituições promotoras que devem instituir projetos mas orgânicos entre a formação inicial e continuada.

Considerações Finais

Apresenta-se neste ensaio uma breve reflexão sobre a concepção de formação continuada contida nas DCNs. Assim conclui-se que as DCNs propõem uma formação continuada com pressupostos filosóficos e epistemológicos ancorados na racionalidade prática.

Com base nas questões apresentadas (re) afirmamos a imperiosa necessidade de romper com modelos de formação continuada articulados com racionalidades que não compreendem

que processos formativos devem levar os professores a aprenderem a criticar, refletir e constituir conhecimentos.

A formação continuada deve ser de natureza teórico-prática, formação sólida, professores que saibam lidar com processos formativos nos diversos aspectos – cognitivos, afetivos, culturais e valorativos – da gestão democrática, contextos organizacionais, comunitários, da valorização e reconhecimento do profissional do magistério, buscando uma formação para a emancipação. Formação que oportunize a construção da práxis – ação consciente a partir da problematização da realidade visando a transformação da sociedade.

Entende-se que é preciso recuperar no âmbito das políticas educacionais as diferentes dimensões da formação omnilateral dos professores, a concepção de formação social e histórica nos aspectos cognitivos, éticos, políticos, científicos, culturais lúdicos e estéticos. É preciso também colocar os professores como protagonistas da condução das transformações necessárias à escola, ao ensino, a educação, a universidade enfim à sociedade.

O Estado brasileiro e as instituições formadoras devem empreender esforços para a realização de uma proposta de formação orgânica entre formação inicial e continuada condição relevante no processo de profissionalização docente.

Referências

AVALOS, B. **Approaches to teacher Education: initial teacher training**. London: Commonwealth Secretariat, 1991.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CARR, W. KEMMIS, S. **Becoming critical: Education, Knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente.** In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. **A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental.** Revista Iberoamericana de Educación. nº 46/9 - 10 de septiembre de 2008.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Ser professor/professora:** convivência ética, respeitosa e crítica. Revista de Educação AEC. Rio de Janeiro, v. 36 n. 145 jul/set, 2007.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** New York: Basic Books, 1983.

SILVA, M. J. P. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TATTO, M. T. **Conceptualizing and Studying Teacher Education across World Regions:** An Overview. [Paper prepared for the conference: Teachers in Latin América]. 1999.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros: **Uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZEICHNER, K. M. (Org.). **Issues and Practices in Inquiry:** oriented teacher education. London: Falmer Press, 1991.

A ENTREVISTA NARRATIVA NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Érika D'Ávila de Sá Rocha¹³⁶
Ilma Vieira do Nascimento¹³⁷

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar o instrumento de produção e análise de dados proposto por Fritz Schütze (2011) – Entrevista Narrativa (EN) e discutir suas contribuições para pesquisas sobre formação de professores. Esse instrumento considera histórias de vida e por isso possibilita a reconstrução de trajetórias formativas de professores. Por não se limitar apenas em esquemas perguntas-respostas e apresentar detalhes importantes a serem considerados, a partir deste estudo, verificamos que a EN pode contribuir para investigações sobre formação de professores. Para isso, apresentamos partes da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado do Programa em Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA.

Palavras-chave: Formação de Professores. Entrevista Narrativa. Trajetórias de Formação.

Introdução

O crescente interesse nas pesquisas sobre formação de professores demonstra como esse campo de estudos vem se configurando ao passar dos anos. De caráter qualitativo, a maioria das pesquisas combinam a utilização de duas ou mais técnicas de coleta de dados, como afirma André (2010, p.177) “Pesquisadores parecem ter mais consciência de que questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos”.

A EN se configura como um importante instrumento não estruturado que visa a análise de aspectos gerais e específicos de histórias de vida que se entrecruzam com contextos situacionais. Nesse tipo de entrevista, o sujeito entrevistado sente-se estimulado a contar fatos e acontecimentos importantes em determinada uma etapa da vida. É sobre esses aspectos que iremos discutir ao longo desse trabalho.

¹³⁶ Mestranda do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão PPGE – UFMA, São Luís-MA, erika.davilaa@hotmail.com

¹³⁷ Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFMA, São Luís-MA, ilmavi@terra.com.br

A Entrevista Narrativa e os caminhos de análise

A entrevista narrativa tem sido bastante utilizada nas pesquisas sociais como uma técnica de produção de dados. Através desse tipo de entrevista, é possível apreender com detalhes, acontecimentos que os participantes vivenciaram. Para isso, Schutze (2011) sugere que a entrevista narrativa compreenda três partes centrais:

Como uma questão narrativa orientada autobiograficamente (seja sobre toda a história de vida ou sobre uma fase da história de vida que interessa particularmente sob ponto de vista sociológico) [...] desencadeia-se como a *primeira* parte – a narrativa autobiográfica inicial. Na *segunda* parte central da entrevista, o pesquisador-entrevistador inicia explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido. A *terceira* parte da entrevista narrativa autobiográfica consiste, por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem. (SCHUTZE, 2011, p.212)

Em um primeiro momento a entrevista deve acontecer, segundo o autor, partindo de uma questão geradora que envolva toda a história de vida do entrevistado ou parte dela e que seja relevante à pesquisa que será desenvolvida, como por exemplo, a etapa da formação inicial ou a fase de inserção na profissão docente. Podem acontecer mais de uma rodada de entrevista, em dias alternados. Após as transcrições e textualizações das narrativas, o entrevistador notará pontos que precisam ser esclarecidos, ou partes que foram esquecidas no momento da entrevista, nesse sentido, as informações vão sendo complementadas a cada rodada de entrevistas.

Para o registro, é aconselhável que sejam audiogravadas, uma vez que possibilita ao entrevistador revisitar assim que necessário as narrativas, agilizando o tempo e captando melhor os detalhes que seriam suprimidos, caso contrário. “A gravação do material é de fundamental importância, pois com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação interlocução e avançar na problematização”. (ZAGO, 2003, p.299)

No momento de apresentar a questão geradora, o entrevistador deve demonstrar confiança aos entrevistados, explicar o tipo de entrevista e a importância dos detalhes ao contar os fatos. Para demonstrar e melhor discutir esse instrumento, apresentaremos fragmentos da pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação na UFMA/

PPGE, a qual encontra-se em andamento, e tem como objetivo geral: analisar as relações entre a formação inicial e a prática de planejamento curricular realizado por professoras iniciantes de escolas municipais de Imperatriz-Maranhão. Participaram da pesquisa cinco professoras com no máximo três anos de experiência em sala de aula.

Para alcançar esse e os outros objetivos da pesquisa, realizamos uma única rodada de entrevista com duas questões geradoras, a primeira na tentativa de incentivar o entrevistado a contar sobre a história de sua vida profissional, ou melhor, o início da profissão até a inserção na carreira docente. Na segunda questão, pedimos que narrassem sobre a história de vida das práticas de planejamento, as dificuldades, as manifestações de apoio e etc.

Observamos que esse tipo de entrevista ultrapassa o esquema pergunta-resposta, já que o entrevistado sente a necessidade de contar os episódios de sua vida de maneira auto reflexiva e com detalhes de uma narração. Cada professora participante escolheu de maneira particular o que contar em sua narrativa. Assim, é importante que o entrevistado leia sua própria narrativa, após a textualização, retire o que achar necessário e acrescente alguma informação que acredita ser pertinente.

A análise da entrevista narrativa e sua importância nas pesquisas sobre formação de professores

Após os entrevistados autorizarem a utilização de suas histórias de vida, realiza-se a análise, que de acordo com Schutze (2011, p.113) acontece através de seis passos. No primeiro passo: “a *análise formal do texto* – consiste em eliminar inicialmente todas as passagens não narrativas, para, em seguida, ordenar o texto narrativo “puro” segundo seus segmentos formais”. Ao realizar esse exercício, observamos ainda nas narrativas outras passagens, como explica Weller (2009), “é comum o entrevistado introduzir passagens explicativas ou argumentativas ao longo da narrativa”.

Nesse sentido, nessa etapa de análise destacam-se as passagens explicativas e argumentativas, lembrando que não é necessário excluir as passagens não narrativas, apenas destacam-se essas passagens, de modo que possam ser revistas posteriormente. Para exemplificar, no quadro a seguir demonstraremos esse primeiro passo de análise, realizada em uma parte da narrativa textualizada da Professora M:

Quadro 01 – Análise formal da Entrevista Narrativa

Entrevista com a Professora M		
Legenda:		
Negrito: Passagens narrativas	<u>Sublinhado:</u> Passagens argumentativas	<i>Itálico:</i> Passagens explicativas
Quando eu escolhi o curso de pedagogia, eu fui mais por questões de leitura. Eu gostava de ler, e aqui e a acolá eu pegava um livro para ler. Eu fiquei entre os cursos de Economia e Pedagogia, <u>como Economia tem muita matemática e eu não sou muito boa, ai pensei: “não, vou pra Pedagogia, que eu acho que vou me identificar mais”</u>. <u>Aí fui pro curso. No início foi difícil, porque já tinha um tempo... tinha dez anos que eu tinha estudado, terminado o ensino médio. Voltei pra sala de aula dez anos depois para fazer faculdade.</u> No primeiro período, foi meio pesado porque lá a gente estudava três cursos juntos, que era: Economia, Direito e Pedagogia, <i>por que eram as mesmas disciplinas</i>. <u>Aí quando foi pro segundo período, fomos pra específica né, que eram do curso mesmo, da Pedagogia. E aí foi tranquilo, quando a gente chegou no quarto período, quando fomos fazer projeto, já pro estágio, pra regência, ai foi onde eu encontrei um pouco de dificuldade.</u> No quinto período, que foi onde a gente já tinha que ter o projeto da monografia e até então eu não tinha nada em vista do tema, fiquei pensando e buscando e pensei em fazer nas séries iniciais, o ato de ler na educação infantil... Fui buscando e o professor disse: não, não vamos levar pra educação infantil porque as crianças estão nas séries iniciais e elas ainda não tem esse hábito de ler. Ele perguntou: “por que tu queres esse tema?” E eu falei que era uma <u>dificuldade minha de quando eu estudava! É tanto que quando eu entrei aqui eu tive essa dificuldade, porque no primeiro período eles tinham um Projeto de “Ler o Sete”, como eram sete disciplinas, cada disciplina tinha que ter uma leitura obrigatória, aí nessa leitura, o professor chegava e te dava o livro e tu tinha que ler ele.</u>		
Fonte: Arquivos de pesquisa, 2018.		

Observamos que nessa passagem da narrativa da professora M ela apresenta com detalhes a sua trajetória de formação inicial, desde os motivos de escolha pelo curso de Pedagogia, as dificuldades, as disciplinas, e outros acontecimentos marcantes. Os elementos narrados pela professora possibilitaram uma análise minuciosa desse processo tão importante para o seu futuro profissional.

No segundo passo da análise destacam-se no momento da interpretação das narrativas, elementos marcadores como: “os elementos de ligação entre eventos específicos, os marcadores de fluxo temporal e marcadores relativos à falta de plausibilidade”. Essa etapa é denominada pelo autor como “descrição estrutural do conteúdo” (SCHÜTZE, 2011, p.213).

Além disso, nesse passo da análise, identificam-se as diferentes estruturas processuais no curso da vida, como delimita o autor:

“etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais;

assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas” (SCHÜTZE, 2011, p. 213-214).

No momento da realização da entrevista, sugere-se que o entrevistador utilize um diário de campo ou de bordo, para que possam ser anotados os pontos que não aparecem nos áudios e, só é possível perceber no momento da narrativa oral. No terceiro passo, é preciso perceber, ainda, eventos que são específicos de cada narrador e eventos que podem ser relacionados com outras biografias. Sobre isso, o autor explica que:

No terceiro passo – na *abstração analítica* –, o resultado da descrição estrutural do conteúdo é liberado dos detalhes apresentados nos fragmentos de vida específicos, ou seja, as expressões estruturais abstratas de cada período da vida são colocadas em relação sistemática umas com as outras.

Somente depois de averiguados o decurso dos eventos centrais e a sedimentação biográfica da experiência torna-se possível explicitar, num quarto passo exploratório – na *análise do conhecimento* –, os aportes teóricos argumentativos próprios do informante sobre sua história de vida e sua identidade. (SCHÜTZE, 2011, p.114)

Já no quarto passo, na análise do conhecimento, verificam-se argumentos próprios que se relacionam com os objetivos da pesquisa, esses são essenciais para a construção do texto de análise. Nesta por exemplo, destacou-se: as manifestação de apoio e acolhida, acompanhamento no planejamento curricular, teoria explicativa e escolha pelo curso de pedagogia, percepção do estágio na formação inicial, momentos marcantes do início da profissão docente, prática do planejamento curricular, relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular e os pontos de referência curricular para o planejamento.

No quadro 02, estão dispostas a análise estrutural do conteúdo, a abstração analítica e ainda a análise do conhecimento de uma parte da entrevista da professora M:

Quadro 02 – Descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica e análise do conhecimento

Quadro 02 – Descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica e

		Legenda:	
Teoria sobre o eu	Negrito: elementos de ligação entre as apresentações de eventos específicos	<u>Sublinhado: marcadores de fluxo temporal</u>	CAIXA ALTA:
			MARCADORES
			RELATIVOS À FALTA
			DE PLAUSIBILIDADE

Quando eu escolhi o curso de pedagogia, eu fui mais por questões de leit de ler, e aqui e a acolá eu pegava um livro para ler.

Eu fiquei entre os cursos de Economia e Pedagogia, **como** Econo matemática e eu não sou muito boa, aí pensei: “não, vou pra Pedagogia, que e me identificar mais”. Aí fui pro curso. No início foi difícil, **porque** já tinha ui dez anos que eu tinha estudado, terminado o ensino médio. Voltei pra sala d depois, **para** fazer faculdade.

No primeiro período, foi meio pesado **porque** lá a gente estudava três cu era: Economia, Direito e Pedagogia, porque eram as mesmas disciplinas. Aí segundo período, fomos pra específica, que eram do curso mesmo, da Peda tranquilo, quando a gente chegou no quarto período, fomos fazer projeto, já regência, aí foi onde eu encontrei um pouco de dificuldade.

No quinto período, que foi onde a gente já tinha que ter o projeto da n então eu não tinha nada em vista do tema, fiquei pensando e buscando e pens séries iniciais, o ato de ler na educação infantil... Fui buscando e o professor vamos levar pra educação infantil **porque** as crianças estão nas séries iniciais

O quinto passo de análise segundo o autor, “consiste em desligar-se da análise do caso individual e fazer uma *comparação contrastiva* de diferentes textos de entrevistas” (SCHUTZE, 2011, p.214). Realiza-se um exercício de redução, para que seja possível apresentar as particularidades e as afinidades entre as narrativas. Apresentamos esse passo na figura a seguir, que demonstra a comparação entre duas narrativas:

Quadro 05 – Semelhanças e particularidades das narrativas

L	PROFESSORAS	AFINIDADE S/ SEMELHANÇAS													A
		Escolha da formação inicial em Pedagogia por empregabilidade e facilidade	Dificuldades na formação inicial	Estágio na formação inicial como principal elo entre a prática de planejamento	O estágio como primeira experiência em a sala de aula	Dificuldades nos estágios	Reflexões do estágio como atividade curricular diferente da profissão	Momentos de relutância em ser ou não professora	Realização do concurso PMI/2012 para professores	O início como "choque de realidade"	Manifestações de lacunas decorrentes da formação inicial	Início da atividade docente no segundo semestre para substituir outra professora	Manifestação de apoio e acolhida por professoras experientes	Manifestação de apoio e acolhida pela gestão e coordenação da escola	
															- Teve

Fonte: Arquivos de pesquisa, 2018.

O sexto e último passo é a “construção de um modelo teórico” através dos eixos de análise resultantes das etapas de análise apresentadas anteriormente. Na pesquisa em evidência, tivemos como resultado três eixos de análise: a) a trajetória da formação inicial das professoras, b) O início: o choque com a realidade e c) O planejamento curricular das professoras iniciantes e as manifestações de apoio. Nesses eixos, apresentamos os resultados da pesquisa e relacionamos os pontos em comum entre as narrativas das participantes e que podem ser relacionadas também com as experiências formativas de outras professoras, iniciantes ou experientes de outras escolas.

Cada indivíduo tem uma história e uma identidade própria, a partir disso, a narrativa constitui-se desse exercício de revelar como o sujeito vivencia e idealiza o mundo, levando em consideração as imagens de experiências vividas que se cristalizam em sua memória e são contextualizadas ao serem narradas. Nesse sentido, o processo de formação dos professores apresenta elementos que configuram o professor como um sujeito que constrói sua própria história de vida e de formação. Sobre isso, Bolívar (2002, p.100) considera:

Isso leva ao reconhecimento da autoformação como uma modalidade privilegiada, que permite ligar as diferentes etapas/ciclos de cada história de vida com o processo de formação. Um enfoque (auto)biográfico pode ser um meio que contribui tanto para o desenvolvimento do saber prático como para o desenvolvimento profissional.

As implicações consistem em proporcionar tanto *dispositivos de formação* como uma *flexibilização* das opções formativas.

Assim, a narrativa torna-se um importante instrumento para a pesquisa no contexto de formação dos professores, levando em consideração as diversas situações formativas em que os professores se constituem e constroem suas histórias de vida. Além disso, ao narrar a história de suas vivências, os professores evidenciam dilemas que possibilitam os diferentes modos de conceber as práticas profissionais e a promoção de avanços na formação docente.

Considerações finais

A partir do presente estudo foi possível concluir que a pesquisa sobre formação de professores tem cada vez mais aumentado nesses últimos anos, bem como os instrumentos metodológicos. Nesse sentido, percebemos através desse estudo, que a Entrevista Narrativa apresenta-se como uma opção a ser considerada para quem pretende investigar trajetórias formativas e como se constituem nas práticas dos professores.

Dessa forma, acreditamos que contar histórias é inerente ao ser humano, as narrativas, por exemplo, são parte da história da humanidade e por isso devem ser consideradas, partindo de seus contextos históricos, sociais, econômicos e políticos.

Além do mais, notamos que uma investigação pautada nesse instrumento requer uma análise minuciosa e por isso demorada, pois em cada passo descrito pelo autor, as narrativas devem ser analisadas considerando cada contexto. Nesse sentido, a quantidade de sujeitos não deve ser ampla. Portanto, acreditamos ainda que as narrativas constituem-se de subjetividades e, além de tudo é rica em detalhes que, na maioria das vezes, são evidenciados com mais frequência a partir de histórias orais de vida, demonstrando que pode contribuir para o avanço nas pesquisas sobre as trajetórias de formação inicial e continuada de professores.

Referências



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Dossiê: Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez: 2010.

BOLÍVAR, Antônio (org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

SHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.) *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 210-222.

ZAGO, Nadir. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPeD*, 32. 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: da formação à prática

Autora: Lucileide Martins Borges Ferreira¹³⁸

Coautora: Luanda Martins Campos¹³⁹

Coautora: Mirian Ferreira da Silva Bogéa¹⁴⁰

Resumo: O texto faz uma abordagem teórica sobre a formação da identidade docente, compreendendo-a como processo contínuo de construção de saberes. Os dados foram obtidos a partir de estudo bibliográfico: Imbernón (2011), Gauthier (2006), Tardif (2014), Pimenta (1997) e Veiga (2012). Percebemos uma convergência de perspectivas acerca da identidade docente, constituída no movimento de construção e reconstrução do ser e do fazer profissional.

Palavras-chave: Formação. Prática. Identidade Docente.

Introdução

O presente texto abordará a temática identidade profissional do professor como aspecto que se constitui desde a experiência como discente, passando pela formação inicial e continuada e, se estendendo por toda prática docente.

O objetivo principal é compreender, a partir da contribuição de diferentes autores, como ocorre o processo de construção dessa identidade e, que elementos concorrem para este processo. A pesquisa desenvolvida foi de natureza bibliográfica, cujos principais autores estudados foram: Imbernón (2011), Gauthier (2006), Tardif (2014), Pimenta (1997) e Veiga (2012), os quais fundamentaram a disciplina: Formação, saberes e identidade profissional da docência.

Para tanto, adotamos como problemática de investigação: Que elementos contribuem para a formação da identidade profissional docente? Indagação que buscamos responder a partir do referencial estudado, no intuito de compreender as relações entre a formação, saberes e identidade docente.

As contribuições dos autores estudados convergem para a concepção do processo de construção da identidade do professor como sendo permeada pela formação inicial e

¹³⁸Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão do Ensino da Educação Básica/UFMA. São Luís. Email: cileidinha83@hotmail.com

¹³⁹Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão do Ensino da Educação Básica/UFMA. São Luís. Email: lua.lumartins@gmail.com

¹⁴⁰Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão do Ensino da Educação Básica/UFMA. São Luís. Email: Mirian.bogea@ifma.edu.br

continuada e, pela construção de saberes durante a prática pedagógica. Portanto, como um constante refazer-se, movimento contínuo de construção de saberes.

Formação e prática docente: caminhos para construção da identidade do professor

Imbernón (2011) considera de uma perspectiva não técnica, que o conhecimento relativo ao exercício do ensino (docência) encontra-se fragmentado em diferentes momentos da formação do professor. Destaca como primeiro momento, a experiência como discente, acentuando que às vezes esta pode ser uma marca muito mais forte do que a própria formação inicial. O segundo momento corresponde à socialização profissional (formação inicial específica), que é seguido pela vivência profissional (iniciação à docência). O quarto momento é a formação permanente, que consiste em questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2011, p.61)

É no contexto da prática que percebemos quais concepções teóricas correspondem às reais necessidades. Esse movimento de pensar e repensar, construir e reconstruir a prática é que constitui a formação continuada do professor, porque são as indagações, as inquietações e as dúvidas que movem o desejo por novos conhecimentos, pela busca do ser profissional.

O conhecimento profissional básico (formação inicial) é considerado como conhecimento pedagógico comum, correspondendo ao primeiro momento de socialização, baseado em estereótipos e esquemas, que definem um conjunto de características da profissão docente, colaborando para o que Imbernón (2011) denomina de profissionalismo.

O autor aponta ainda, que é necessário repensarmos sobre a aquisição do conhecimento profissional básico visto que o conhecimento especializado está relacionado diretamente com a ação (prática docente). Assim, compreendemos que o conhecimento básico adquirido nos cursos de formação inicial difere-se do conhecimento especializado, que se constitui na prática.

Portanto, as instituições de ensino devem orientar os discentes (futuros professores) a partir de conhecimentos produzidos nas instituições de educação básica. Ou seja, a formação inicial deverá fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado.

Dito isto, percebemos que a gestão de temas acerca da diversidade cultural, no contexto da sala de aula, depende não somente dos saberes que o professor adquire na academia, mas, principalmente, daqueles constituídos a partir da ação.

Conforme Veiga (2012), a docência é uma atividade especializada, porque se refere ao desempenho não só da função do ensino, mas de um conjunto de funções formativas que se tornam cada vez mais complexas em virtude do tempo, das condições de trabalho e das exigências sociais. Embora saibamos que durante muito tempo a docência tenha sido considerada como “semi-profissão” ou como “ofício sem saberes” devido às condições em que era exercida e do papel social que possuía.

A profissão docente foi se constituindo ao longo do tempo tal como ocorre com o processo de construção da própria identidade. O fragmento abaixo aborda o caráter coletivo de construção da docência bem como os requisitos da formação profissional.

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência. Nesse sentido, por considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão, e isso se opõe a visão não profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais – no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2012, p.14).

Gauthier et al (2006) destaca que durante muito tempo a profissão docente foi destituída da sua identidade (“ofício sem saberes”) em virtude do não reconhecimento da docência como profissão digna de saberes específicos. Portanto, considera que a classe profissional dos professores possui um saber específico, que é o saber da ação pedagógica, desconsiderado por muitas pesquisas que tinham como foco os fatores externos à escola como causas do sucesso ou do insucesso do aluno. Então, Gauthier valoriza o saber pedagógico desenvolvido em sala de aula como uma especificidade da ação docente, rompendo com

crenças de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, experiência e cultura.

A ação docente é dotada de uma complexidade, para a qual somente os requisitos acima mencionados não bastam. Segundo Gauthier (2006), são necessários os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das Ciências da Educação, saberes da Tradição Pedagógica, saberes experienciais e, saberes da ação pedagógica, que correspondem aos saberes experienciais que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas, cujo cenário é a sala de aula.

Os saberes da ação pedagógica contribuem para o aperfeiçoamento da prática docente e, portanto, para a profissionalização do ensino, pois constitui um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Tardif (2014) afirma que os saberes profissionais que os professores utilizam em suas práticas originam-se de diversas fontes, são ecléticos e sincréticos e visam, ao mesmo tempo, diferentes objetivos.

Os saberes definidos por Gauthier (2006), que proveem de variadas fontes, de acordo com Tardif (2014), são fundamentais para a constituição da identidade profissional docente, uma vez que são adquiridos pelo professor ao longo da sua formação, que como já mencionamos anteriormente, não se encerra nos cursos de graduação e pós-graduação, mas vai se constituindo durante a prática, por meio das reflexões e reconstruções da mesma.

Conforme pontua Veiga (2012), a identidade docente caracteriza-se como um lugar de lutas e conflitos, consiste no modo de ser e estar na profissão, sua construção é um processo coletivo, pois nenhum professor se torna professor sozinho, fora do contexto das relações que estabelece com seus pares. A constituição da identidade é condição necessária para a profissionalização. Destacam-se três dimensões fundamentais no processo de construção da identidade profissional do professor: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e, o desenvolvimento institucional.

O desenvolvimento pessoal corresponde ao processo de construção de vida pessoal do professor. O desenvolvimento profissional compreende a formação inicial, momento de apropriação dos fundamentos teóricos e das orientações para o exercício da docência; a prática do magistério, momento do tornar-se professor, do exercício competente do ato de ensinar e; conseqüentemente, a formação permanente. O desenvolvimento institucional

coresponde aos investimentos da instituição para obtenção dos objetivos educacionais (VEIGA, 2012).

Concordamos com Nóvoa (1992), quando afirma que a construção da identidade começa a ser delineada desde o momento da escolha da profissão, permeia a formação inicial e os diferentes espaços institucionais nos quais ele atua. Concorrem para o processo de formação identitária, os saberes profissionais, as atribuições específicas da profissão, as experiências, as escolhas profissionais e as práticas. A identidade profissional docente constitui, portanto, a forma de ser e fazer a profissão, correspondendo ao ser e ao estar na profissão.

A inovação é considerada como característica da docência por Imbérnon (2011) e reafirmada por Veiga (2012) ao mencionar: a necessidade de rompimento com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; a reconfiguração de saberes; a exploração de novas alternativas teórico-metodológicas; a busca pela sensibilidade e pela ética para exercer o trabalho docente.

Segundo Imbernón (2011), a inovação é entendida como pesquisa educativa na prática, requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional visando transformação educativa e social. Destaca-se, porém que tais inovações ocorrem lentamente, devido a vários fatores que permeiam a prática dos professores, dentre os quais: o ambiente de trabalho, a formação, o baixo prestígio social e a falta de controle inter e intraprofissional.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.23) apontam a reflexão, a crítica e a pesquisa como ferramentas para o desenvolvimento profissional competente do professor, “como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa”, pois esse tripé norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, mas também contribui para transformação da realidade educacional.

A identidade profissional do professor, conforme Pimenta (1997) tem como fundamento os saberes que constituem a docência e o desenvolvimento de processos de reflexão sobre a prática. Ou seja, a identidade não se forma sem aquisição/construção de saberes e nem sem reflexão sobre a prática. Então, a prática é ponto de partida e de chegada.

Ainda de acordo com Pimenta (1997), a capacidade do professor de investigar a própria atividade possibilita a constituição e transformação dos seus saberes-fazer e reconstrução da sua identidade, uma vez que o ensino é caracterizado como processo de humanização de alunos historicamente situados, ensino como prática social.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 1997, p.6)

Então, a identidade do ser professor não se constrói num dado momento, mas se faz e se refaz ao longo de todo processo de profissionalização, “se constrói, pois, a partir de significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. (PIMENTA, 1997, p.7).

Considerações finais

Percebemos que a formação docente é um processo inacabado, uma vez que o professor precisa estar em permanente processo de formação. Portanto, a identidade se constitui neste movimento de construção e reconstrução do ser e do fazer docente.

Os autores que foram utilizados como base para o estudo apontam os elementos que concorrem para a construção da identidade profissional docente. Imbernón considera: a experiência como discente, a formação inicial, a vivência profissional e, a formação permanente. Veiga destaca o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional como dimensões fundamentais do processo de constituição da identidade. Os saberes, as experiências, as escolhas e as práticas são apontados por Nóvoa. Gauthier, Pimenta e Tardif também dão ênfase aos saberes. Além dos elementos já citados acima, merecem destaque a reflexão e a pesquisa, aspectos convergentes nas abordagens de Pimenta, Ramalho, Nuñez e Gauthier, e que corroboram para o que Imbernón denomina de inovação ou pesquisa educativa na prática.

Referências

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª Ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro, D'ÁVILA, Cristina (orgs). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1992.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores:** formação e profissionalização. Araraquara, São Paulo; Junqueira&Marin, 2005.

PIMENTA, Sema Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. In Revista Nuances, vol. III; setembro de 1997.

RAMALHO, Betânia Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, D'ÁVILA, Cristina (orgs). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A PRÁTICA FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)

Evilásio Barbosa da Silva¹⁴¹

Resumo: Considerando que a academia é a principal formadora dos educadores que atuam na educação básica, percebe-se que há uma ausência da dimensão estética no ensino superior, assim como na educação básica, especialmente nível fundamental I. Este fato se torna um tanto questionável, principalmente no que se refere à formação dos pedagogos. Por isso este trabalho tem como principal objetivo compreender a experiência estética como possibilidade na formação filosófica do(a) pedagogo(a).

Palavras-chave: Formação. Educação. Estética.

Introdução

Sabe-se que, historicamente, os fundamentos pedagógicos da educação brasileira tiveram como base a escolástica devido à contribuição dos jesuítas com a coroa portuguesa na colonização do Brasil. Este modelo educacional passou por toda a modernidade e se estendeu à contemporaneidade influenciando a educação brasileira, principalmente no que se refere à tendência tradicional pautada na retórica, no verbalismo, na memorização e nos castigos.

Só a partir da década de 1930, que os chamados pioneiros da educação nova, através da influência educacional europeia, propuseram uma nova proposta pedagógica em contraponto à vigente da época. Dentre os pioneiros destaca-se o educador Anísio Teixeira, que difundiu a Escola Nova no Brasil através das ideias do filósofo inglês John Dewey. Compreende-se que as raízes desse movimento estavam fincadas no movimento filosófico e cultural ocorrido na Europa do século XVIII, conhecido como Iluminismo. A influência iluminista trazida da Europa ao Brasil por estudantes de formação laica e liberal no século XIX contribuiu com as primeiras iniciativas para o desenvolvimento dessa nova teoria educacional no Brasil.

No contexto da Europa iluminista, destacou-se o pensamento educacional do filósofo Jean-Jacques Rousseau que na contramão de seus contemporâneos, não poupou críticas a todo

¹⁴¹Universidade Federal do Maranhão, evilasius@hotmail.com.

o processo cultural daquele momento. Na época de Rousseau a educação era extremamente autoritária e doutrinadora, de maneira que desconsiderava essa fase natural e pura da criança levando-a a ser tratada como um adulto em miniatura. Sua reflexão educacional iniciou um novo horizonte no que se refere à recuperação da infância dando ênfase à figura da criança, inaugurando uma nova era no pensamento pedagógico, que a partir do século XIX passou a valorizar a atividade da criança, inspirando a criação da Escola Nova, do construtivismo, das tendências não-diretivas e do surgimento da educação infantil (jardins de infância).

Segundo Rousseau (1992) quando o ser humano abre mão da liberdade afasta-se da própria humanidade, pois deixando de agir deixa de ser ele mesmo. Para recobrar a liberdade perdida nos descaminhos tomados pela sociedade, somente através de um mergulho em sua interioridade, tendo em vista conhecer-se a si mesmo, o homem sábio poderá recuperar a sua liberdade perdida em meio à sociedade. Porém isso não ocorre por intermédio da razão, mas da emoção, através da aproximação da natureza. Assim, para o genebrino, o processo educacional das crianças deve ser o mais próximo possível da natureza, ou seja, distante dos artificialismos e das ênfases na racionalidade, pois, segundo o filósofo, o progresso da razão, das ciências e das artes da forma que se deu naquele momento, seria o principal motivo da degeneração moral dos homens.

Para Rousseau todo processo educacional deveria levar em consideração, imprescindivelmente, a sensibilidade, isto é a educação através das coisas sendo que este direcionamento estabelece como ponto culminante a educação através da arte. A arte enquanto experiência estética tende a promover a educação das emoções e dos sentimentos humanos que acabaram ficando esquecidos e sendo menosprezados pela ênfase na razão e na ciência.

Diante disso, ao analisar as escolas da sociedade brasileira contemporânea percebe-se enquanto a dimensão estética da educação tem sido esquecida, a frieza racional e científica da técnica tem embrutecido os alunos que na maioria das vezes, apenas estudam tendo em vista ao mercado de trabalho, ou a aprovação nas avaliações, desconsiderando a perspectiva humana na sua integralidade. Um grande exemplo disso foi a tentativa do governo federal, referente à reforma do Ensino Médio, de retirar a obrigatoriedade do currículo as disciplinas: Educação Artística e Educação Física (justamente as disciplinas que trabalham as dimensões estética e lúdica da educação), assim como Filosofia e Sociologia.

Portanto, sabe-se que a academia é a principal formadora dos educadores que atuam na educação básica, e espera-se que ela cumpra com suas demandas de acordo com as suas atribuições. A ausência da dimensão estética na educação básica, especialmente nível fundamental I, torna-se um tanto questionável, principalmente no que se refere à formação dos pedagogos. Por isso vale questionar: A experiência estética tem sido contemplada na formação filosófica do(a) pedagogo(a)? De que forma?

O contexto escolar brasileiro

Desde o início da minha formação como pedagogo, tive uma grande preocupação com a formação dos professores por considerar a nobreza e a relevância deste profissional para a sociedade, por isso destinei grande parte das minhas pesquisas, como estudante, para essa abordagem. Após a graduação, encontrei no campo de trabalho o abismo entre a academia e a prática, embora a profissão tenha a sua nobreza, este fato parece ser desconhecido pela sociedade e, principalmente, pelo poder público.

As escolas são precárias, as salas são lotadas, os docentes não fazem uso de sua autonomia, faltam esclarecimento e visão crítica para os mesmos. Os educadores parecem estar anestesiados e embrutecidos pelo sistema racional tecnocrata no qual só se pensa em números e estatísticas. Neste ambiente sem beleza, emoção e sentido os profissionais parecem empurrar “com a barriga” a profissão do jeito que dá, enquanto a educação brasileira mergulha cada vez mais no caos das falsas propagandas dos governantes.

Diante deste cenário, muitas questões passam por minha mente, especialmente sobre situação em que se encontra o professor brasileiro. Embora eu saiba que o docente da educação básica deva ser o protagonista de toda a sua ação pedagógica, acredito que a academia ainda tem muito a contribuir com a educação do país, pois é de lá que saem os profissionais que atuam na educação. Com efeito, diante de minhas inquietações, veio à mente o pensamento de que está faltando arte na escola e na universidade brasileiras. Sem querer tirar a relevância do progresso científico e racional para a humanidade, acredito que a herança do Iluminismo nos legou uma crença exagerada na razão fazendo com que esquecêssemos que o ser humano também possui uma dimensão emocional e sentimental.

Sendo assim, não aponto a razão como a vilã, mas sim o fato de esquecerem a dimensão emocional, pois sabemos que os frutos da racionalidade sem os sentimentos às vezes são amargos para a humanidade, haja vista as duas guerras mundiais ocorridas na história. Por isso, decidi desenvolver uma pesquisa que envolva a experiência estética e a prática filosófica na formação do(a) pedagogo(a), acreditando que esta dimensão possui uma rica possibilidade de contribuição para os formandos adquirirem as duas dimensões da formação humana como se fossem duas asas de um mesmo pássaro, isto é, razão e emoção, pois seria difícil imaginar um voo de uma águia rumo à liberdade com apenas uma asa.

Portanto, acredito que seja de extrema relevância o empreendimento de se aprofundar essa temática, a saber, a experiência estética e a prática filosófica na formação do(a) pedagogo(a), através de uma pesquisa mais apurada e detalhada sobre o problema apresentado com o objetivo de contribuir, eficazmente, com a formação crítica e autônoma do pedagogo, tendo em vista ao desenvolvimento de um profissional sensível, esclarecido, livre e ético.

Estética na educação: uma reflexão filosófica

Já sabemos que a educação no Brasil foi fundada pelos jesuítas no período colonial, sem desconsiderar a importância deles para o processo de construção educacional brasileira, assim como a relevância daquela ação aplicada àquele contexto, devemos lembrar, também que eles legaram ao país uma concepção autoritária, diretiva, livresca e conteudista, desconsiderando a individualidade do sujeito aprendente e a dimensão humana referentes à emoção e ao sentimento. Esse modelo ainda influencia, até a atualidade, todos os níveis da educação brasileira, apesar dos avanços.

O movimento dos filósofos iluministas do século XVIII, não poupou críticas ao modelo educacional herdado do período medieval e aplicado àquele contexto europeu, porém a abordagem do pensador Jean-Jacques Rousseau, também iluminista e ferrenho crítico da escolástica, diferenciou-se dos seus contemporâneos, pois, enquanto os demais filósofos apostavam a sua fé no advento da razão e da ciência como solucionadora de todos os problemas da humanidade, Rousseau (1978), na contramão daquele pensamento, estabeleceu fortes críticas à exagerada crença na racionalidade, afirmando que esta tendia a afastar os

homens cada vez mais da natureza, de maneira a promover uma degeneração moral e a queda do ser humano. Dessa forma, Rousseau lançou críticas não só à educação escolástica, mas, também ao formato educacional vigente no período iluminista, que enfatizava excessivamente a racionalidade e a ciência como promotora da emancipação da humanidade, menosprezando a dimensão sentimental e emocional, levando ao ser humano a afastar-se de sua natureza.

Rousseau estabeleceu em seu pensamento filosófico uma proposta educacional que tenda a aproximar o educando de sua natureza de maneira a promover uma educação voltada para os sentimentos e a emoção levando em consideração os sentidos e as coisas como forma concreta de educar. Para o genebrino, esta proposta se daria por intermédio de uma educação estética, isto é, conforme a arte. No seu livro *Emílio ou Da Educação* (2004), Rousseau apresenta como personagem principal de seu romance, a história fictícia de um garoto que é o protagonista de todo o processo educacional, onde seu preceptor chamado Jean-Jacques, apenas media o percurso pedagógico dando condições para que Emílio (nome da personagem principal) se desenvolva de forma livre. Tendo em vista que a educação é uma arte, para Rousseau (2004) Emílio seria a própria obra de arte em processo de elaboração. Sendo assim a arte enquanto perspectiva de educação, não deve ser entendida como um mecanismo de instrumentalização, a ser fornecida ou aplicada ao estudante, mas como um processo em si, isto é, todo o percurso pedagógico deve ser pautado em uma concepção estética.

Por isso, levando em consideração a abordagem filosófica do pensador genebrino, no que tange a educação numa perspectiva estética inclinada à valorização dos sentimentos e das emoções como possibilidade de aproximar mais o humano de sua própria natureza e da liberdade, utilizarei como um dos fundamentos principais desta pesquisa, a concepção educacional estética de Jean-Jacques Rousseau, através dos livros *Emílio ou Da Educação* (2004) e o *Discurso sobre as ciências e as artes* (1978), sendo que o primeiro além de apresentar as perspectiva já mencionadas, aborda também a noção de educação negativa, isto é, a educação que ao invés de ensinar apenas vitórias e benesses, ensine, sobretudo, ao indivíduo suportar os males desta vida, pois para Rousseau, este seria o sujeito mais bem educado, haja vista que a educação deve consistir menos em preceitos do que em exercícios para que se possa encarar de fato a realidade, sem ilusões e fantasias; já no segundo o autor

apresenta às as críticas ao racionalismo iluminista, no qual servirá de embasamento para a minha crítica ao excesso de racionalismo na educação superior.

Outro fundamento principal deste trabalho será a abordagem filosófica do pensador alemão Friedrich Schiller através do seu livro *A Educação estética do homem* (2002). Este filósofo representante do idealismo alemão, é um dos intelectuais que sofre influências de Jean-Jacques Rousseau, especialmente no que se refere à educação pautada na sensibilidade. Para Schiller (2002), a educação estética, quando se encontra em “estado de jogo” de maneira a contemplar o belo, faz com que o homem se desenvolva plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis, pois segundo este autor a natureza humana é mista, dotada não apenas de razão, mas de razão e sensibilidade. Outra categoria importante a ser trabalhada por este autor é de “impulso lúdico”, nesta categoria razão e sensibilidade atuam juntas de maneira que não há tirania em relação a uma sobre a outra. Assim, na contemplação do belo, fornecida por essa disposição lúdica ocorre a recriação e potencialização do homem para recuperar sua liberdade tanto em relação as determinações do sentido quanto em face das determinações da razão. Portanto trabalharei nesta pesquisa com estes dois principais conceitos de Schiller: “estado de jogo” e “impulso lúdico”.

Outro autor importante que ajudará a fundamentar este trabalho é o psicólogo brasileiro João-Francisco Duarte Jr., nos seus livros *Fundamentos estéticos da educação* (1988) e *Por que arte-educação?* (1991). Do primeiro, trabalharei com os conceitos de sentir e simbolizar como processo de conhecimento, e, ainda com os conceitos de arte e experiência estética. Com o segundo, abordarei os seguintes capítulos: adestramento e aprendizagem, A educação, num contexto cultural; Linguagem e arte; O artista e o espectador e Fundamentos da Arte-educação.

A importância de trazer a contribuição de João-Francisco Duarte Jr., para esta pesquisa, é que sua produção contida nestes dois livros, corrobora o pensamento de Rousseau e Schiller, no que tange à valorização de uma educação estética que leva em consideração o sentimento e a emoção, sem jamais desconsiderar a importância da razão. Sem falar que se faz necessário a contribuição de um pensamento deste nível elaborado no Brasil e nos tempos atuais. Embora Duarte Jr. não cite o Rousseau e, nem Schiller, sua abordagem não contradiz o pensamento dos filósofos apontados, mas pelo contrário, legitima as suas reflexões.

Considerações finais

Podemos perceber que dois dos grandes expoentes da filosofia, isto é, Rousseau e Schiller, deixaram relevantes contribuições para a educação, que inclusive influenciaram o pensamento pedagógico brasileiro, ainda tem muito a nos ensinar no que se refere ao campo educacional do nosso país. Suas reflexões ainda são terrenos férteis que servem de bastante inspiração para pensarmos os caminhos da educação brasileira na contemporaneidade. Embora muitas afirmem que Rousseau propõe uma educação negativa, outros a definem como realista. De fato, precisamos preparar os nossos estudantes para os desafios e as dificuldades que a vida os impõe, mas devemos, também, cultivar a esperança de que nossas ações, mesmo que a longo prazo promoverá efeitos positivos na sociedade humana. Se não cultivarmos essa esperança e deixarmos de agir, certamente a humanidade estará fadada ao fracasso.

Portanto, sabemos que o caminho traçado pela perfectibilidade contida no pensamento do genebrino não tem retorno, o progresso continuará. Sendo assim, o que nos resta é prepararmos para as adversidades desta vida através de um processo educacional mais profundo de si mesmo levando em consideração aquilo que de fato nos importa, isto é, aquilo que faz sentido. Vimos ao longo da história e ainda vemos que nem sempre a razão teórica trouxe benefícios à humanidade. A crença exacerbada na razão teórica nos fez seres humanos mais egoístas, consumistas e individualistas. Não quero aqui desconsiderar a razão humana, mas, creio que esta também precisa ser reeducada, e uma boa oportunidade para isso seria nós seres humanos nos aproximarmos mais da natureza e de nós mesmos, através de mecanismos que nos faça exprimir os nossos sentimentos, desejos e emoções. De repente a experiência estética poderia ser uma boa possibilidade.

Referências

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. – 2º edição – Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. **Por que arte-educação?** – 6º edição – Campinas, SP: Papirus, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio: ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



_____. **Emílio ou da educação.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. – 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Discurso sobre as ciências e as artes.** Tradução de Lourdes Santos Machado. – 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação estética do homem.** Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. – São Paulo: Iluminuras, 2002.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTADO DA ARTE

Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro¹
Lélia Cristina Silveira de Moraes (orientadora)²

Resumo: O estudo integra a pesquisa sobre a formação continuada dos professores de Vargem Grande, em desenvolvimento no Mestrado em Educação. Baseia-se nos dados levantados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sobre a temática formação continuada docente, entre 2013 e 2017. A pesquisa qualitativa e quantitativa apoia-se em Lessard- Hébert; Goyette; Boutin (1990). Como aporte teórico: André (2010), Gatti e Barreto (2009). Conclui-se que apesar do crescimento nas pesquisas acerca da temática, ainda há muito que se problematizar, discutir e pesquisar.

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Docente. Estado da Arte.

Introdução

A formação docente sempre foi algo muito discutido ao longo de décadas, no entanto, a partir da década de 90, passou-se a dedicar maior atenção ao assunto, uma vez que trata-se de um aspecto considerado primordial para se alcançar um ensino de qualidade. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores vem, gradativamente assumindo lugar de destaque cada vez maior nas discussões sobre educação.

De acordo com André (2010), nas últimas décadas tem crescido muito o interesse nas pesquisas em torno da formação continuada de professores, tendo em vista a relação estabelecida entre a formação continuada de professores e a qualidade da ação educativa por parte de estudiosos da área e por administradores políticos. Corroborando com esta afirmativa Gatti e Barreto (2009) apontam que nos últimos anos um significativo número de pesquisas e estudos tem se apresentado nessa área, os quais envolvem pesquisadores, acadêmicos, profissionais da educação, autoridades políticas e associações ligadas à educação.

Justifica-se o crescimento das pesquisas nesse campo de estudo em virtude do reconhecimento da formação continuada como uma importante forma de apoio ao trabalho docente, conforme apontam Gatti, Barreto e André (2011) com base nas experiências vivenciadas pelas autoras, quando da realização dos estudos tipo estado da arte que se desenvolveram nos estados e nos municípios brasileiros e que foi publicado em 2011.

Entretanto, as autoras chamam a atenção para o fato que a melhoria da formação continuada é, sem nenhuma dúvida, fator de fundamental importância no desenvolvimento profissional docente, porém não pode ser tomado como único. Além da formação continuada, existem fatores como: salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Nessa perspectiva, não se pode acolher a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação, enquanto se sabe que todos os elementos citados são igualmente importantes.

O trabalho organiza-se de maneira sistemática partindo-se de uma abordagem acerca da formação continuada de professores e a relação com a prática docente, avançando-se para as demonstrações dos resultados obtidos a partir da pesquisa ao banco de Teses e Dissertações da Capes, destacando-se que a adoção de outras categorias se fez necessário, em virtude das dificuldades encontradas no decorrer da referida pesquisa. Na sequência do trabalho traz-se as considerações finais, onde buscou-se realizar um apanhado de todo o percurso da pesquisa e as impressões daí surgidas.

2. Formação Continuada de Professores e a relação com a Prática Docente

A discussão em torno da temática formação continuada de professores ganha maior proporção com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/ 96), ao estabelecer que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (art. 62), elevando assim a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, determinando ainda que essa formação deveria dar-se nas universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores (TANURI, 2000). Como consequência, no Brasil, a partir de 1998 há um grande crescimento no número de IES, ampliando de forma significativa a quantidade de cursos na área da educação, como pedagogia e licenciatura em letras e matemática (FREITAS, 2002)

No que diz respeito à formação continuada, Freitas (2002, p. 148) alerta que “as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a

programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores”. A autora completa afirmando que “a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira” (FREITAS, 2002, p. 148).

Nota-se que a autora vincula a formação continuada à formação inicial dentre outros elementos não menos importantes, o que leva a compreensão de um processo contínuo, que deve acontecer ao longo da trajetória do professor, como aponta a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE:

[...] trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (1998, p. 5)

Nessa perspectiva, a formação de professores precisa ser compreendida como um processo que proporcione ao professor um movimento de busca de um conhecimento que necessita de um esforço de reelaboração no sentido de responder aos dilemas pessoais, sociais e culturais que envolvem o trabalho docente. Tardif (2008, p. 36) refere-se ao saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Considerando-se essa afirmativa, percebe-se que o conhecimento que o professor possui, somado aos que adquirem ao longo do seu percurso formativo, bem como, às suas experiências, constituem seus saberes e podem favorecer sua prática.

Defende-se, portanto, uma reflexão acerca da formação de professores que esteja para além da imediatividade da prática, mas que se amplie ao pensamento crítico, realizado de forma coletiva e contextualizada, que considere os conhecimentos práticos e teóricos relacionando-os dialeticamente, com vistas à construção de uma formação que trilhe novos percursos que possam contribuir significativamente para a emancipação dos sujeitos.

3. Resultados, análises e discussões

Ressalta-se que durante a realização das pesquisas a partir dos descritores adotados e dos acrescidos, foi possível localizar muitas produções relacionadas ao tema formação continuada de professores. Entretanto, tais produções estavam voltadas para áreas mais específicas, dentre as quais vale destacar as produções voltadas para a formação de professores para o ensino de matemática e formação de professores para o ensino de ciências, por terem sido as que foram encontradas em maior quantidade. Encontrou-se também, uma quantidade considerável de trabalhos abordando a formação continuada de professores da educação infantil, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino superior.

Vale destacar, que além das especificadas anteriormente, tantas outras produções foram encontradas envolvendo outros aspectos relacionados à formação continuada de professores, o que revela sua importância como um processo a ser desenvolvido por toda a trajetória docente, num movimento de construção, desconstrução e reconstrução, com o propósito de melhoria da prática docente e por consequência da educação como um todo, pois, como afirma Marcelo Garcia (2009, p. 9): o “[...] desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. ”

Inicialmente adotou-se três critérios para a escolha dos trabalhos, a saber: título, palavras-chave e leitura dos resumos. Após esse primeiro momento, foi realizada a leitura na íntegra dos trabalhos, identificando o ano de publicação, os autores, os títulos, as Instituições de Ensino, a abordagem teórica e metodológica utilizada para a produção dos trabalhos.

3.1. Sobre a Formação Continuada, Anos Iniciais e Prática Docente

Dentre os (25) vinte e cinco trabalhos selecionados para o presente estudo, considerando-se, inicialmente, os descritores Formação Continuada, Anos Iniciais e Prática Docente, foram encontrados (12) doze trabalhos, dentre os quais, (08) oito dissertações e (04) quatro teses, para os quais buscou-se demonstrar o ano de publicação, quantidade de produções, os autores/ títulos, e instituição de ensino.

Inicialmente adotou-se três critérios para a escolha dos trabalhos, a saber: título, palavras-chave e leitura dos resumos. Após esse primeiro momento, foi realizada a leitura na

íntegra dos trabalhos, identificando o ano de publicação, os autores, os títulos, as Instituições de Ensino, a abordagem teórica e metodológica utilizada para a produção dos trabalhos.

3.2. Sobre a Formação Continuada, Formação em Serviço e Prática Docente

Com relação aos descritores formação continuada, formação em serviço e prática docente foram encontrados, foram encontrados (13) treze trabalhos, dentre os quais, (10) dez dissertações e (03) três teses, nos quais buscou-se demonstrar também o ano de publicação, quantidade de produções, os autores/ títulos, e instituição de ensino. Dentre as (10) dez dissertações identificadas no período de 2013 a 2017, foram encontradas (04) dissertações defendidas por discentes da Universidade Católica do Paraná, sendo duas no ano de 2013, uma no ano de 2014 e uma no ano de 2015, constatando assim uma maior participação da região Sul nas pesquisas abordando a temática em estudo. Com relação às teses, foi possível localizar (07) sete trabalhos no período de 2013 a 2017 que abordaram a temática formação continuada de professores, com destaque para a Universidade Federal do Piauí com duas produções no ano de 2017.

Considerações finais

A proposta deste trabalho foi realizar o estado da arte, tomando por base o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sobre a temática formação docente, considerando o período entre 2013 e 2017, onde foi adotado como descritores a formação continuada e a prática docente.

O levantamento realizado permitiu inferir sobre a necessidade de se agregar aos descritores inicialmente adotados, outros como: formação em serviço e anos iniciais. Outro aspecto que merece destaque, diz respeito às análises a partir dos resumos dos trabalhos publicados, uma vez que esses, em geral, apresentam-se incompletos ou muito abreviados, não trazendo todos os elementos constitutivos da pesquisa, como por exemplo: o tipo de pesquisa adotado pelo pesquisador, bem como, os instrumentos empregados na coleta dos dados, dentre outras informações não menos importantes. Por isso, para a realização desta pesquisa, fez-se necessário as leituras dos trabalhos na íntegra, o que demandou mais tempo. Conforme André (2010) Romanowski e Ens (2006), já haviam afirmado em seus estudos.

Com relação ao referencial teórico adotado pelos pesquisadores, considerando-se as dissertações e teses a partir dos descritores formação continuada, formação em serviço, anos iniciais e prática pedagógica, destacam-se: André, Candau, Gatti, Imbernon, Marcelo Garcia e Tardif, dentre outros.

Quanto ao aporte metodológico utilizado nas dissertações, destacam-se autores como: Gamboa, Gatti, Minayo e Trivinos. Estes foram os autores mais consultados na realização das dissertações, independente da região. Porém, no que diz respeito às teses, não houve autores que se destacaram, uma vez que o referencial teórico apresenta autores diversos, não havendo destaques autores específicos.

As análises realizadas trouxeram contribuições significativas na compreensão acerca da evolução da formação continuada de professores, na sua constituição enquanto campo de estudo, bem como, na constituição do profissional docente, principalmente aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como, da formação em serviço, como sendo um aspecto fundamental considerando-se sua importância para a qualidade do processo educativo. Não perdendo de vista que, a formação continuada do professor representa apenas um dos aspectos que contribuem para a qualidade educacional, havendo muitos outros, não menos importantes que precisam da mesma atenção.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1998. Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/anfope. Acesso em 10 de abril de 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04 de maio de 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** Diálogo educacional. Curitiba, v. 6, n. 19. P. 37-50, set./dez.2006

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CAPITALISTA ATUAL: viés político da ação docente e o reflexo na sala de aula da escola pública.

Leurides Costa de Araújo Soares¹⁴²
Regiane Oliveira Rodrigues¹⁴³

Resumo: o presente trabalho é parte de um estudo em andamento sobre a formação inicial e continuada de professores em âmbito municipal no tocante ao viés político de sua prática. Trazemos a reflexão sobre as políticas de formação de professores na visão dos organismos internacionais e a importância do conceito de professor reflexivo para a construção de uma formação docente que promova o pensamento crítico dos alunos da escola pública. Utilizamos a pesquisa bibliográfica e nos pautamos na concepção da epistemologia da práxis para compreender como se constitui o conceito de formação e situa-lo no contexto social atual.

Palavras-chave: Formação docente. Professor reflexivo. Escola Pública

Introdução

No atual contexto político brasileiro o professor tem se tornado alvo central das discussões no tocante ao ensino, no sentido de desvalorização de sua ação educativa, no esvaziamento de sua função política enquanto profissional da educação.

Discutir a formação docente dentro do contexto sócio-político e tentar compreender como se descamba todo esse arcabouço societal para e no processo de ensino aprendizagem dos professores, isso nos colocará esclarecimentos para compreender a complexidade crítica relacionada à prática pedagógica que deve/deveria ser dentro da perspectiva crítico-reflexiva, tendo em vista que estamos situados dentro de uma sociedade pautada na luta de classes e, assim sendo, os intelectuais orgânicos são os professores que no espaço da escola pública, em especial, encontram o grupo social que se situa do lado “oprimido” da disputa que, de um lado há a busca por privilégios e, do outro, a luta por direitos.

Assim, é necessário compreender possíveis convergências entre os participantes do processo educativo no que se refere aos modos e formas como produzem a educação, bem como as práticas desenvolvidas pelos/as professores/as, em especial as ligadas às políticas de formação inicial e continuada de professores. Por conseguinte, ampliar as vozes dos/as mesmos/as, potencializando os saberes e fazeres nas tantas e tão diferentes histórias vividas,

¹⁴²Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação-UFMA, Email leuri_costa@hotmail.com.

¹⁴³Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação-UFMA, Email regyanejc@hotmail.com

na prática educativa como ação orientada , com sentido em que os/as professores/as têm papel fundamental como agentes , incluídos na estrutura social (SACRISTÁN,1999). Para tanto , torna-se necessário perceber os/as professores na diversidade de suas vivências nos contextos escolares , como profissionais que criam aquilo que recebem , o que exige um estudo consubstanciado do processo de constituição das política de formação continuada , no contexto das diversas práticas culturais e sociais das quais fazem parte , em meio a tessituras e atravessamentos de múltiplas e complexas relações

1.A formação do professor reflexivo na escola pública.

Indiscutivelmente, modelos de formação de professores são percebidos percorrendo a forma de profissionalização do trabalhador da educação. Destaca-se o modelo de racionalidade técnica que se baseia na aplicação do conhecimento científico, articulação com a prática, porém sem romper os limites do espaço da sala de aula. No modelo de racionalidade crítica, os professores são reconhecidos como sujeitos que fazem “história”, portanto, são engajados em movimentos sociais e se comprometem com práticas coletivas, mas também com seu autodesenvolvimento cultural. (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Ao pensar no que os sistemas de ensino entendem por formação continuada, Falsarella (2004, p.50) pontua como sendo uma “proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo”. Assim, ela deve ser motivadora para a pesquisa de sua própria prática pedagógica, tornando-se agente político, e que, independente do modelo no qual está inserido, age sobre a realidade e a transforma.

Porém, este modelo de professor não coaduna com a hegemonia capitalista, que de forma “legal” tem se apossado das diretrizes educacionais, submetendo o preparo do professor aos interesses do capital. Um campo da educação bastante disputado, principalmente com as reformas na política educacional brasileira que vêm ocorrendo desde a década de 1990, período caracterizado pelas consequências das crises do capital que influenciaram no ajustamento da política à ordem econômica mundial, através da produção material e no também ajustamento das vontades coletivas aos interesses mercadológicos.

Desse modo, são mantidas as bases da sociedade de classes, das desigualdades sociais em todos os aspectos e instancias nas quais se manifestam e a culpabilização dos indivíduos pelos seus insucessos. Essas afirmativas podem ser confirmadas na prática das mínimas intervenções do Estado, defendendo uma “autorregulação” da economia e das leis mercadológicas, nos princípios da empregabilidade e da resiliência, que não garantem ao trabalhador a formação humana integral e condições de inserção no mundo do trabalho, mas exigem que ele seja apto a concorrer à “oportunidade de emprego”

Assim, a escola é considerada no discurso hegemônico uma instituição que não pode mais em seu formato e função clássica atender a “demanda” atual. Desse modo, segundo essa ideologia a escola não está mais atendendo às exigências mercadológicas impostas atualmente, logo isso compromete o trabalho docente numa perspectiva de formação humana.

Segundo Kuenzer (2005), as competências para a vida social e produtiva requeridas pelo novo tipo de produção defendido e implantado no Estado Neoliberal capitalista, exigem um novo tipo de disciplinamento. Mas não um disciplinamento qualquer, aleatoriamente elaborado com o fim de contenção e manutenção da hegemonia do capital. Trata-se de um disciplinamento elaborado no íntimo dos interesses das grandes potências econômicas mundiais e dos seus organismos representativos, ou seja, aos interesses gerais do capital.

Esse disciplinamento é amparado em duas necessidades fundamentais : a necessidade da formação da força de trabalho adequada às mudanças do processo produtivo, em decorrência do avanço tecnológico e da nova forma de organização e gestão do trabalho (KUENZER, 2005), bem como de regulação do conflito social, e estabelecimento de um consenso quanto ao lugar do poder, bem como quanto às normas sociais e comportamento a serem internalizadas e reproduzidas, ou seja, a necessidade de controle social.

Para este fim, é defendida a centralidade da educação, bem como a necessidade de um projeto educacional adequado às novas demandas do mercado às necessidade camaleônicas do sistema capitalista. O que acarreta a dependência entre educação e produção, a centralidade dos interesses econômicas na determinação das bases nas quais as políticas sociais deverão estar sustentadas.

No cerne da concepção neoliberal de educação, habitam os principais argumentos que sustentam a política capitalista a partir da década de 1990, em um exercício de remodelação dos ideais liberais às novas condições do mercado e da produção.

O caráter privatista da concepção neoliberal de educação está expresso na retirada do Estado do papel central de mantenedor das políticas educacionais, bem como na reacomodação da função social em instâncias representativas dos setores dominantes, incentivando formas privadas e não governamentais assistencialistas, em substituição de educação fomentadas pelas esferas estatais, como alternativa para garantir e eficiência dos gastos públicos. (COUTINHO; TEIXEIRA, 2012)

Para tanto, o projeto educacional a ser adotado deve estar adequado a esta necessidade formativa, na medida em que é o principal instrumentos de (com)formação da força de trabalho necessárias à produção de riquezas, enquanto condição necessária para a manutenção da ordem capitalista. Diante desse projeto, o educador é apontado como figura central. Aquele sujeito responsável pela difusão dos conceitos-chave neoliberais, pela formação dos cidadãos, conforme os padrões estipulados em consonância com as necessidades, já afirmadas anteriormente, de formação de força de trabalho (competitiva, flexível, produtiva) adequada às novas demandas da produção e de conformação do consenso diante do lugar do poder, ou seja, de controle da movimentação social.

Parte-se do princípio de que a análise das influências neoliberais na concepção de educação e de formação dos educadores não deve prescindir a importância da compreensão desse objeto enquanto uma totalidade.

2. Ameaça ao trabalho de formação do pensamento crítico: O projeto de Lei n. 867/2015 e “conhecimento neutro”

Na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI :Visão e Ação, em outubro do ano de 1998, em Paris, firmou-se o reconhecimento de que havia a necessidade de fomentar políticas de formação que tivessem a missão de educar, formar e realizar pesquisas. Tal evento trouxe a discussão do papel central do professor na qualidade da educação, e para isso a necessidade de construir currículos mais flexíveis que se moldassem às novas mudanças no mundo do trabalho. Assim sendo, a pesquisa ganhou papel de destaque neste sentido, passando-se a utilizar com frequência o termo professor pesquisador, a proposta

de transformar o professor em um “investigador em aula”, aulas como laboratórios para teoria e prática.

Donald Schon (2000), traz o conceito de professor -reflexivo, o qual deve pautar seus saberes na e pela ação. Segundo ele, “a prática profissional surge como oportunidade para construção do conhecimento que se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para o pesquisador a atuação do educador envolve conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação (que é o nível reflexivo)

Há uma contribuição ainda mais interessante, na perspectiva do professor reflexivo trazida por Evandro Ghedin, em “Professor reflexivo: da alienação da técnica, à autonomia da crítica”, que se opõe a Schon, ao colocar que o conhecimento vai para além da prática:

O que Shon está criticando é que o conhecimento não se aplica a ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um conhecimento na ação. Mas isto não quer dizer que seja exclusivamente prático. Se assim o for, estaremos reduzindo todo saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto, é um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo (GHEDIN,2005)

Há uma proposta que se chama de epistemologia da prática, na formação de professores , um “movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão , isto é, a práxis é uma ação final que traz , no seu interior , a inseparabilidade entre teoria e prática.

Na contramão do entendimento e aplicação desse conceito de formação docente surge o projeto de Lei nº 867/2015, com destaque nacional, que tenta “amordaçar” os professores de forma que o sentido desta prática não alcance o objeto social mais importante para a classe trabalhadora, que é o de ser formado enquanto sujeito agente no seu meio social. O movimento, que se define como Escola Sem Partido, se coloca como uma iniciativa conjunta de pais e estudantes preocupados com o suposto grau de contaminação político-ideológica que professores possam estar fazendo em sala de aula.

Frigotto (2017) nos oferece uma leitura esclarecedora a respeito da ameaça desse projeto em seu livro : *Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, ao desmistificar o conceito do que seria o “sem partido” e conceitua historicamente

seu surgimento, trazendo os devidos esclarecimentos em como pode ser prejudicial para o exercício do pensamento crítico em sala de aula. Tal projeto tem como proposta não serem debatidos em sala temas como diversidade, questões de gênero e posicionamentos políticos frente ao contexto da sociedade: O que Frigotto chama de “desmonte da função docente” :

O passo necessário neste processo implicaria a mudança da função docente iniciando o ataque aos profissionais da educação , tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. No mesmo processo , atacar as universidades públicas com a justificativa de que , ao incluírem em seus currículos de formação de professores de economia, sociologia, filosofia, etc., ideologizam o que deve ser a formação docente -treinar para o ensinar .Sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir , esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital.(FRIGOTTO, 2016,p. 29)

É algo que vai contra a natureza da função de educar, numa negativa às origens sociais dos estudantes da escola pública, é matar de forma legalizada e perversa a liberdade de construir a reflexão do sujeito que vive sob a lógica esmagadora do mercado do mundo neoliberal. O professor reflexivo, no sentido da epistemologia da práxis, concebida por Ghedin (2002), se tornará, segundo aquele projeto, um “criminoso” pelo simples e fundamental fato de construir o exercício de pensar.

O professor que toma sua prática como ferramenta a serviço da transformação da sociedade, quando conscientiza seus alunos de seu poder de refletir e mudar sua realidade, é o professor que na lógica do Escola Sem Partido, é o “doutrinador”. É preciso que a classe trabalhadora se reconheça enquanto tal, para que a partir dessa consciência social possa enfrentar as amarras da lógica capitalista. O sujeito que compreende as relações econômicas de sua sociedade, se conscientiza e, conscientizando-se, muda o seu meio. É na escola pública que Organismos Internacionais enxergaram a mão-de-obra qualificada que precisam para manter o ritmo de produção, qualificar e criar a concorrência entre os pares das classes subalternas. E estes, limitando-se ao conhecimento “homeopaticamente” distribuído entre as massas através do convencimento ideológico de uma “Educação para Todos”, mantém o status quo.

Reconhecemos como imprescindível romper com essa lógica de reduzir a escola pública a laboratórios de mão-de-obra barata, transformando os educadores em “dadores de aula”, reduzindo o ensino à instrução mecânica, criminalizando o ato de pensar. É necessário, que estudantes e professores, no interior das relações em sala de aula, na escola, como um

todo, fortaleçam a resistência contra retrocessos como esse, prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem; é preciso, pois, desmistificar a escola enquanto moeda de troca, como espaço de mercantilização da educação que reduz e limita a liberdade de pensar sobre. Vemos na percurso histórico de formação de professores, avanços e retrocessos no tocante a investimentos financeiros e ideológicos nas políticas de formação a nível mundial, mas nada tinha se apresentado tão violento e cruel como a proposta do Escola Sem Partido para o professor. Em especial o educador da escola pública, local onde se encontra a massa de trabalhadores em potencial para o mercado de trabalho.

Considerações finais

Com base no exposto, é possível observar que historicamente as políticas para a formação docente a nível global e, especificamente, no contexto brasileiro, levam a profissionalização ao limite do nível técnico e aligeirado. Nos dias de hoje, em que os professores estão cada vez mais reduzidos a conceitos meramente “instrucionais”, a legislação tende a descaracterizar a função docente, numa clara tentativa de mercantilizar esta profissão. Há um vasto campo a percorrer para manter a gênese e a essência do exercício docente: a formação do individuo enquanto ser pensante. Baseado no entendimento marxiano de que estamos situados em uma luta de classes, matar o pensamento crítico é o mesmo que dizimar a classe oprimida, é o mesmo que manter ideologicamente o status quo. A principal vítima do projeto de Lei Escola sem Partido, além dos professores, são os filhos dos trabalhadores, aqueles que devem ser “treinados” para servir, e não para transformar e estes estão na escola pública. Uma formação de professores baseada no pensamento crítico, em políticas que valorizem a práxis docente, atinge e beneficia esses sujeitos. Há que se trabalhar no sentido de criar estratégias que valorizem e potencializem a natureza desse movimento e que parta do e no processo de ensino-aprendizagem indo para além dos muros da escola, para a vida em sociedade desses sujeitos.

Referências

COUTINHO;TEIXEIRA. **Neoliberalismo e educação: novos conceitos e estratégias de disciplinamento e suas influências para a formação de educadores.**Rev. Educação e Emancipação.São Luís/MA,Jul;Dez.n2,v5.2012

DINIZ-PEREIRA, Júlio, ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.) **A Pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

FALSARELLA, A.M. **Formação continuada e prática de sala de aula:os efeitos da formação continuada na atuação do professor .**Campinas,São Paulo: Autores associados, 2004.

FRIGOTTO,G.(Org).**Escola “sem” Partido: uma esfinge que ameaça a educação e a sociedade.**Rio de Janeiro,2017

GHEDIN,Evandro **.Professor reflexivo : da alienação da técnica à autonomia da crítica.** São Paulo:Cortez,2005.

KUENZER, A.Z.**Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.In:SAVIANI,D.SANTELECI,J.LOMBARDI,J.C(Org).Capitalismo, trabalho e educação .3.ed.Campinas: Autores Associados, 2005

RAMOS,Marise Nogueira.**Escola sem Partido:** a criminalização do trabalho pedagógico.IN:FRIGOTTO,Gaudêncio(Org).Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.Rj:VEPJ,2017

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SHON,D.A.A **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.**Trad. Roberto Cataldo Costa.Porto Alegre:Artmed,2000.

A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA COM FOCO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Josenilde Meireles Pinto¹⁴⁴

Maria Alice Melo¹⁴⁵

Resumo: Este trabalho objetiva discutir a presença da interdisciplinaridade das produções científicas brasileiras, no sentido de identificar o espaço por ela ocupado e a compreensão que se tem tido sobre o processo teórico – metodológico. Insere na abordagem qualitativa e a análise bibliográfica. Para a compreensão, fundamentou-se à luz dos estudos de Fazenda (2012), Japiassu (2011), Sacristán (2013), entre outros. A análise revelou, uma significativa produção científica em torno da temática, uma diversidade nos aspectos teóricos-metodológicos e que a interdisciplinaridade possibilita ampliar as percepções sobre a complexa relação o currículo e a atividade na formação de professores.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Produção Científica. Formação de Professores.

Introdução

Nos últimos anos, os estudos sobre a interdisciplinaridade têm recebido contribuições de diversos estudiosos, tais como Fazenda (2013), Sacristán (2013), Japiassu (2011), Romm (1998), entre outros. Pode-se dizer que seus esforços convergem na tentativa de compreender as dimensões, os conceitos, as possibilidades de organizações e de desenvolvimento prático.

A interdisciplinaridade é questão que vem sendo fortemente debatida em educação tanto no que se refere à sua presença na organização dos currículos, quanto na formação de professores. Japiassu (2011, p.51), afirma que o termo Interdisciplinaridade não possui um único sentido, não é um conceito estável. Fazenda (2006, p.49) destaca que embora a palavra Interdisciplinaridade seja um neologismo, não se trata de um campo recente de indagações. Para a autora, o que se pretende não é anular a contribuição de cada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes. Mas é uma exigência natural e interna das ciências no sentido de melhor compreensão da realidade que ela nos faz conhecer. A interdisciplinaridade impõe-se tanto à formação do homem, quanto às necessidades de ação.

¹⁴⁴ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Mestranda do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão PPGE – UFMA, vinculada à linha de pesquisa “Instituições Educativas, Formação e Trabalho Docente” do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do PPGE – UFMA. (josenilde.meireles@gmail.com)

¹⁴⁵ Professora do Departamento de Educação II (ma.alice@terra.com)

A partir destas considerações, entende-se que, independente da perspectiva teórica que se adote a Interdisciplinaridade significa: “reunir, articular, contextualizar saberes, seja no âmbito da pesquisa científica com a mobilização de conceitos e/ou profissionais de diferentes áreas, a fim de resolver determinados problemas seja no âmbito do ensino, a partir do tensionamento entre as fronteiras disciplinares, com o intuito de inter-relacionar saberes de diferentes áreas e/ou disciplinas; ou, até mesmo, na resolução de problemas cotidianos” (MORIN, 2002). Por isto, entende-se que estas perspectivas possuem mais complementaridades do que oposições entre suas características e objetivos.

O presente texto objetiva discutir a interdisciplinaridade e as produções científicas recentes por meio do Estado da Arte, no período de 2013- 2017, no sentido de identificar o espaço por ela ocupado e a compreensão que se tem tido sobre o processo teórico – metodológico nas produções científicas brasileiras, levando em consideração: a região, o aporte teórico; os aspectos metodológicos.

Posto isto, realizou-se para esta pesquisa o Estado da Arte, apontando os caminhos que vêm sendo adotados e os aspectos que são abordados na definição de um campo ou área de conhecimento, por meio do banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior), a fim de verificar a produção literária já existente na área.

Segundo Romanowski; Ens (2006, p.39),

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Nesse sentido, essa etapa de organização da produção auxilia o pesquisador na construção do problema de pesquisa e das metodologias, contribuindo para a qualificação e aprofundamento da temática desejada, por meio dos diferentes olhares sobre o tema, sendo de suma importância para a fundamentação teórica e interpretação dos dados construídos.

Além disso, cabe ressaltar que a organização dos dados também pode apontar a necessidade de investigação de um aspecto até então não produzido por demais autores, auxiliando na justificativa para a intenção de uma nova pesquisa necessária para uma determinada área de conhecimento.

Sob essa ótica, para a construção desta pesquisa, foi utilizada a busca avançada considerando trabalhos no período de 2013 a 2017 e filtrando aqueles que compreendem dissertações e teses, a fim de obter maior precisão na investigação desejada e utilizando o descritor “Interdisciplinaridade” como palavra-chave de busca. Como resultado dessas buscas, foram encontrados 10 (dez) trabalhos (5 teses e 5 dissertações), que relacionam a temática Interdisciplinaridade com aspectos curriculares na formação de professores.

2. As especificidades da interdisciplinaridade na formação de professores: relação com o currículo

Iniciamos nossa explanação destacando a interdisciplinares voltada para compreensão do currículo de formação de professores, apropriamo-nos dos estudos em Sacristán (2013, p.17) que aponta o conceito de currículo envolvendo muitas dimensões e dilemas, “[...] desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem [...]”, desempenhando dupla função: organizadora e unificadora e, paradoxalmente, fragmentadora, uma vez que, na sua organização, são selecionados e delimitados seus componentes e conteúdos disciplinares.

Percebemos então que os currículos dos cursos de formação de professores, estão organizados, em muitos casos, de forma disciplinar e fragmentada. Cada professor aborda os conteúdos de ensino de maneira isolada dos demais, pois, em função da especialização do conhecimento e dos processos formativos, cada profissional julga ter o controle sobre a sua área de atuação, de tal modo que as diferentes áreas estão separadas por barreiras, muitas vezes, intransponíveis.

Nesse contexto, reflexões em relação à fragmentação entre as áreas de conhecimento têm contribuído para que educadores e pesquisadores encaminhem estudos numa perspectiva contrária a anterior. Nessa direção, a perspectiva interdisciplinar de conceber o currículo ganha maior expressão contrapondo-se a uma visão fragmentada de compreender o currículo. Segundo Fazenda (2013, p. 40) “a interdisciplinaridade não advoga o fim da disciplinaridade, mas a sua compreensão possibilita ampliar as percepções sobre a complexa relação entre os objetos de estudo e a atividade docente em contextos contemporâneos”.

Deste modo, por mais específica que seja a área, para que um problema eminentemente complexo seja solucionado, em geral, é necessário ter conhecimentos específicos de outras áreas, pois as partes estão interligadas ao todo.

Portanto, a interdisciplinaridade surge com o intuito de problematizar os significados dos conteúdos escolares estudados, pois como os conceitos são abordados separadamente, nas diversas áreas de estudo e pesquisa, muitas vezes, não é estabelecida sua relação com outros componentes curriculares, dificultando, assim, a construção de significados mais integradores dos conteúdos aprendidos. Entende-se que o mundo não consiste de coisas isoladas e, sim, de interações pela complementaridade de dimensões que dela fazem parte, “constituindo uma complicada malha de ligações operativas complexas e não lineares” (LUCK, 2009, p. 50).

Um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29). Com o currículo estruturado na perspectiva interdisciplinar, entende-se que os alunos, além de perceberem a ligação entre os componentes curriculares, perceberão as implicações das ações e da presença do homem no mundo.

Deste modo, a interdisciplinaridade estabelece relações entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando, desta forma, que as situações cotidianas sejam percebidas/resolvidas de forma complexa. Entende-se que o pensar interdisciplinar, por parte dos sujeitos, irá gerar a ele um novo estado de percepção das questões da vida. O conceito de interdisciplinaridade está intimamente relacionado com a definição de disciplina, no qual a interpenetração das áreas envolvidas ocorre sem o rompimento das mesmas (FAZENDA, 2013).

Para Fazenda (2013, p.101), “muito mais que destruir barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação [...]. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas”.

Na sequência deste estudo, será analisado como as produções científicas contemplam a Interdisciplinaridade, considerando o período de 2013 a 2017, tendo como apoio o Banco de dados de dissertações e teses da CAPES.

3. A interdisciplinaridade nas produções científicas brasileiras

O número significativo de produções científicas sobre interdisciplinaridade revelou o quanto essa temática passou ser objeto central nas diversas instituições de ensino do país. Segundo Fazenda; Varela e Almeida (2013, p.848) essas produções eram reduzidas e sua bibliografia pouco difundida, o que hoje não ocorre. Observa-se que a interdisciplinaridade deixou de ser uma questão periférica e passou obter centralidade nos discursos governamentais, legais e de diversos pesquisas em educação.

Em se tratando desta pesquisa, sua sistematização revela a região sudeste com maior expressão na produção científica sobre a temática, destacando-se as principais instituições da região, como: PUC; USP, UNISAL e UNICAMP, todas localizadas no Estado de São Paulo, destas a PUC com maior número de trabalhos, num total de (3 dissertações e 1 tese).

É importante ressaltar a partir das produções pesquisadas que a predominância maior de trabalhos na região sudeste, deve-se sobretudo a existência de programas de pós-graduação e grupos de pesquisas, concentrados no estado de São Paulo, tendo a interdisciplinaridade como referência, somando uma vasta produção em diferentes aspectos da educação. Essa pesquisa demonstra que a interdisciplinaridade se disseminou tanto em São Paulo como fora do estado, com destaque para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que desenvolveu uma tese direcionada para o estado do Maranhão, intitulada: *Interdisciplinaridade na Reforma Curricular do Ensino Médio Maranhense - limites e possibilidades*.

Apesar de encontrarmos um pequeno número de produções científicas em outras regiões (Universidades), isso não revela que a interdisciplinaridade não seja uma preocupação e interesse de pesquisa de outros pesquisadores do Brasil. Como ressaltava Fazenda (2013) no final dos anos 80 e início dos anos 90 começaram a surgir centros de referências e grupos de pesquisas sobre a interdisciplinaridade na Educação. Dentre eles podemos destacar o CRIFPRE – Centro de Pesquisa Interuniversitária na Formação e a Profissão Professor e o GRIFE – Grupo de Pesquisa sobre a Interdisciplinaridade na Formação de Professores e o CIRID – Centro Universitário de Pesquisas Interdisciplinares em Didática. Esses centros e grupos de pesquisa influenciaram e direcionaram reformas de ensino em diferentes países. E sobre a educação brasileira as reformas educacionais demonstram a necessidade de seguir uma proposição interdisciplinar a partir dos anos 2000.

A pesquisa mostra a interdisciplinaridade na articulação do conhecimento, em diversas Universidades, e programas de mestrado e doutorado, e o processo de pesquisar, forma mestres e doutores de diferentes localidades do Brasil, contribuindo para o acervo de grande expressão na produção do conhecimento que tratam da temática do ponto de vista epistemológico, prático, metodológico e profissional.

Ainda tratando da interdisciplinaridade e objetivando dar uma maior abordagem a pesquisa, destacamos também outros elementos que consideramos importante na contribuição epistemológica e metodológica dos trabalhos selecionados. Dentre os elementos citamos: tipo de pesquisa e o aporte teórico. Posto isto, acreditamos que esses elementos nos dão uma visão dos aspectos teóricos mais usados entre os pesquisadores e que irão contribuir para trabalhos futuros.

Foi possível perceber a escolha pela a abordagem de natureza qualitativa presente nos onze (11) trabalhos analisados.

Uma investigação de abordagem qualitativa, segundo BILLEN (1994), exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Podemos inferir diante da frequente escolha pela abordagem qualitativa por parte dos autores pesquisados que o interesse por este tipo de pesquisa deve-se, sobretudo, por se preocupar-se com o contexto, entendendo que podem ser melhor compreendidos os fenômenos quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Também a escolha do tipo de pesquisa transita pela pesquisa documental e bibliográfica - dos onze (11) trabalhos analisados quatro (4) sinalizam a pesquisa documental e bibliográfica nos seus aspectos metodológicos. Boutin, Goette e Lessard – Hérbert (1990) colaborando para análise indicam que uma investigação científica também parte da necessidade de compreender situações particulares por meio de uma documentação (Pesquisa Documental e Bibliográfica) baseada em pormenores concretos da prática e da necessidade de ter em consideração os significados que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio.

Em suma, as produções apresentam os aspectos metodológicos numa combinação de pesquisa documental e bibliográfica (4 trabalhos) e de campo (7 trabalhos), e considerando

os instrumentos temos: questionários (3 trabalhos), entrevistas semiestruturada (4 trabalhos), observação participante (1 trabalho), autobiografia (1 trabalho), narrativas de vida (1 trabalho) e metodologia interventiva (1 trabalho).

Percebemos assim, uma presença bem diversificada de instrumentos de pesquisa quando se trata de uma abordagem de natureza qualitativa.

Outro aspecto a destacar consiste no aporte teórico central dos trabalhos encontrados. Fazenda e Japiassú, são os autores mais citados nos onze (11) trabalhos selecionados, constituindo a referência básica para os trabalhos sobre a temática Interdisciplinaridade no Brasil. E de acordo com o delineamento da pesquisa outros autores são citados como: Freire, Apple, Sacristán, Santomé, Tanuri, entre outros.

Em relação a Fazenda e Japiassú, serem a maior referência acerca da temática, as discussões que são desenvolvidas a partir de suas produções tem repercutido na produção brasileira, destacando Japiassú por ser autor da primeira produção significativa sobre o tema no Brasil, intitulada “*Interdisciplinaridade e patologia do saber*” publicada em 1976 e Ivani Fazenda que atualmente soma uma significativa produção sobre a temática, destacando-se a obra “*Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade ou ideologia*”, publicada em 1979 e tantas outras contribuições que vem desenvolvendo sobre a interdisciplinaridade.

Considerações finais

A interdisciplinaridade como proposta na investigação científica é uma tendência nas produções científicas no Brasil, no período de 2013 a 2017. A compreensão sobre interdisciplinaridade possibilita ampliar as percepções sobre a complexa relação entre os objetos de estudo e a atividade na formação de professores em contextos contemporâneos, como também amplia a compreensão dos estudantes acerca da relação entre os componentes curriculares.

Assim, a partir deste estudo, concluímos que as produções científicas no Brasil são trabalhos que potencializam a construção de estratégias interdisciplinares na formação de professores e, desse modo, podem contribuir com a formação dos professores na perspectiva da reintegração de saberes.

Referências

BOGDAN, R e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora: Portugal. 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. ***O que é Interdisciplinaridade?*** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ana Maria Ramon Sanchez; Almeida, Tema Teixeira de Oliveira. **Interdisciplinaridade: tempos, espaços e proposições**. Revista e-Curriculum, n 11, v.03 set.dez.2013.

JAPIASSU, H, **Ciências: questões impertinentes**. São Paulo: Ed. Ideias & Letras, 2011.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1990). **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa, Instituto Piaget.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico-Metodológicos**. Rio de Janeiro. Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMM, N. **Prática interdisciplinar como reflexividade**. *Prática Sistêmica e Pesquisa-Ação*, Nova York, v. 11, n. 1, p. 63-77, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. *Diálogo educacional*. Curitiba, v. 6, n. 19. P. 37-50, set./dez. 2006..

SACRISTÁN, J. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

AS BASES PARA A DISCUSSÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR (re) constituindo a narrativa histórica

Elaine Cunha Vieira¹⁴⁶

Resumo: O presente texto apresenta as bases históricas e teóricas do surgimento das discussões sobre o professor-pesquisador e as influências no cenário da educação brasileira tendo como encaminhamento metodológico a pesquisa bibliográfica em autores como DINIZ-PEREIRA (2011, 2013), SAVIANI (2008), MARTINS (2010) e outros. A trajetória histórica nos revela que as discussões sobre o professor-pesquisador se iniciam na década de 1960 no âmbito internacional com as ideias de Stenhouse e Schön e se intensificam no Brasil na década de 1990 tendo passado por um processo que inclui reconfiguração social, educacional - tecnicismo, econômica - neoliberalismo, política - regime militar e redemocratização.

Palavras-chave: Professor-pesquisador. Formação de Professores. Contexto histórico.

Introdução

A formação de professores como objeto de estudo, segundo Martins (2010) integra debates que se ampliaram na década de 1970 e assume maior dinamismo nas duas décadas seguintes, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quase encerrando o século passado. Compreendemos, portanto que a formação de professores é um campo de estudos relativamente novo mundo ocidental (ZEICHNER, 2005 apud DINIZ-PEREIRA, 2013) e em relação ao professor-pesquisador não seria diferente.

Compreendendo que se trata de um tema novo e ao mesmo tempo tem ganhado protagonismo nas esferas do debate educacional no âmbito brasileiro, este artigo tem como objetivo geral apresentar as bases históricas e teóricas do surgimento das discussões sobre o professor-pesquisador e as influências no cenário da educação brasileira na segunda metade do século XX. Temos como objetivos específicos identificar as influências de acontecimentos e autores internacionais no que diz respeito à persona do professor-pesquisador e verificar de que forma tomaram corpo no Brasil destacando o contexto político, social e econômico.

Desta forma, apresentamos dados sem a pretensão de esgotar a narrativa histórica em toda sua amplitude, mas visando uma síntese de seu alcance no campo da formação de professores de forma a traçar um percurso linear sobre a configuração da temática do

¹⁴⁶ Universidade Federal do Maranhão, elai.cv@hotmail.com

professor-pesquisador como objeto de estudo. Complementamos ainda que este artigo faz parte de estudo de dissertação em andamento.

De 1960 a 1990: delineando a narrativa histórica

A formação de professores no cenário internacional surge na década de 1960, com forte incidência nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e outros países, como sendo um período de agitações e transformações com profundas repercussões no campo educacional, como por exemplo, o movimento de Independência das antigas Colônias, o Movimento Estudantil na França com críticas à sociedade capitalista francesa, os protestos contra a Guerra do Vietnã promovida pelos Estados Unidos da América e também a continuidade de protestos em prol dos direitos civis, o movimento feminista que também trouxe implicações na Europa e América Latina (SILVA, 2010). No Brasil, já no início da década, temos o começo do Regime Militar que perduraria por vinte e um anos e que comporia o plano de fundo para boa parte de dos acontecimentos referentes ao campo educacional.

Diante de acontecimentos de magnitude ampla, surgem pesquisadores interessados no professor e no seu processo de formação em meio aos dinamismos sociais, com vistas a crítica da estrutura e ao pensamento educacional tradicional. Martins (2010) revela que entre 1930 e 1940, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova orquestrava a educação no país de forma equilibrada, o que seria superado nas duas décadas subsequentes, quando a pedagogia nova iria tornar-se predominante. Concomitante à isto, este período já apresentava uma evolução significativa em estudos voltados para a temática da formação de professores o que colaborou com a consolidação desta como um campo investigativo na América do Norte e Europa.

Sobre as repercussões no Brasil, estas surgem com maior alcance na década de 1970 e identifica-se uma ênfase na dimensão técnica do processo de formação de professores, ou seja, o professor deveria estar bem instrumentalizado, isto é, ser um técnico (DINIZ-PEREIRA, 2013). Temos então a figura do professor como técnico na concepção tecnológica da atividade profissional no quadro da racionalidade técnica (GÓMEZ, 1995).

Este pensamento se concretiza em um período em que o funcionalismo e a experimentação fundamentavam as bases da profissão do professor aliadas à forte

expressividade da Psicologia comportamental e do desenvolvimento dos aparatos tecnológicos na educação, em que o professor era concebido como organizador de componentes do processo de ensino aprendizagem que deviam ser rigorosamente planejados para garantir resultados eficientes e eficazes (CANDAU, 1982 apud DINIZ-PEREIRA, 2013).

Vemos que trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herança do positivismo que prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referencia para a educação e a socialização dos profissionais em geral e os docentes em particular (MARTINS, 2010). Isto gera profundas insatisfações e movimentos de oposição ao enfoque técnico e funcionalista da formação e por conta disto, temos na segunda metade da década de 1970, os movimentos que elevam a educação ao patamar de prática social em conexão ao sistema político e econômico vigente.

A partir deste prisma, a prática dos professores passa a ser entendida como educativa transformadora e toma certo protagonismo nas discussões e estudos. Encontramos a influência direta de estudos filosóficos e sociológicos que se tornam mais frequente no Brasil devido às produções internacionais sobre a sociedade capitalista de autores como Althusser, Passeron, Baulerot, Establet e Apple (SILVA, 2010). Essas produções não chegaram facilmente e por outro lado, havia grande transformação com o governo Militar ainda vigente.

Entrando, na década de 1980, o governo militar já se encontrava bastante enfraquecido e esses autores ajudariam sobremaneira com esse processo. Ocorre a influencia mais vigorosa da teoria marxista que iria colaborar com a crítica à tecnologia educacional. O cenário seria marcado por uma crise em relação à formação de professores e à situação educacional que apresentava insatisfação generalizada com reações mais vigorosas para a superação do autoritarismo do regime militar e busca de caminhos para a redemocratização do país.

Como até este momento o professor era visto como uma figura neutra havia a necessidade do enfoque na formação dos professores. O professor passa a ser visto como um personagem engajado politicamente e como agente de transformação social. O importante seria aprender a estudar, buscar conhecimento e o papel do professor passa a ser o de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem (SAVIANI, 2008). Por todo o Brasil, se disseminou a intensificação dos debates sobre a reformulação dos cursos de formação docente e discussões sobre o educador em dois aspectos: o primeiro diz respeito ao caráter político da

prática pedagógica e o segundo sobre o compromisso do educador com as classes populares (SANTOS, 1992 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2013).

Temos então mudança de professor para educador e de ensinar para educar. Se entre as décadas de 1960 e 1970 o interesse estava na experimentação, nas décadas de 1980 e 1990, o foco das preocupações dos pesquisadores da educação passa a serem as situações reais do cotidiano da escola e da sala de aula (FERREIRA, 2009).

O grande marco da passagem dos anos 80 para os anos da década de 1990 é a crise dos paradigmas sociais que esteve inserida numa conjectura de mudanças sociais expressivas, como por exemplo, a queda do muro de Berlim que repercutiu não somente na Europa, mas em todo o mundo e, os regimes socialistas se desintegrando principalmente na Europa Ocidental e Oriental. Têm-se então o momento da pós-modernidade que de acordo com Saviani (2008) estava centrada no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas e na produção de símbolos. Ainda segundo o autor, a legitimação tanto da pesquisa quanto do ensino passaria a ser vista pelas lentes da competência e habilidade.

Conforme Saviani (2008) em se tratando do contexto econômico e político, se generalizou o neoliberalismo, este por sua vez, está remetido ao Consenso de Washington ocorrido em 1989 com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias à América Latina, reformas estas que foram sugeridas pelos organismos internacionais e intelectuais que atuaram nos diversos institutos de economia. Segundo o autor, isso reflete claramente a política mundial após a ascensão de Thatcher na Inglaterra entre 1979 e 1990 e, Reagan nos Estados Unidos entre 1981 e 1989, governos que representavam a oposição conservadora nesses países apartados por Hayek e Friedman sob o pensamento ao ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal. E para isto, o papel da escola e da educação é possibilitar maior capacidade de aprender a aprender, visão esta que se propagou amplamente em 1990.

Na contramão, no que diz respeito à formação de professores tem-se a compreensão dos aspectos microssociais da escola com foco no papel dos agentes-sujeitos. Impera a discussão sobre a importância do professor reflexivo, o que pensa na ação, cuja atividade profissional aliada à atividade de pesquisa com valorização da prática cotidiana. Convém ressaltar que muito embora essas discussões tenham força total somente na década de 1990, pelo menos trinta anos antes, essas discussões já eram expressivas no cenário internacional,

todavia, o movimento de valorização da pesquisa na formação, conforme Santos (2012) é recente e ganha representatividade com os avanços da pesquisa do tipo etnográfica e investigação-ação.

Convencionam-se então as bases para a discussão sobre o professor-pesquisador, precedida pelas discussões do professor reflexivo tendo como principais precursores nos Estados Unidos, Schön (1983) sobre o professor crítico, ativo e autônomo que tornou clara a união entre pesquisa e profissionalização, Zeichner (1993) sobre a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver investigação sobre a prática e, Stenhouse (1984) na Inglaterra que situou seus estudos no professor como investigador de sua prática (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Toma forma no cenário brasileiro as discussões sobre a persona do professor reflexivo influenciadas pelas ideias do americano Donald Schön que propunha uma formação de profissionais que não se amoldasse a um currículo normativo que primeiro adquire conhecimento técnico e científico e posteriormente uma aplicação finalizada por um curto prazo de estágio. Segundo Ludke (2012), as discussões de Schön inspiraram as ideias de reflexão e pesquisa havendo até mesmo identificação entre o professor-reflexivo e o professor pesquisador. Schön propõe uma valorização sobre a experiência e a reflexão na experiência, isto é, uma formação baseada na epistemologia da prática com vistas a uma valorização da prática profissional, um caminho que abraça espaço para a perspectiva da valorização da pesquisa na ação dos profissionais, convencionando as bases de discussão para o que denominamos de professor-pesquisador (PIMENTA, 2012).

No Brasil, os nomes de maior expressividade que tem contribuído com a discussão colocando em evidência a dimensão da pesquisa na prática docente como uma das competências indispensáveis para enfrentar os novos desafios da educação no século XXI são: Pedro Demo (1991; 1994; 1996) e a discussão sobre o caráter formador da atividade de pesquisa, Corinta Geraldi (1996; 1998) com a estimulação da pesquisa-ação entre grupos de professores, Marli André (1994; 1992; 1995; 1997; 1999) inspirando a prática da pesquisa docente por intermédio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública, destaca-se também a contribuição de Menga Lüdke (1996; 1997; 1998) com sua preocupação em acompanhar os estudos referentes a essa temática (LUDKE, 2001).

Observamos que com estes autores, tem-se uma abordagem sobre pesquisa nas suas diferentes dimensões. De acordo com Santos (2012), as abordagens sobre pesquisa dos referidos autores são de certo modo parecidas, mas possuem suas peculiaridades, em Pedro Demo vemos que este aborda a pesquisa como princípio científico e educativo; Menga Lüdke trata da combinação de pesquisa e prática docente no trabalho e formação docente e, Marli André aborda o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente.

Considerações finais

A trajetória histórica nos revela que as discussões sobre o professor-pesquisador se iniciam na década de 1960 no âmbito internacional com as ideias de Stenhouse e Schön e se intensificam no Brasil na década de 1990 tendo passado por um processo que inclui reconfiguração social; no campo educacional, mudança do enfoque técnico para o prático e crítico; na conjuntura econômica, a forte influencia do neoliberalismo e abstenção do Estado de suas funções, e política que no Brasil implicou a transição do regime militar e o processo de redemocratização. Decorridos os acontecimentos do século XX, temos então o início de uma nova era e conseqüentemente novas discussões sobre o já instaurado campo de estudo da formação de professores no Brasil, mas isto, é claro, trata-se de uma conversa apropriada para outras páginas.

Referências

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação. In: Júlio Emílio, DINIZ-PEREIRA; Kenneth M., ZEICHNER. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERREIRA, L.S. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. *Contrapontos*. Itajaí, Volume 9, nº 1, jan/abr 2009. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/974/831>>. Acesso em: 12/10/2018.



LÜDKE, Menga. *O PROFESSOR, SEU SABER E SUA PESQUISA*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli et al (Org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MARTINS, Ligia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Ligia Martins; DUARTE, Newton. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma critica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil gênese e critica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Tomas Tadeu da. Onde a critica começa: ideologia, reprodução, resistência. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org). *Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

ROSA, Sanny Silva da; CARDIERI, Elisabete; TAURINO, Maria do Socorro. *PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA*. 31ª Reunião Anual da Anped, 2008.

SANTOS, Luciola .L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012, pp. 11-25.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

AS MUDANÇAS NA BALANÇA NÓS-EU: a formação do professor para o ensino de matemática.

Luzia da Conceição Azevedo Reis

Resumo: este artigo tem como objetivo apresentar considerações sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho que vêm apontado direções para a construção de um projeto de sociedade e consequentemente um projeto de Educação no Brasil para o Ensino superior e em particular para o Ensino Médio, partindo do pressuposto que cada etapa do desenvolvimento das produção agrícola, comercial ou industrial, determina a forma de educação de trabalhadores que vão exercer as funções fundamentais na produção de materiais ou na execução de serviços para o fortalecimento do projeto hegemônico do capital, no entanto, no mundo em que cada vez mais os efeitos dos avanços tecnológicos estão presentes, não há dúvida que um dos grandes desafios posto para a educação é o preparo das novas gerações de modo a possibilitar tanto sua integração ao momento atual quanto a fornecer-lhes uma preparação para acompanhamento do contínuo processo da evolução tecnológica e todas as suas consequências. Um dos suportes básicos para essas conquistas tecnológicas é a matemática pois propicia eficientes ferramentas que permitem ao homem sintetizar, generalizar, modelar e submeter modelos produzidos e programados. Este trabalho tem fundamentação teórica e nas produções de autores tais como Duarte (2010), Martins (2015), Kuenzer (2001), Freitas (2002), Tanuri (2000), Shon (1995), Tardif (2005), dentre outros autores. A partir da discussão, conclui-se que a formação docente do professor de matemática também tem passado por mudanças que vão desde a formação inicial a necessidade de uma prática profissional reflexiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Matemática. Educação.

Introdução

As transformações ocorridas no mundo do trabalho determinada pelo avanço tecnológico determina modos de ser e de viver, com efeitos em todas as áreas, têm apontado direções para a construção de um projeto de sociedade e consequentemente um projeto de Educação no Brasil para o Ensino superior e em particular para o Ensino Médio. Partindo do pressuposto que cada momento da produção agrícola, comercial e industrial determina formas de contratação e projetos de educação de trabalhadores que vão exercer as funções fundamentais na produção de materiais e na prestação de serviços para o fortalecimento do projeto hegemônico do capital, Consideramos que essas mudanças configuram novas demandas exigindo a formação de um profissional diferente da exigência do taylorismo-fordismo. A comprovação dessas mudanças está expressa no cotidiano, nas relações trabalhistas atuais, nas políticas governamentais, nos discursos e na crise em que estão

imersas às escolas públicas. Evidentemente no Brasil esta crise assume contornos na educação em todos os níveis de modo que indicadores educacionais do Brasil, estados e municípios nos colocam entre os piores do mundo. As transformações ocorridas no mundo do trabalho têm mostrado a existência de outros saberes e a formação dos trabalhadores para a etapa do taylorismo-fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho em que a divisão entre trabalho manual e intelectual é claramente demarcada mas, no mundo em que cada vez mais os efeitos dos avanços tecnológicos estão presentes, não há dúvida que um dos desafios postos para a educação é o preparo das novas gerações de modo a possibilitar tanto sua integração ao momento atual quanto a fornecer-lhes uma preparação para acompanhamento do contínuo processo da evolução tecnológica e todas as suas consequências. Um dos suportes básicos para essas conquistas tecnológicas é a matemática pois propicia eficientes ferramentas que permitem ao homem sintetizar, generalizar, modelar e submeter modelos produzidos e programados, á provas e verificações prévias possibilitando ensaios e propiciando condições confiáveis de previsibilidade cujas aplicações de utilização mais frequentes, tornam a matemática cada vez mais imprescindível. atualmente onde há um projeto educacional comprometido com a preparação das futuras gerações que vão herdar essa sociedade da tecnologia avançada.

A educação do Século XXI deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige como contribuição para a formação de um novo sujeito. A proposta deste trabalho é apresentar algumas considerações de caráter bibliográfico que objetiva analisar a formação de professores em face das mudanças que o mundo do trabalho e os avanços tecnológicos na hegemonia do capital traçando um novo profissional com novas exigências tanto no campo do fazer, quanto no campo intelectual e em sua prática pedagógica, a partir do que vem sendo discutido por educadores como: Tardif(2005), Duarte(2010), Martins(2015), Kuenzer (2001), Freitas (2002), Tanuri(2000) Shon(1995). Diante da amplitude e diversidade do tema e enfoques a respeito da pesquisa sobre formação de professores, procura-se discutir o conceito de formação docente na perspectiva reflexiva.

A educação e o seus conceitos

A educação possui historicamente conceitos, objetivos, finalidades e metas produzindo influências em que homens exercem sobre outros. Pode-se afirmar ainda que o conceito de educação é variável quando estudado a partir de determinados autores ou autoras. Os sofistas ensinavam aos jovens gregos, a arte da retórica, da fala, do convencimento como instrumento de poder, com a finalidade de fazer prevalecer seus interesses de classe. Sócrates concebeu uma nova visão do homem e do universo. O filósofo grego afirmava que a busca do conhecimento só podia ser alcançada por meio da razão e da educação. A chave-mestra de seu pensamento era a máxima conhece-te a ti mesmo, significando: torna-te consciente de tua ignorância

Platão filósofo e matemático preocupava-se com a formação do homem para uma sociedade ideal. Kant, tinha como propósito da educação desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição da qual ele era capaz, para ele a perfeição significava o nível mais alto de todas as potencialidades existentes no ser humano. Stuart Mill, compreendia a educação como tudo o que o ser humano fazia por conta própria, com o objetivo de aproximar-se da perfeição.

Para Emille Durkheim, estas concepções eram um pouco contraditórias pois, segundo ele, todos os homens eram capazes de exercer as mesmas funções sociais, para ele nem todos os homens foram feitos para refletir, portanto, a partir de sua teoria havia homens de sensação e homens de ação, ou seja os homens de sensação eram aqueles capazes de pensar e elaborar estratégias para um bom funcionamento social, sendo capazes de mergulhar em suas próprias mentes; enquanto que os homens de ação eram aqueles capazes de exercer a força para um determinado fim.

Para Durkheim, a definição de educação deveria ser considerada a partir dos sistemas educativos, reconhecendo o que há de comum entre eles. Para ele, o sistema de educação apresenta um duplo caráter, ou seja, ele se apresenta ao mesmo tempo singular e múltiplo. As sociedades são compostas de formas diferentes sendo, portanto, concebidas a partir das suas configurações.

A educação variará de uma casta para outra; a dos aristocratas não era igual à dos plebeus; a dos brâmanes não era igual à dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que desproporção entre a cultura recebida pelos jovens

pajens, instruídos em todas as artes da cavalaria, e a dos camponeses livres, que iam aprender na escola de sua paróquia alguns escassos elementos de cômputo, canto e gramática! (...) A da cidade não é igual à do campo, a do burguês não é igual à do operário. (DURKHEIM, p. 50, 2011)

A ideia central extraída dos diferentes pensadores é que cada educação é exercida por e para um grupo social e, desta forma, cada sociedade é moldada a partir das suas crenças e seu modo de ver a educação. Cada sociedade estabelece o seu tipo ideal de homem, concebendo deste a intelectualidade até o tipo físico, porém, isto se diferencia de acordo com as particularidades de cada sociedade, desta forma, segundo Durkheim, a educação tem por finalidade suscitar na criança:

1º-Um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de seus membros;

2º-certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam (DURKHEIM, p. 53, 2011).

Os estudos do sociólogo Emile Durkheim trazem em si um caráter funcionalista, pois a educação é caracterizada como algo bastante prático e funcional, que considera a educação como algo regulador das ações sociais

Para Freire, educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica exercida.

A formação de professores

Pensar a educação, não é uma tarefa muito fácil, pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o trabalho do professor. Paulo Freire (1996) referindo-se à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação- reflexão, constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros.

Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Garcia (1999), contribui para essa reflexão ao enfatizar que a formação pode adotar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Para esse autor a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes, no entanto, assim como o conceito de educação, conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nóvoa (1997) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (Nóvoa, 1997, p.26)

Garcia (1999), considera que a formação de professores não é necessariamente autônoma, mas é através do auto formação e Inter formação que os professores podem consubstanciar sua aprendizagem de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional. O aprender contínuo é essencial na profissão de professor, devendo, pois, o professor se basear em sua pessoa enquanto sujeito e na escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente.

é preciso destacar, que, quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997)

Em face dos vários problemas suscitados, como a questão do currículo inadequado, a dimensão pessoal, a respeito da formação de professores, Tardif (2002), sustenta que a subjetividade dos professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento, devem ser colocadas no cerne das pesquisas referentes ao ensino e à escola, existe a dimensão pessoal já evidenciada no processo de formação, que de todo modo deve-se vincular à sua dimensão ética, e não apenas no âmbito técnico ou instrumental. Diante destes aspectos,

passa-se a perceber outras modalidades de formação de professores. Remonta ao início da década de noventa o interesse pelo que se tem denominado “professor reflexivo”, “ensino reflexivo” ou “abordagem reflexiva”. Em decorrência de seu surgimento, já conquistou muitos adeptos e atualmente assiste-se a uma crítica calorosa à proposta do professor reflexivo (PIMENTA, 2002), transformando-se numa tendência recente de pesquisa em educação. Para compreender a efervescência desse enfoque, é preciso entender o contexto que está subjacente a essa adesão. Assim, é possível compreendermos o que somos e como nos sentimos nesta profissão de professores.

Segundo André, (2010), apesar de todas as iniciativas registradas nas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação de professores. A falta de políticas de formação e as ausências de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e a remuneração do professor(a) refletia na desvalorização social da profissão docente

A Formação do Professor de matemática

Segundo D’Ambrosio (1998), a visão absolutista da Matemática em que a disciplina se caracteriza pela lógica formal e pelo predomínio da razão absoluta gera uma dinâmica de ensino em que os alunos devem acumular conhecimento. Este modelo pragmático vem dirigindo o ensino de Matemática há vários séculos. Com base na construção social do conhecimento matemático absolutista, o objetivo do ensino da Matemática é que os alunos tenham identificação de problemas, solução desses problemas e negociação entre o grupo de alunos sobre a legitimidade das soluções propostas. Esse processo de negociação leva os alunos a discutirem a natureza de demonstrações, formalização e simbolização., D’Ambrosio (1992), por exemplo, discute a arbitrariedade das definições matemáticas e demonstra como levar os alunos a compreender o processo social de tomada de decisões da comunidade de matemáticos sobre o conhecimento a ser institucionalizado.

Semelhantemente, Arcavi (1991) analisa que o processo de transmissão de conhecimento utilizado na experiência matemática da maioria dos nossos alunos, incluindo o ensino de Matemática de terceiro grau, não deixa que o aluno analise a Matemática como uma área de pesquisa e investigação. No entanto, diferentes autores como (ALMEIDA, 1999,

2000; COSTA,(2004); FREITAS et al.,(2005); FIORENTINI; NACARATO, (2005), propõem uma necessária revisão nos papéis da escola e do professor e salientam a importância da educação e do trabalho docente, na formação de um novo profissional, com competências para atuar em um mundo informatizado e globalizado. Richt (2010, p 18) destaca as implicações do crescimento tecnológico no contexto educacional, nas dinâmicas de aprendizagem e nas formas de produzir conhecimento.

A formação continuada de professores é tema de especial relevância no plano político e educacional, estando vinculada à qualificação do ensino, à reestruturação social e ao desenvolvimento cultural e econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que influenciam tanto a formação quanto o fazer profissional estão presentes na atualidade, assim como estiveram em outros momentos. As lutas e entraves decorrentes das ideologias e dos interesses econômicos na educação no Brasil revela que as reformas educacionais para o Ensino Médio estão impregnadas de ideologias do modo econômico capitalista e seguem as tendências do mundo do trabalho, na era da globalização.

O professor precisa de fundamentação teórica para a reflexão- ação num movimento dinâmico da realidade levando em consideração a prática pedagógica na perspectiva de uma prática reflexiva. Alguns limites para a sua efetivação, estão postos tanto ao nível institucional quanto epistemológico. Podemos destacar como obstáculos: a questão da mecanização do trabalho pedagógico, resultante de uma aceitação acrítica da realidade e das ordens emanadas pelas autoridades; a jornada de trabalho a que os professores estão. Outro limite é a definição das políticas de ensino e dos programas de formação, nos quais a participação dos professores no planejamento dessas políticas é quase inexistente e a questão individual, assim como podemos levantar outras hipóteses Além dos muros da escola temos os limites epistemológicos inerentes e específicos do processo de reflexão, enquanto estudantes e profissionais.



Referências

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Trad e notas de Haideé de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1959.

D'AMBROSIO, U. Da Realidade à Ação: Reflexões sobre Educação (e)Matemática. 2 ed. São Paulo, Summus Editorial, 1988

FIORENTINI, D. ; NACARATO, A. M. Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando sobre a prática. São Paulo: Musa, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, M. T. et al. O desafio de ser Professor de Matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (Org.). Cultura, Formação desenvolvimento Profissional de Professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando sobre a prática. São Paulo: Musa, 2005. p. 89-105.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GARCIA, V. C. Contribuições para a Formação do Professor de Matemática Pesquisador nos Mestrados Profissionalizantes na Área de Ensino. Boletim de Educação Matemática (BOLEMA), Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, p.199-222, 2008

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. In BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

RICHT, A. ; MALTEMPI, M. V. A Formação Profissional Docente e as Mídias Informáticas: Reflexões e Perspectivas. Boletim do GEPEM, n. 47. p. 73-90, 2005

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: desafios e possibilidades de implementação nos anos iniciais do ensino fundamental

Glauciene Portela Santos
Lucilene Pereira da Silva
Maria do Carmo Alves da Cruz

Resumo: No exercício da docência do licenciado em Pedagogia, são exigidos além dos saberes pedagógicos, os conhecimentos específicos de no mínimo cinco áreas, a saber: Língua Portuguesa; Matemática; Geografia; História e Ciências. Entendendo a Matemática como uma ciência tão antiga quanto à humanidade, presente em tudo e nos mais diversos lugares. Este trabalho tem por objetivo discutir os desafios e as possibilidades de desenvolvimento da Educação Matemática pelas professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino do município de São Luís/MA. Este estudo integra o Projeto de Ensino Pedagogias Matemáticas, iniciado em agosto de 2018, apoiado pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, por meio do edital foco acadêmico. A abordagem é qualitativa, com uma investigação realizada com doze professoras, por meio de entrevistas com aplicação de questionários semiestruturados, as análises foram subsidiadas por Moretti & Souza (2015), Moura (2013), Machado (2013), Lorenzato (2012), entre outros, que contribuíram nas discussões em torno da educação matemática. Os resultados apontam um distanciamento e a difícil relação das professoras com os conteúdos matemáticos, principalmente pelas diferentes ou inexistentes concepções sobre educação matemática por estas profissionais que exercem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação. Anos Iniciais - Ensino Fundamental.

Introdução

O objetivo central deste texto, é apresentar uma reflexão e um recorte de resultados parciais acerca da implementação da educação matemática pelas professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino em São Luís. A partir desse recorte, fazemos uma reflexão sobre a formação do pedagogo e o ensino de Matemática.

Para adentrarmos aos conceitos de Educação Matemática, de ensino e de aprendizagem Matemática, utilizamos o uso de um aparato teórico com autores que contribuíram no processo de compreensão acerca do tema e também fizemos uso dos dados das entrevistas com vista à análise prática e crítica desses conceitos. Elegemos como questão norteadora deste trabalho, o seguinte questionamento: As diferentes concepções dos professores dos anos iniciais sobre educação matemática contribuem para o distanciamento entre os conteúdos matemáticos e a educação matemática?

Ao discutirmos sobre as concepções de Educação Matemática e analisar o ensino da matemática, apresentaremos os pontos comuns dos membros responsáveis pela atividade de ensino de Matemática, a saber: o professor de matemática, o matemático e o educador

matemático. Refletiremos, portanto, a necessidade de melhorias no processo de desenvolvimento profissional dos professores de matemática, assim como entender os significados que o professor tem dado a sua formação matemática no curso de pedagogia, tendo em vista a realidade da escola que se constrói em um processo exigente.

Desvelando concepções de educação, ensino e de aprendizagem matemática

A investigação foi realizada mediante abordagem qualitativa, tomando como apoio teórico-metodológico autores como Moretti & Souza (2015), Moura (2013), Machado (2013), Lorenzato (2012), entre outros que contribuíram nas discussões em torno da educação matemática. Para a coleta de dados utilizou-se o questionário, no qual se indagou a respeito de dados pessoais de 12 professoras da rede municipal que trabalham com a Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, e por fim, a entrevista semiestruturada, onde foi buscados nos depoimentos elementos que servissem de subsídios para a compreensão da pergunta norteadora. As professoras entrevistadas foram nomeadas de “professora A”, “professora B”, “professora C”, ..., “professora L”, com o intuito de facilitar a análise e interpretação dos dados acerca do tema pesquisado, e outrora foram nomeadas ‘professora 1’, “professora 2”, “professora 3”, ..., “professora 12” para representar as questões da história da matemática que uma etapa da entrevista contemplou.

Rigorosamente, na organização dos nossos cursos de formação de professores, tem havido ênfase reducionista para lidar com as variáveis da educação em geral, criando a figura do especialista, com suas áreas de competência. (D' AMBRÓSIO, 2005).

Moretti & Souza (2015, p. 16) reforçam a necessidade de desmistificar a ideia de que para aprender Matemática, o sujeito precisa ser primeiro alfabetizado. O que configura uma nova abordagem onde os processos de apropriação dos conhecimentos matemáticos ocorrem associados aos de alfabetização e letramento.

Na discussão da disciplinarização da Educação Matemática como campo do conhecimento diante da Educação e da Matemática, (D' AMBRÓSIO, 2004) destaca que, embora já se identifiquem na Antiguidade preocupações com o ensino da matemática na Idade Média, foi na Idade Moderna que essas preocupações foram melhor focalizadas. Ainda de acordo com D' Ambrósio, a identificação da educação matemática como uma área prioritária

na educação ocorre na transição do século XIX para o século XX. Os passos que abrem essa nova área de pesquisa são devidos a John Dewey (1859-1952) ao propor em 1895, em seu livro *Psicologia do número*, uma reação contra o formalismo e uma relação não tensa, mas cooperativa, entre alunos e professor, e uma integração entre todas as disciplinas. (D'AMBRÓSIO apud REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 71).

A aprendizagem matemática é promovida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, logo, é construído também nesse período, as primeiras concepções dos professores e dos alunos acerca da disciplina, cabendo ao professor interpretar o fenômeno da “alfabetização matemática” e suas especificidades, enquanto linguagem. (SOUZA, 2010).

O ensino de matemática de acordo com (BICUDO, 1999) é caracterizado pela preocupação central na tarefa de ensinar, consistindo no fazer com que o aluno aprenda matemática, ou seja, existe uma necessidade de uma intermediação com o conhecimento produzido, seus modos de produção com o conhecimento em processo de construção do aluno.

Na Educação Matemática tem-se um “cuidado” centralizado no aluno considerando elementos culturais e históricos de sua realidade. Estes elementos são expressos no:

Cuidado com a Matemática [...], cuidado com o contexto escolar [...], cuidado com o contexto social, onde as relações entre pessoas, entre grupos, entre instituições e onde a pessoa educada também de um ponto de vista matemático é solicitada a situar-se, agindo como cidadão que participa das decisões e que trabalha participando das forças produtoras (BICUDO, 1999, p.7).

Nesse sentido, suas semelhanças estão pautadas na tentativa de garantir a eficácia da aprendizagem matemática e suas diferenças se acentuam no número de variáveis envolvidos no processo de aprendizagem matemática.

Vale ressaltar que a sistematização dos estudos acerca do ensino e da aprendizagem matemática se estabelece na fronteira entre Matemática, Pedagogia e Psicologia, o que demanda dos professores o domínio da didática matemática, sendo constituída, portanto, por relações existentes entre seus conceitos e teorias. Sobre a aprendizagem dos conceitos matemáticos Moura (2013) afirma:

As visões culturalistas podem levar à falsa ideia de que as crianças estão impregnadas pela visão dos números no seu meio e que já têm o motivo necessário para buscar compreendê-los. Não, isto não corresponde à verdade. Apropriar-se de um conceito, como é para todo o processo de apropriação de significado, deve ser resultado de uma atividade do sujeito, motivado, que se apropria das significações a partir de suas potencialidades e de um motivo pessoal (Moura, 2013, p. 134).

Para Moretti e Souza (2015, p.25), a aprendizagem dos conceitos científicos não se dá de maneira espontânea, cabe à escola organizar situações de ensino que coloquem as crianças diante de situações cuja resolução necessite do conceito que se deseja ensinar e, ao mesmo tempo, de forma mediada pelos professores, possibilitem a superação da superficialidade do contexto e a exploração de características essenciais dos conceitos. Segundo as autoras, o desafio da organização do ensino é planejar situações educativas que sejam desafiadoras e lúdicas ao mesmo tempo com o conceito que se quer ensinar.

A associação entre a atividade lúdica e a aprendizagem das crianças, que segundo (Vigotski, 1991, p. 131), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. Portanto, a atividade lúdica pode ser utilizada no ensino da Matemática como auxiliadora no processo de aprendizagem dos conceitos e conteúdos matemáticos.

Lorenzato (2012), ao abordar sobre a importância dos Laboratórios de Educação Matemática, analisa dentro das práticas pedagógicas uma forte tendência do professor a se tornar refém dos materiais didáticos (MD) e manipulativos:

Por melhor que seja, o MD nunca ultrapassa a categoria de meio de auxiliar de ensino, de alternativa metodológica à disposição do professor e do aluno, e, como tal, o MD não é garantia de um bom ensino, nem de uma aprendizagem significativa e não substitui o professor (LORENZATO, 2012, P. 18).

Machado (2013), afirma que quanto aos mecanismos de apreensão do conhecimento matemático, o fato de a Lógica Formal ser considerada a sua ferramenta fundamental, ajuda a compreensão da situação dos limites da Matemática, enquanto pura, no estudo das estruturas abstratas. Entretanto, o altíssimo preço que ela paga por isso inclui um certo isolamento, uma mistificação, um carimbo de coisa especialmente complexa, destinada a “eleitos” que detêm certo poder de manipular com abstrações.

É preciso, portanto, que o professor esteja atento às inquietações de seus alunos, a fim de estabelecer na sala de aula o estímulo ao pensamento ativo, criativo e autônomo, atuando como mediador desse importante conhecimento. Conforme menciona Bicudo (2004), ser professor-de-Matemática é antes de tudo ser-professor. Ser-professor é preocupar-se com o ser aluno, tentando auxiliá-lo a conhecer algo que ele, professor, já conhece e que julga importante para o aluno venha a conhecer.

A formação do pedagogo e o ensino de matemática

Este tópico trata das percepções e concepções das professoras entrevistadas sobre a educação matemática, o ensino e a aprendizagem matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal iniciaremos analisando as convergências e divergências em torno de suas falas.

Observou-se nas professoras, a premissa máxima de concepção matemática como indispensável ao conhecimento humano por se fazer presente no cotidiano das pessoas. Como fica evidenciado nesta fala:

A matemática é muito importante por se fazer presente no nosso cotidiano e precisamos ter afinidade com os seus conteúdos para ajudar os nossos alunos. (Professora B)

Contudo, verifica-se que a grande maioria das professoras não se identifica com a matemática devido às suas trajetórias escolares. A esse respeito, outra profissional coloca:

A relação que tenho com a matemática é frustrante devido ao meu percurso estudantil, desde a educação infantil até o ensino médio, fruto de como a professora mediu esse conhecimento durante a minha trajetória que não foi muito produtiva. (Professora D).

Outras compatibilidades nas falas das professoras são referentes à formação docente, fica explícito, uma certa estagnação na sua formação, enquanto uma profissional mediadora do conhecimento matemático:

Na graduação tive a disciplina de Fundamentos do Ensino de Matemática, após esse momento só tive uma formação continuada sobre a temática quando trabalhava em uma escola comunitária, já no município não recebi esse tipo de formação. (Professora G)

As professoras que foram oportunizadas pela formação continuada afirmam que

“O estudo sobre a Educação Matemática e suas tendências atualiza as teorias e práticas em sala de aula”. (Professora H).

Como verificamos em Moura (2013), Moretti; Souza (2015), a aprendizagem dos conceitos matemáticos, dar-se por meio de uma atividade humana consciente e com ações repletas de sentidos. Quando questionadas sobre o que seja o educador matemático as professoras apresentaram essa perspectiva,

O educador matemático é aquele que sabe transformar a aprendizagem em resultados e significados. (Professora A)

Outra profissional acrescenta:

É profissional que leva o seu aluno a refletir sobre a matemática e usá-la de forma eficaz na resolução de problemas não só na escola, mas cotidianamente. (Professora B)

Contudo, algumas falas evidenciaram a matemática na esfera da complexidade e da abstração, ao colocar a noção de especialista e o domínio do conteúdo matemático como o único saber capaz de transformar este conhecimento específico de matemática em conhecimento escolar.

A problemática de nossa pesquisa enfatiza o distanciamento dos conteúdos matemáticos com a educação matemática, e como questão norteadora foi amplamente verificada nas falas das professoras entrevistadas quando indagadas sobre as dificuldades de ensinar matemática nas turmas dos Anos Iniciais. Outros depoimentos afirmam suas dificuldades:

Dos alunos que em grande maioria não possuem noções básicas para a etapa que se encontram, então “começamos pelo começo” para seguir o percurso. (Professora E)

Outros problemas são evidenciados de acordo pelas professoras:

A falta de interesses dos alunos, a falta de acompanhamento da família, a escassez de material didático, de formação continuada e a falta da coordenação pedagógica. (Professora H)

Outros apontamentos:

Salas com número muito elevado de alunos e falta de recursos. (Professora D)

Com relação ao domínio dos conteúdos matemáticos, muitas das professoras possuem dificuldades em preparar suas aulas.

Eu gosto de matemática, apesar de algumas dificuldades com os conteúdos. Gosto das operações matemáticas, das frações, porém, tenho dificuldades de aprendizagem e de ensinar conteúdos como equações. (Professora G)

Outro apontamento:

Tenho facilidade de trabalhar com as operações, formas geométricas, medidas, expressões numéricas, gráficos e tabelas. [...] No entanto, tenho limitações com complexidade de resolução de problemas com enunciados que exigem maiores elaborações para o raciocínio lógico. (Professora E)

Uma pesquisa efetuada para termos uma noção/visão do que se passa na formação superior e na formação continuada, nos fará refletir no que deveria ou não ocorrer no ensino aprendizagem, nos desafios dos professores em relação a tudo, desde espaço físico, acompanhamento familiar da criança, até a aplicação do conteúdo matemático. E de como a História da Matemática a visão da Etnomatemática auxilia no enfrentamento dos desafios expostos nessa transmissão do conhecimento matemático. Conforme análise:

É importante para que entendamos qual a verdadeira História da Matemática para que essa visão eurocêntrica seja desmitificada ,

compreendendo que a evolução da matemática parte da necessidade social, econômica e política de um povo. Ampliando a visão dos professores que se acham incapazes de aprende-la, pois vimos que os grandes matemáticos como Arquimedes, Euclides, não eram pessoas superdotadas e sim pessoas como nós que tinham como único diferencial inquietações, o querer aprender, buscar soluções para situações que emergiam no seu contexto[...]. (Professora 1)

Outra resposta:

Etnomatemática pode contribuir através dos conhecimentos simbólicos dos diferentes povos com a influência das disciplinas que foram obrigadas a serem inseridas no sistema educacional.

D' Ambrósio em 1985 utilizou pela primeira vez a palavra Etnomatemática para se referir às diferentes formas de matemática que são próprias de grupos culturais. Sua ideia central é entender a espécie humana na busca de conhecimento, por meio da história e da filosofia da matemática. Portanto, aos professores que estão no exercício da docência, uma formação continuada que contemple a Etnomatemática como possibilidade de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem de matemática, contribuirão significativamente nas melhorias dos indicadores educacionais.

Considerações finais

A análise dos questionários, foi de extrema importância para entendermos que apesar de ser estarem no exercício da docência, o processo de formação continuada, é uma exigência natural, pois as provocações cotidianas pedem respostas, é preciso ressignificar as práticas a serem adotadas nos anos iniciais do ensino fundamental, no que concerne ao ensino de matemática.

Oportuno reconhecer que embora muitos esforços, ainda ficam lacunas na compreensão de conceitos matemáticos. De certo, os conceitos matemáticos precisam de mais espaço na formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pois do contrário incorreremos nos mesmos erros das gerações passadas, falhas que promoveram o ensino de uma matemática fechada e absoluta, existe a necessidade urgente de ensinarmos uma matemática dinâmica, a matemática que é uma construção social, como bem nos mostra a história.

Referências

- BICUDO, Maria Ap. **V. Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2004.
- BICUDO, Maria Ap. **V. Ensino de matemática e educação matemática: algumas considerações sobre seus significados.** Rio Claro: Bolema, 1999.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino.** São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, 2005.
- LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade: das concepções às ações docentes.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A dimensão da alfabetização na educação matemática infantil.** In: Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. 2013.
- MORETTI, Vanessa Dias; SOUZA, Neusa Maria Marques de. **Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2015. 216 p.
- SOUZA, Kátia do Nascimento Venerando de. **Alfabetização Matemática: considerações sobre a teoria e a prática.** Revista de Iniciação Científica da FEC, vol.10, nº 1, 2010.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Miguel, Antonio; Garnica Marafioti, Antonio Vicente; Igliori Barbosa Camargo, Sonia; DAmbrósio, Ubiratan. **A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização.** Revista Brasileira de Educação, n. 27, set-dez, 2004, p. 70-93. Rio de Janeiro.

ESTADO DA ARTE SOBRE A ATITUDE INVESTIGATIVA NO TRABALHO DOCENTE

Ruanita Costa Macêdo¹⁴⁷

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o “estado da arte” sobre a atitude investigativa, compreendendo as ações e variáveis do trabalho docente para além das atividades de instrução. Recorreu-se ao catálogo de teses e dissertações da CAPES, buscando as pesquisas desenvolvidas de 2013 a 2017 e concluindo as análises, tendo por base 17 publicações. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e por ser do tipo “estado da arte” é de caráter descritiva e analítica. Durante cada etapa de construção do “estado da arte” constatou-se os limites deste tipo de pesquisa, especialmente, quando é feita a leitura apenas dos resumos das publicações.

Palavras-chave: Professor como pesquisador. Atitude investigativa. Pesquisa.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar o “estado da arte” sobre a atitude investigativa, compreendendo as ações, facetas e variáveis do trabalho docente. Este tipo de pesquisa é de suma importância, pois possibilita-nos organizar um panorama com categorias de análise de teses e dissertações e auxiliam-nos na elaboração e percepção das produções acadêmicas no cenário nacional.

Diante disso, realizou-se um trabalho minucioso de leituras dos duzentos primeiros títulos das publicações referentes a cada palavra-chave, a fim de perceber os ideais de trabalho docente que contemplem as atividades desenvolvidas.

As atividades de pesquisa representam um amplo e complexo número de ações consideradas rotineiras para os profissionais que exercem o trabalho docente numa perspectiva investigativa, e se assumam como professores/as pesquisadores/as das questões educacionais, das situações de sala de aula e, especialmente, da sua própria atitude e disposição com as pessoas com quem trabalha. Trata-se de um compromisso por parte dos/as docentes com sua própria formação, ou seja, um interesse real de autoformação, mas, além disso, uma resposta de inovação, criatividade e resistência.

¹⁴⁷ Pedagoga. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE UFMA.
ruanita.cm@hotmail.com

Análise das categorias de construção do estado da arte

O presente trabalho constitui a síntese das discussões que são desenvolvidas no eixo da formação de educadores, sobretudo no que se refere a atitude investigativa, ou seja, na observância de sua prática ao longo de todo o processo formativo. Denomina-se “estado da arte” as pesquisas que tratam de analisar um determinado tema, Ferreira (2002) afirma que são “definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258).

O ponto de partida para a estruturação do “estado da arte” foi a escolha do banco de dados a ser feito o levantamento das pesquisas com a temática da atitude investigativa que foi o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, demarcando cinco anos, de 2013 a 2017 como período de conclusão dos trabalhos. Sobre este aspecto Ferreira (2002) destaca que “os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas” (FERREIRA, 2002, p. 261).

A metodologia deste trabalho tem por base as sugestões apresentadas por Romanowski e Ens (2006) que afirmam que as pesquisas do tipo “estado da arte” são de natureza descritiva e analítica. Partindo deste pressuposto, buscou-se definir os descritores, ou seja, as principais palavras-chave que direcionam o objeto da pesquisa intitulada “A atitude investigativa como princípio norteador do processo educativo”. Os descritores definidos foram professor como pesquisador, atitude investigativa e atitude investigativa docente.

O segundo passo de construção do trabalho foi a leitura dos títulos das pesquisas realizadas. O primeiro descritor foi “professor como pesquisador”. Desta busca obteve-se um total de 793.075 trabalhos, entre teses e dissertações. Em seguida, procurou-se identificar o período de produção dos mesmos, pois era de interesse somente as publicações de 2013 a 2017 e por fim, a leitura dos 200 primeiros trabalhos apresentados pelo catálogo. O processo de busca das pesquisas do segundo e terceiro descritores foi semelhante ao primeiro, sendo que com o descritor “atitude investigativa” obteve-se 8.054 e no descritor “atitude investigativa docente” alcançou-se 32.456. Deste procedimento, concluiu-se esta etapa com o

arquivamento de 17 pesquisas, sendo 11 dissertações e 6 teses que analisam as relações entre as atividades de pesquisa e o trabalho docente que constituem a atitude investigativa.

A atitude investigativa pode ser caracterizada como uma competência ou mesmo uma “postura” por parte do/a professor/a que busca fazer do seu próprio exercício docente um objeto de investigação. Este termo foi cunhado pelo educador inglês Lawrence Stenhouse que a define como uma “predisposição para examinar a sua própria prática de forma crítica e sistemática” (STENHOUSE, 1975, p. 156 *apud* ALARCÃO, 2000, p. 4). Ou seja, o/a professor/a com atitude investigativa associa ensino e pesquisa, refletindo criticamente sobre as situações provenientes do trabalho no contexto da prática, mas de modo sistemático, isto é, com registro, análise e à luz dos aportes teóricos.

O momento que sucedeu a construção do “estado da arte” foi a leitura dos resumos dos cada dissertação e tese em que elaborou-se um quadrante, apontando as seguintes categorias: autor/a, título da pesquisa, ano de publicação, instituição, metodologia, aporte teórico, palavras-chave e o nível de realização da pesquisa para proceder com as análises. Mas, neste trabalho não serão mencionados as análises quanto ao autor/a, ano de publicação e aporte teórico, tendo em vista os números de páginas que seguem as orientações estabelecidas.

A primeira categoria a ser considerada foi o título das pesquisas, estas por sua vez, estão relacionadas aos descritores utilizados, a saber: professor como pesquisador, atitude investigativa e atitude investigativa docente. Observou-se a constância de termos como reflexão, formação inicial e em exercício, formação de professores e estágio sendo relacionadas às concepções de professor/a e pesquisa nos títulos dos trabalhos.

Com isso, pode-se afirmar que a reflexão, enquanto processo de “ruminação”, ou seja, uma reconsideração periódica de uma dada ação está intimamente associada à atitude investigativa. Gómez (1995) destaca que “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (Gómez, 1995, p. 110).

Diante disso, percebe-se que na atitude investigativa se faz necessário uma atitude reflexiva, esta por sua vez, difere de pessoa para pessoa, pois o grau de reflexividade é resultado da nossa formação humana, que é permeada pela formação enquanto ser social, a formação inicial em uma graduação específica e da formação em exercício, pois o que

constitui o caráter de ser pesquisador no/a professor/a é a sua predisposição para questionar e avançar no trabalho docente.

Com a análise dos títulos das pesquisas, percebeu-se que a atitude investigativa é esta inclinação em que o/a professor/a realiza em seu fazer pedagógico, por isso deve ser desenvolvida em qualquer componente curricular. As disciplinas em que são desenvolvidas atividades de pesquisa apontadas no levantamento realizado são nas aulas de música, ciências, português, história, matemática e nos cursos de biologia e ciências contábeis.

Em relação às publicações do eixo formação de professores e que estão associados à formação na vertente da pesquisa, percebeu-se que de todos os Programas de Pós-Graduação das regiões do Brasil, apenas a região Centro-Oeste não apresentou publicações sobre esta temática nos últimos cinco anos. Vale ressaltar que, a região Nordeste foi a que divulgou um maior número de trabalhos, sete no total. Depois do Nordeste a região que divulgou mais pesquisas nessa área foi a região Sul, destacando quatro trabalhos. E as regiões Norte e Sudeste apresentaram três produções (cada região) relacionadas ao assunto. Em linhas gerais, o ranking de publicações desta temática por região é a seguinte: Nordeste, Sul, Sudeste, Norte e Centro-Oeste.

Considera-se a categoria da metodologia, a mais relevante nas pesquisas do tipo “estado da arte”, pois esta apresenta mesmo que minimamente, o percurso de realização da pesquisa e nos ajuda a compreender o objeto de pesquisa como algo em construção e não pronto e acabado. Sabe-se que a metodologia é o caminho, ou seja, a via de execução da pesquisa, logo entende-se que este processo tem um início, meio e fim. Isso significa que todo objeto de investigação deve perpassar pelos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos e assim constituir a metodologia da pesquisa.

Nas publicações encontradas acerca da atitude investigativa, percebeu-se a indicação dos tipos de pesquisa, dos instrumentos e a técnica de interpretação dos dados, ou seja, os aspectos relacionados aos pressupostos metodológicos da pesquisa, mas não apontaram nada a respeito dos ideais filosóficos e pouquíssimos registraram os pensamentos epistemológicos. É necessário enfatizar, que dois trabalhos, uma tese e uma dissertação, dos 17 resumos analisados não mencionaram sobre a metodologia da pesquisa desenvolvida.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, observou-se que grande parte das publicações analisadas são qualitativas cuja preocupação, segundo Marconi e Lakatos (2010)

é “interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 269). Sendo qualitativa, muitas pesquisas foram caracterizadas com abordagem positivista, fenomenológica ou sócio-crítica, do tipo narrativa, descritiva ou exploratória. Os autores dos trabalhos assinalaram ainda, com uma frequência maior, pesquisas do tipo documental (2), estudo de caso (3) e pesquisa ação (2). Vale ressaltar que toda pesquisa é do tipo bibliográfica, porém, em nenhum dos resumos ela foi mencionada.

As pesquisas do tipo “estado da arte” ao apresentar o aporte teórico (analisado anteriormente) direcionam o/a pesquisador/a a conhecer outros teóricos que discutem a temática em estudo. De acordo com Cervo; Bervian e Silva (2007) “a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do *estado da arte* sobre determinado tema” (CERVO; BERVIAN e SILVA 2007, p. 61).

Em relação aos instrumentos utilizados para a análise dos dados, ou seja, as técnicas e os materiais elaborados para levantar informações sobre a questão da pesquisa verificou-se que a mais utilizada são as entrevistas. Citaram ainda, o uso de questionários, da observação participante, do diário de campo e instrumentos audiovisuais, como gravadores e vídeos. Além destes apontados, outros instrumentos foram nomeados, mas com pouca frequência em relação às mencionados anteriormente, por exemplo, memorial descritivo e de formação, diários reflexivos, relatórios de estágio, observações e relatos orais. Com isso, percebe-se que há uma variedade de instrumentos, que devem ser pensados e elaborados, levando em consideração o tempo, o espaço, os sujeitos e as condições gerais de realização da pesquisa, bem como a relevância da aplicação deles para os resultados da investigação.

Por fim, ainda sobre o percurso metodológico das publicações encontradas, buscou-se identificar nos resumos as técnicas de interpretação dos dados levantados. Constatou-se que menos da metade dos resumos analisados fizeram menção à técnica utilizada, as apontadas foram análise textual discursiva (ATD – 3 trabalhos), análise de conteúdo (2 trabalhos), análise categorial e análise de conteúdo do tipo temática.

No que tange as palavras-chaves apontadas nos resumos das publicações encontradas, percebeu-se que a palavra “professor pesquisador” foi a mais utilizada. A

palavra “formação” também foi uma das que apareceu mais vezes, contudo, outros complementos como formação “de professores”, “em exercício”, “docente” e “continuada” apresentaram grande notoriedade. A partir disso, entende-se que o trabalho do/a professor/a associado às atividades de pesquisa é um processo que deve ser motivado desde o início da graduação e que evolui, a medida que o/a profissional também se desenvolve. Sobre este aspecto Freire (2011) compreende que “desde os começos do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011, p. 25).

Diante disso, a inserção em atividades de pesquisa deve ser incentivada pelo/a professor/a formador/a, para que este perceba que o ato de ensinar perpassa pela via do aprender, de ambos os sujeitos envolvidos. Outro termo que foi apresentado como palavra-chave foi “prática docente”, penso que este se relaciona com o exercício efetivo da profissão. A palavra “pedagógica” foi destacada também em outros resumos associada à prática.

Sobre as palavras-chaves, observou-se ainda, a frequência do vocábulo “pesquisa” e “ensino por investigação” ou “ensino com pesquisa”. Tal constatação era de se esperar, pois a atitude investigativa exige do profissional uma mudança de postura que está diretamente relacionada ao ato de ensinar, recorrendo à pesquisa e outras formas de sistematização do conhecimento.

Por fim, a última categoria de construção deste “estado da arte” foi o campo de pesquisa contemplado nos trabalhos realizados. Considera-se este aspecto importante, pois revela em qual nível as ações estão sendo mais desenvolvidas. Este “estado da arte” é resultado da análise de 17 publicações, entre elas, notou-se que as pesquisas realizadas no nível de Ensino Superior são mais comuns. Depois, destacam-se os trabalhos na Educação Básica, sobretudo com professores/as do ensino fundamental e médio. Verificou-se também, que tiveram pesquisas desenvolvidas em curso de formação continuada, pós-graduação (lato sensu), bem como as pesquisas que associaram Educação Básica e Superior e as que não apontaram local de execução das pesquisas.

Acredita-se que o Ensino Superior tenha apresentado um maior número de pesquisas, sobretudo nas universidades, pois a pesquisa é o fundamento essencial da função social deste espaço, juntamente com o ensino e a extensão. Mas, é importante enfatizar que as atividades

de pesquisas devem ser estimuladas em todo e qualquer nível de ensino como princípio educativo e científico.

Considerações finais

Diante do exposto, percebe-se que a estruturação desta pesquisa do tipo “estado da arte” exige um tempo considerável para encontrar a publicação que relaciona com o tema do objeto de interesse, a leitura dos resumos, bem como a descrição e análises deles.

Durante cada etapa de construção do “estado da arte” constatou-se os limites deste tipo de pesquisa, especialmente quando é feita a leitura apenas dos resumos das publicações, pois se tem uma visão um pouco fragmentada da pesquisa, bem como muitos resumos não seguem um padrão de apresentação dos conteúdos, com objetivo, metodologia, aporte teórico e breves resultados. Esta situação inviabiliza uma investigação completa com efetiva descrição e análise dos dados.

Como o “estado da arte” é uma modalidade de pesquisa que requer sistematização e constituiu um processo que gera um mapeamento de informações, notou-se que as análises das categorias revela um cenário geral de um determinado aspecto, como por exemplo, a região que mais produz publicações no eixo da formação de professores/as que exercem uma atitude investigativa e que a denominação professor/a pesquisador/a é uma concepção ampliada para além dos que estão no âmbito universitário, mas é uma ação que diz respeito ao trabalho e postura de um profissional empenhado com sua autoformação e de compromisso ético e político.

Por isso, defende-se que o estímulo de tornar o profissional como um professor/a pesquisador/a deve partir da formação inicial, com o exemplo e incentivo dos/as professores/as formadores/as que estejam desenvolvendo atividades que associem ensino e pesquisa. Sabe-se que a legislação exige que os pressupostos da pesquisa estejam no projeto político pedagógico nos cursos de graduação. Contudo, um trabalho que contemple estes aspectos ganha notoriedade quando realizado no contexto da realidade de sala de aula, à luz dos fundamentos teóricos, bem como sistematizados como prescreve os princípios educativos e científicos das atividades de pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador:** Que sentido? Que formação? Caderno de Formação de Professores, nº 1, 2000, p. 1-14. Disponível em: <https://googlegroups.com/group/eet2mangualde/attach/.../alarcao01.pdf>. Acesso em: 05/08/2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, nº 79. Ago, 2002. p. 257 – 272.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.
MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Ramilda, T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. V.6, n. 19, p. 37-50. Curitiba. Set./dez. 2006.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: percepções sobre o trabalho da coordenação pedagógica

Rita Maria Sousa FRANCO (SEMED)
ritamsfranco84@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar a formação continuada oferecida na Unidade de Educação Básica Elizabeth Fecury, rede municipal de São Luís - MA, na visão das professoras da Educação Infantil. Discute a formação docente na educação infantil como condição para a construção da identidade desse profissional. Busca compreender a formação continuada como atribuição da coordenação pedagógica na escola e sua necessidade para a profissionalização do professor da educação infantil. Analisa a formação continuada realizada pela coordenadora pedagógica da educação infantil na escola e suas implicações para a prática da professora. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, envolvendo estudos bibliográfico e de campo, utilizando questionário junto aos professores da Educação Infantil. Fundamentou-se nas contribuições de Àries (1988), Oliveira (1989), Casagrande (1990), Arce (2001), Vasconcellos (2007), Libâneo (2001), Garcia (2009), Pinto (2010), Oliveira (1994), entre outros. Os resultados apontaram que os profissionais estão de acordo com a formação continuada para melhoria do aprendizado das crianças e da qualidade da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Profissional; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A formação é um processo de aprendizado, exige do ser a compreensão das relações existentes entre as diversas formas de conhecimento, como o político, ideológico, social e de áreas específicas da formação do indivíduo. Esse aprendizado só terá sentido se o desenvolvimento do ser não for somente individual, mas também coletivo.

O objetivo desse estudo investiga as possíveis contribuições da formação continuada para a prática docente, oferecida na Unidade de Educação Básica Elizabeth Fecury, na visão das professoras da educação infantil. Como objetivos específicos almejamos:

- Discutir a formação docente na educação infantil como condição para a construção da identidade desse profissional;
- Compreender a formação continuada como atribuição da coordenação pedagógica na escola e sua contribuição para a profissionalização do/a professor/a da educação infantil;
- Analisar a formação continuada realizada pela coordenadora pedagógica na escola e suas implicações para a prática das professoras da educação infantil.

Assim, o trabalho aborda a formação do profissional da educação infantil. E também a formação continuada como responsabilidade do coordenador pedagógico e a necessidade para a profissionalização do/a docente da Educação Infantil. Por fim, analisou-se a formação continuada na escola, a partir do que pensam as professoras da educação infantil.

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muito tempo as características exigidas para o profissional responsável por cuidar de crianças estava diretamente ligada ao perfil de mulheres, como maternal e apta a cuidar dos pequenos. Esta feminilização da carreira docente em educação infantil é fortemente evidenciada nas crenças de que as mulheres possuíam habilidades natas para lidar com crianças pequenas.

Arce (1997) analisa como os condicionantes femininos materializaram-se na Educação Infantil por meio da própria denominação atribuída, ao longo da história da escolarização, às professoras que trabalham com crianças. Para a autora, o magistério vem se definindo e se perpetuando como "missão feminina" desde o começo da profissão até os dias atuais, em que se constata a maioria das mulheres nesta função.

Não só o magistério é exercido por mulheres, mas ao exercerem o cargo, tem no sentido de maternidade sua principal linha de ação. Além disso, missão/apostado de que se reveste a docência, sobretudo quando exercida pelas mulheres, imprime também esse papel, uma filiação e uma maternidade simbólicas, que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ou o lugar de realização ideal (ARCE, 1997, p.27).

A autora (ARCE, 1997) defende que a utilização da expressão "tia" para a professora de educação infantil é a materialização da impregnação dos caracteres femininos na profissão docente. Relata que historicamente a educação da mulher é o que determinou a formação da professora. Apesar de haver distinção entre a educação de mulheres de classes sociais mais altas, ambas enfatizavam muito a constituição de caráter, doses pequenas ou doses menores, de instrução.

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. No Referencial para a Formação de Professores, “a formação continuada é

destacada como uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos” (BRASIL, 2002, p. 89).

Desse modo, a reflexão é uma ação que faz parte da atividade docente que pode ser acionada por meio de diferentes estratégias de formação, as quais podem ser “um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (AMARAL, 1996, p. 100).

FORMAÇÃO CONTINUADA, COORDENADOR PEDAGÓGICO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: tecendo fios

A formação continuada de professores, de acordo com García (1999), tem por objetivo o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. É uma área de conhecimento e investigação que fomenta o aprendizado e reorganiza o conhecimento adquirido na formação inicial “[...] uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (GARCÍA, 1999, p.137).

Toda aprendizagem é benéfica para o professor. Desse modo, o desenvolvimento profissional é o processo através do qual os professores

[...] reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-1).

Nota-se que o desenvolvimento profissional não depende somente dos aspectos profissionais, mas também dos aspectos pessoais dos professores, bem como também, das políticas e dos contextos das práticas docentes. Está diretamente relacionado a contextos mais amplos de desenvolvimento, como o organizacional e o curricular.

Nesse contexto, a figura da coordenação pedagógica se constitui como essencial, uma vez que ele é o responsável por fomentar as ações educativas com vista à melhoria no processo de ensino e aprendizagem, contemplando também a formação continuada na escola e sua contribuição para a profissionalização do professor da educação infantil.

Conceituando formação continuada

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), determinou que para atuar na educação básica é necessário possuir nível superior em licenciatura ou normal superior.

A formação continuada faz-se necessária pela própria natureza do saber humano como prática que se transforma constantemente, principalmente quando se refere ao comportamento e seus efeitos na aprendizagem, porque:

[...] precisa ser revisto e ampliado, sempre dessa forma um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar nossos conhecimentos, principalmente para as mudanças que ocorre em nossa prática, bem como para atribuímos direção esperada a essa mudança (CHRISTOV, 2003, p. 9).

Na escola, a formação continuada é uma atribuição do coordenador pedagógico. Ainda nas palavras de Christov (2003), a formação promovida pelo coordenador pedagógico está, sem dúvida relacionada aos seus docentes, deve ser direcionada sempre a serviço de ajudar e orientar seus professores numa prática satisfatória, por meio de um processo crítico-coletivo-reflexivo, o que ajudará na construção e na ressignificação da identidade desse profissional.

A formação continuada como atribuição da coordenação pedagógica na escola

No cenário político e educacional do Brasil, a formação continuada se alicerça com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009) que, entre os princípios, destaca:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura

e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2009, p. 69).

Esta política evidencia a necessidade de valorização do profissional da educação em garantir-lhe condições dignas de trabalho e a importância de articular seus saberes iniciais aos de sua experiência docente, por meio da formação continuada. Destaca ainda que “as necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado” (BRASIL, 2009, p. 59).

O coordenador pedagógico, atuando na formação continuada, deve ter clareza da importância da articulação da teoria com a prática para a reconstrução do conhecimento adquirido na formação inicial, contemplado a prática educativa cotidiana do professor vivenciada no cotidiano escolar, possibilitando a construção de novos saberes. Sendo este um processo reflexivo e também investigativo frente às ações do professor que está inserido em um meio social, sem deixar de lado o respeito a diversidade docente.

Diante do exposto, para o coordenador pedagógico atuar junto aos professores, necessita mais do que conhecimentos didático-pedagógicos, necessita compreender a realidade da escola e seus desafios; construir, na maioria das vezes, de forma coletiva, formas possíveis e viáveis para os docentes com quem trabalha; estimular a tomada de decisão dos professores tanto nas questões apresentadas por meio de atividades que estimulem a reflexão, desenvolvendo desta forma um saber; propiciando aos professores a construção do autoconhecimento e se torne autores de suas próprias práticas.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: o que pensam as professoras da educação infantil?

Nesta parte do trabalho pretende-se discorrer sobre a pesquisa de campo realizada com sete professores/as, um gestor e um coordenador de núcleo, cujo papel deste último é articular e orientar a prática docente, sendo um aliado no trabalho desenvolvido na escola.

A Unidade Educação Básica Elizabeth Fecury é uma escola da rede municipal da cidade de São Luís/MA, localizada na Área Itaqui Bacanga e atualmente atende alunos/as da Educação Infantil, na faixa etária de 4 a 5 anos.

A organização do trabalho pedagógico exige da coordenação pedagógica uma capacidade de gerenciar um diálogo para que todos tenham voz. E o momento da formação e do planejamento é fundamental, uma vez que por meio dele é possível refletir e avaliar a prática docente. Assim, o coordenador se constitui como agente mediador para a participação efetiva nesse processo com enfoque na articulação entre a teoria e a prática, superando as posturas autoritárias e as contradições entre o pensar e o agir (VASCONCELOS, 2006).

Na pesquisa o coordenador respondeu o questionário. Quando foi perguntado sobre como são elaborados os projetos de formação continuada o mesmo respondeu: “no início do ano e são elaborados pela Secretaria de Educação do Município – SEMED”. A segunda pergunta faz menção às temáticas para serem trabalhadas na formação continuada, o coordenador não respondeu. A terceira pergunta faz referência sobre quem são as pessoas que têm contribuído para o desenvolvimento da formação continuada.

Quando foi perguntado aos professores se a escola que eles trabalham oferece formação continuada, 100% dos entrevistados responderam que sim. Mas quando a pergunta feita foi se os mesmos participaram da elaboração do projeto de formação continuada da escola, os percentuais mudaram, pois, nem todos participaram. 99% dizem ter participado e 1% não participou. Quanto ao motivo da não participação, foi informado que o professor não foi por motivo de licença médica. Esses dados nos mostram a importância da participação da colaboração dos professores. E 100% dos professores da Educação Infantil, afirmam participar da formação continuada, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 – Participação na Elaboração do Projeto de formação continuada da Escola

Formação Continuada	Respostas
Participação na Elaboração do Projeto de Formação Continuada	
Professor A	Sim
Professor B	Sim
Professor C	Sim
Professor D	Sim
Professor E	Sim
Professor F	Sim
Professor G	Não

Fonte: Dados da pesquisa empírica/2016

A formação continuada é um caminho que leva o professor a diversas possibilidades, permite aos que participam se desenvolver e, construir relações que os levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e saberes, e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Quando ao fato da formação continuada oferecida pela escola atender as expectativas dos mesmos, tivemos respostas distintas, como:

Facilita muito o meu trabalho em sala de aula (**Professora A**). Traz informações que agregam no meu dia a dia em sala de aula (**Professora B**). Facilita termos uma reflexão maior diante das práticas educativas postas em sala. (**Professora C**). Facilita o processo de ensino e aprendizagem e o trabalho em Geraldo (**Professora D**). [...] abrange conhecimentos novos, métodos com finalidade em executarmos aos nossos alunos. (**Professora E**) Professoras F e G não souberam ou não quiseram responder.

A importância conferida aos cursos de formação fica clara, no sentido de prepararem os professores como profissionais e como seres situados histórico-culturalmente, orientar a construir uma prática docente crítica, cada vez mais rica e significativa, a partir dos saberes que são ressignificados a partir das ações pedagógicas coerentes no cotidiano da escola. (FREIRE, 1996)

Foi perguntado ainda aos Professores de que forma a formação continuada contribui na prática pedagógica dos mesmos; eles responderam:

Os assuntos abordados na formação continuada ajudam na melhoria didática em sala de aula pois ajuda rever nossas dificuldades didática (**Professor A**), Através dos estudos e dos conteúdos trabalhados que me possibilitam renovar minha metodologia e prática (**Professor B**); A formação continuada enriquece meu trabalho em sala de aula (**Professor C**); Quando as dúvidas são esclarecidas são aplicadas em sala de aula, tentando assim desenvolver uma educação de qualidade (**Professor D**); Com o desenvolvimento das atividades dos alunos, o processo ensino aprendizagem (**Professor E**); não responderam (**Professor F e G**).

Nóvoa (1992) afirma que a formação continuada de professores vem apontando a prática docente como lugar relevante de formação e produção de saberes, evidenciando a relação entre formação e exercício da profissão, em que o professor mobiliza os saberes profissionais, construídos e reconstruídos conforme a necessidade de utilização dos mesmos.

Quadro 3 - A Formação Continuada Contribui para a prática do Professor

Como a Formação Continuada Contribui para a prática do Professor			
	Renova o método	ajuda na prática	Não responderam
Prof. A	X		
Prof. B		X	
Prof. C	X		
Prof. D			X
Prof. E			X
Prof. F		X	
Prof. G	X		

Fonte: Dados da pesquisa empírica/2016

Na última questão foi pedido sugestões para melhorar a formação continuada da escola e 40% dos professores não quiseram dar sugestões, enquanto 60% dos sugeriram:

Ter mais tempo disponível para a formação continuada (**Professor A**); Questão de localização e o ambiente onde são realizadas (**Professor B**); Que acontecesse em outros lugares, que não somente no espaço escolar, temáticas variadas que envolvam a Educação Infantil (**Professor C**). Deveria acontecer mais formação na escola e fora dela (**Professor D**).

Assim, pode-se concluir que “a formação continuada em serviço, feita no dia a dia da escola produz resultados mais efetivos de melhoria do ensino do que oficinas e cursos oferecidos aos professores” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho realizado, percebemos que os/as professores/as salientam a necessidade de considerar a vida profissional como um processo permanente de aprendizagem e reflexão sobre as ações em sala de aula. Desse modo, contribui para uma prática mais comprometida e condizente com os desafios e demandas da prática educativa.

Para tanto, sugerimos que a formação continuada faça parte do calendário anual da escola, acreditando que o conhecimento é um dos principais valores dos cidadãos. Assim, a profissão do professor precisa acompanhar as transformações ocorridas em sociedade. Para

isso, os/as professores/as necessitam reconhecer esta importância, valorizar o conhecimento para ampliar e renovar sua competência profissional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. **O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão.** In: ALARCÃO, I. (org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.* Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ARCE, Alessandra. **“Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil”.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Campinas, Autores Associados, n. 113, pp. 167-184, julho de 1997.

ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília.* DF, 1993.

CHRISTOV, Luiza H. S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera M.N S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente.** Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 15-33.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM EAD: REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES

Camila Castro Diniz
Lélia Cristina Silveira de Moraes¹⁴⁸

Resumo: o presente estudo busca fomentar reflexões sobre a formação continuada de coordenadores pedagógicos por meio da EAD. Para tanto, discute-se a coordenação pedagógica e a proposta de formação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores. A investigação, de natureza qualitativa, é de cunho bibliográfico e documental. E como resultado, a experiência maranhense do Curso revelou que a ação pedagógica e conjunta de toda a equipe de trabalho foi essencial para sanar os principais entraves encontradas com o uso da metodologia a distância.

Palavras-chave: Formação continuada. Programa Nacional Escola de Gestores. Coordenadores Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O texto em tela tem como objetivo principal refletir acerca da formação continuada via Educação a Distância (EAD). Os resultados obtidos fazem parte de uma pesquisa, em andamento, levando-nos a compreender que, no âmbito das políticas vigentes, há certo interesse em relação ao papel que desempenham gestores e equipe gestora no interior das escolas. A EAD, nessa direção, tem se revelado *locus* privilegiado para acesso e democratização de novos espaços formativos, como é o caso, por exemplo, dos Cursos de Especialização *lato sensu* promovidos pelo Programa Nacional Escola de Gestores (BRASIL, 2009).

Para Duran (2015), essa modalidade tem se tornado uma estratégia desejável e necessária tanto para viabilizar iniciativas legítimas de emancipação humana como para atender aos interesses do capital. Sobre o assunto, portanto, existe diversas opiniões e tendências na atualidade. Visando contribuir com tais discussões, no presente estudo, destacamos inicialmente o coordenador pedagógico e o Programa Nacional Escola de

¹⁴⁸Universidade Federal do Maranhão, São Luís- MA. E mail: lelia.silveira@ufma.br

Gestores. Em seguida, vinculado ao referido Programa focalizamos a experiência do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica desenvolvido, a distância, no estado do Maranhão. Ademais, a título de conclusão pontuamos nossas considerações finais.

Pela natureza do objeto, esta investigação é de cunho qualitativo, com discussões teóricas subsidiadas por revisão bibliográfica pertinentes à temática e análise documental do projeto e de outros registros, como relatórios, produzidos sobre o Curso supracitado. Dessa maneira, interpretando os elementos revelados tentaremos desenvolver a compreensão mais clara do objeto em estudo buscando captar o seu movimento, singularidade e contradições.

O Coordenador Pedagógico e o Programa Nacional Escola de Gestores: Breves considerações

O coordenador pedagógico, assim como os demais profissionais da educação também enfrenta, na escola, a necessidade por uma formação que contribua com a qualidade do seu trabalho e reflexão do seu papel. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, nº 9.394/96 para atuar na coordenação pedagógica além da experiência docente é necessária a formação inicial em Pedagogia ou Pós-Graduação.

Apesar dessa determinação legal, por vezes, a função do coordenador pedagógico tem sido exercida temporariamente por professores afastados de seus cargos ou licenciados que não possuem formação específica na área. Além disso, outros agravantes repercutem na prática desse profissional, visto ainda “[...] como aquele que deve ter sempre a solução para todos os problemas que por ventura possam acontecer no espaço escolar” (BARROS; SOARES, 2013, p. 196). Nessa direção, “[...] ainda existe uma inquietação no sentido de que o coordenador pedagógico possa se encontrar enquanto agente escolar com funções definidas” (idem: 197; 198).

No Maranhão, a exemplo do Brasil, antecede a função desse profissional o papel que desempenhava o inspetor e o supervisor escolar. Como se sabe, o termo coordenador pedagógico se consolida “[...] a partir das reformas educacionais das últimas décadas do século passado como um atenuante para o supervisor escolar o qual tinha um caráter essencialmente controlador da prática pedagógica dos professores, relegados à condição de executores” (BARROS e SOARES, 2013, p. 196).

Conforme Colares et. al (2012), no contexto dos anos 80 e mais precisamente dos anos 90, já se esperava que este profissional se envolvesse na promoção de relações democráticas e organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas. E sob este prisma, torna-se fecundo evidenciar a proposta de formação do Programa Nacional Escola de Gestores. Nas palavras de Damasceno et. al (2013), esse Programa integra umas das políticas públicas iniciadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2005, para formação dos profissionais da educação básica, concebida a partir do regime de colaboração com estados e municípios e oferecimento de cursos de formação a distância.

Segundo o portal do MEC, dentro das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a partir de janeiro de 2006, ele passa a ser coordenado pela Secretaria de Educação Básica com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola\FNDE). Mas, inicialmente, surge em caráter experimental tendo como meta promover a formação continuada de 400 dirigentes, em exercício em escolas públicas.

Ressalta-se, conforme Damasceno et. al (2013), que as mediações e indicações da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) para a participação de pesquisadores, nas discussões sobre as diretrizes gerais dos cursos de especialização do Programa culminaram em sua reformulação.

Desse modo, a sua reorganização instrumental avança no sentido de oferecer a gestores escolares e equipe gestora perspectivas de análise para que “[...] compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (BRASIL, 2009, p.13). E nesse sentido, a adoção de processo formativo amplo e articulado à educação a distância visa:

[...] maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos, garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação a médio e longo prazo; a interatividade entre os formandos, facilitando o trabalho coletivo; fortalecimento de infra-estrutura adequada nas universidades públicas, estimulando a formação de grupos de produção científica na área de gestão escolar, e de formação de quadros para atuarem com EAD e sua institucionalização no tocante à formação continuada (idem: 8).

A experiência maranhense do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

Dentre os cursos desenvolvidos pelo Programa Nacional Escola de Gestores, como já mencionado, encontra-se o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica que, no Maranhão, teve sua primeira edição aprovada no ano de 2015, pela Resolução nº 1223/2014 – CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Em âmbito nacional, a sua execução teve como unidade responsável a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e em âmbito local, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), as Secretarias estadual e municipal de Educação (SEDUC/ SEMED) e a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME).

Conforme o seu Projeto Político, esse Curso teve como objetivo geral formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica no estado, visando a ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a forma de seleção dos candidatos ocorreu por meio de processo seletivo simplificado, definido em Edital próprio, nº 20/2015, aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMA. As vagas ofertadas foram distribuídas para as redes estaduais e municipais de ensino, sendo 200 para cada uma destas esferas, envolvendo dez polos, a saber: São Luís (dois polos), Rosário, Pinheiro, Itapecuru- Mirim, Santa Inês, Bacabal, Codó, Presidente Dutra e São João dos Patos.

Aproximadamente 1.500 candidatos realizaram a inscrição inicial do Curso, sendo homologadas 700 inscrições e matriculados 400 cursistas (40 candidatos por polo). Contudo, mais 30 excedentes foram matriculados, no decurso da primeira sala, para ocupar as vagas dos desistentes. Assim, ele foi oferecido na modalidade a distância, com um total de 420 horas e apresentação de TCC em forma de monografia. Mas durante o seu desenvolvimento também envolveu momentos presenciais, quando da abertura de cada sala ambiente/ disciplinas, num total de 10 e mais 3 encontros presenciais de orientação de monografia.

A sua estrutura curricular foi composta de dez salas ambientes, com carga horária mínima de 30 horas e máxima de 60 horas, organizadas em três ciclos temáticos: Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico (75h /a), Projeto Pedagógico e Avaliação (135h/a) e

Práticas e Aprendizagem Escolar (180h/a). Ainda no que diz respeito a estas salas/ disciplinas, nesta experiência, os cursistas contaram com o acompanhamento pedagógico de um coordenador de sala/disciplina, professor e tutor presencial por polo. Contudo, inicialmente havia a seleção do conteúdo e organização do planejamento pelo coordenador responsável e reuniões que antecederiam os encontros presenciais para discussão do planejamento e aprofundamento de conteúdos com o grupo de professores. Após a realização de cada encontro presencial, coordenadores, professores e tutores apresentavam para a coordenação geral relatórios cujo objetivo era registrar e descrever as atividades desenvolvidas, como forma de subsidiar o acompanhamento dos cursistas.

No Curso, a sistemática de avaliação de aprendizagem dos alunos organizou-se por meio de atividades realizadas via plataforma *moodle*, com a postagem de textos e participações nos fóruns de interação. Já os momentos de recuperação ocorriam ao término de cada ciclo temático. Desta forma, aqueles que não demonstraram aproveitamento mínimo durante as salas tinham a chance de rever os conteúdos refazendo suas atividades em data prevista pela coordenação geral.

Em relação ao TCC, esse foi realizado por meio de monografia, como exigência legal da UFMA. Segundo Relatório final (2017), esta foi uma etapa caracterizada por demasiadas dúvidas e receios por parte dos cursistas, apesar disto, os resultados obtidos com as apresentações das monografias foram considerados positivos, ao problematizar e abordar temas variadas sobre a atuação destes profissionais. Vale dizer que, ao final, esta formação obteve um aproveitamento geral de 73,5% e cerca de 294 concluintes.

Do exposto, é possível aferir que “desenhar uma proposta de formação corresponde a realizar um processo de tomada de decisões que pode definir a qualidade do envolvimento, da participação e do desenvolvimento do aluno [...]” (SILVA, 2015, p. 42). Por essa razão, considerando os objetivos e dinamicidade da sua proposta pedagógica, pode-se ressaltar como uma das análises da pesquisa, que o Curso favoreceu o fortalecimento da gestão democrática na educação pública ao pautar a sua formação no estudo de temas pertinentes a Organização do Trabalho Pedagógico, foco da intervenção do coordenador enquanto integrante da equipe gestora na escola.

Já em se tratando da metodologia EAD, ficou evidente que toda a sua equipe foi devidamente qualificada para interagir no ambiente *moodle*. Nos dizeres de Silva (2015), os

ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são excelentes espaços de formação, criados ou organizados para atender aos objetivos e necessidades do público em formação. No caso do *moodle* “[...] ele não limita as possibilidades de interação somente à postagem de textos, de imagens, de links ou vídeos. Além disso, oferece espaços de comunicação, de reflexão, de avaliação, entre outros” (idem: 35).

Assim, a coordenação geral preocupou-se em viabilizar para professores e tutores oficinas e plantões tira dúvidas sobre o uso *do moodle* e os cursistas, tiveram como primeira sala do curso a sala ambiente - Introdução ao Ambiente Virtual (ICAV) que foi trabalhada com uma carga horária superior a proposta do MEC (30 horas), a fim de atender as suas principais necessidades.

No entanto, como ficou expresso em Relatório final (2017) encaminhado ao MEC, nesta experiência, os cursistas tiveram dificuldades em dominar certos recursos disponíveis na plataforma. Este fato, associado à falta de internet em algumas localidades e a dificuldade em aspectos básicos da informática refletiu na pouca interatividade dos cursistas nos fóruns de discussão do *moodle*. O acesso periódico e regular a plataforma também contou com outra dificuldade, a dos cursistas equilibrarem a sua rotina diária marcada pelo excesso de atribuições com as tarefas do Curso. Deste modo, para que a interação pudesse se realizar de maneira mais efetiva, a estratégia encontrada pela equipe pedagógica do Curso foi utilizar outras ferramentas interativas como: e mail, ligações por telefone e grupos no whatsapp – aplicativo de conversação para celulares, sendo ainda, necessária ampliar as datas de entrega das atividades a fim de adequá-las as necessidades dos cursistas.

Em suma, compreende-se então que fazer uso das tecnologias de informação e comunicação em processos formativos exige um planejamento pedagógico e tecnológico que é essencial para que o formador reflita, elabore e organize suas atividades, com o objetivo de explorar diversos níveis de interação entre os envolvidos na formação (SILVA, 2015). Nessa direção, a atuação de toda a equipe especialmente, dos tutores e professores, é fundamental para favorecer o ensino e a mudança de práticas dos cursistas criando, deste modo, um ambiente de interação, cooperação e motivação.

CONCLUSÃO

Após a realização desta pesquisa foi possível constatar, considerando o contexto de trabalho do professor coordenador, que incluir propostas diferenciadas ou inovadoras na formação destes profissionais pode representar como alerta Colares et. al (2013), uma alternativa estratégica em locais onde a presença do Estado ainda é mínima.

Nesse sentido, apesar das dificuldades encontradas tanto de implantação como de êxito em processos formativos a distância, na experiência em questão, algumas soluções foram encontradas com o objetivo de superar as principais dúvidas ou entraves no acompanhamento e entendimento dos conteúdos pelos cursistas. A metodologia em EAD, por esse ângulo, pode possibilitar a aprendizagem e a transformação de práticas dos cursistas, já que no caso do Maranhão eles tiveram a liberdade de recorrer aos materiais disponíveis na plataforma e a oportunidade de interagir com os pares e professores fazendo uso de diversos meios interativos.

Contudo, apesar desta modalidade se apresentar como um fenômeno surpreendente é importante lembrar que não é correto minimizar os seus desafios (DURAN, 2015) e que é a ação pedagógica e conjunta, que torna estes processos ainda mais significativos favorecendo a troca de experiências e o debate de estudos pertinentes à realidade dos cursistas em formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores**. 2009. Brasília: MEC.

BARROS; Josinelbia Silvana Maia; SOARES, Adailson Viana. As atribuições do coordenador pedagógico e sua importância para o sucesso escolar. In: **Coordenação pedagógica: Vivências no cotidiano da escola**. 1.ed. Curitiba. CRV, 2013.p. 193-206.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; ROCHA, Solange Helena Ximenes; DUARTE, Eliane Cristina Flexa. **Coordenação pedagógica e formação continuada na perspectiva da gestão democrática**. In: Cadernos ANPAE. nº 130, 2012, v. 1, p. 1- 300.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



DAMASCENO, Ednacíli Abreu; GOTELIP, Grace; MELO, Lúcia de Fátima; SANTOS, Tatiane Castro dos. **O Programa Nacional Escola de gestores escolares da Educação Básica: Uma análise da experiência desenvolvida no estado do Acre**, 2013. Disponível em: <www.anpae.org.br>. Acesso em: 10/07/2018.

DURAN, Débora. **A educação a distância nas reuniões anuais da ANPED: 2003- 2013**. In: Reunião Nacional da Anped, 37^a, 2015, Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-gt16-41410.pdf>>. Acesso em: 10/08/2018.

SILVA, Daniel Moreira da. **O coordenador pedagógico e os ambientes virtuais de aprendizagem - um espaço para a formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica**, 2014.

_____. **Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica**, 2017. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>. Acesso em: 12/04/2018.

FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES NO BRASIL: aspectos históricos e políticos

Suzana Alves dos Santos Melo¹⁴⁹

Maria Alice Melo¹⁵⁰

Resumo: Este trabalho analisa os aspectos históricos e políticos do ensino da arte e da formação de arte/educadores no Brasil a partir dos anos 70, considerando os principais marcos relacionados às políticas implementadas e também ao papel das organizações e associações profissionais na conquista direitos tais como: a presença e permanência do ensino da arte no contexto escolar, melhorias na qualidade da formação de professores de arte. O estudo se configura como pesquisa documental, tendo como fundamentação teórica os estudos de Barbosa (2012), Tourinho (2012), além dos documentos oficiais relativos à educação brasileira. Concluimos que a trajetória histórica e política analisada é permeada por constantes desafios, sendo necessária a articulação constante dos arte/educadores na defesa de suas reivindicações e dos direitos já conquistados.

Palavras-chave: Formação de arte/educadores. Ensino da arte. Educação.

Introdução

A trajetória histórica do ensino da arte e da formação de arte/educadores no Brasil é marcada por um intenso processo de lutas e conquistas dos profissionais da área, cuja atuação teve início a partir da década de 1980, com o surgimento de diversas organizações e entidades voltadas para a defesa da arte no contexto escolar, como também de melhores condições de formação profissional.

A aprovação da LDB nº 5692/71 trouxe em seu bojo, além da presença da arte, diversos problemas, que permearam o cenário pelas décadas seguintes, gerando inúmeras consequências para a qualidade do ensino da arte nas escolas e também da formação dos arte/educadores brasileiros.

Neste trabalho discutiremos este percurso histórico e político, iniciando pela década de 1970, a partir da LDB/71 e suas implicações para o ensino e formação em arte, perpassando pelas décadas posteriores, destacando a atuação das associações e entidades da área na conquista de diversos avanços no cenário educacional até à atualidade. Destacamos ainda os desafios do contexto atual, que exige constante vigilância frente aprovações de leis e documentos que contrariam os direitos já conquistados.

¹⁴⁹ Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA. Email: melosuzan@yahoo.com.br

¹⁵⁰ Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA. Email: ma.melo@terra.com.br

A LDB nº 5692/71 e suas implicações para o ensino e formação em arte

Ao rever a trajetória do ensino da arte no Brasil, poderíamos dizer que a reforma educacional de 1971 protagonizada pela aprovação da LDB nº 5692/71 foi um marco e mesmo um avanço importante. Nela a Educação Artística (EA) aparece pela primeira vez como componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus. Entretanto, num cenário político conflituoso em que o Brasil está sob o comando do regime militar, como conceber a obrigatoriedade justamente o ensino da Arte? Não é justamente a Arte um dos alvos da perseguição e da censura por parte do governo militar? Não é a Arte uma das primeiras vias de expressão do pensamento, da subjetividade, de interpretação e crítica da realidade? Cabe então perguntar: qual a natureza do ensino proposto pela reforma educacional de 1971? A que perspectivas e interesses atende?

Ao discutir o ensino da Arte neste período, Barbosa (2012, p. 9) ressalta que a inclusão da Educação Artística no currículo de 1º e 2º graus não resultou das reivindicações dos arte/educadores brasileiros, mas de um acordo entre o MEC e o United States Agency for International Development (USAID). O acordo Mec-Usaid buscou transformar a educação brasileira, visualizando-a como um instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, bem como para a consolidação do sistema capitalista no país. Barbosa (2012, p. 9) afirma que a LDB/71

[...] estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Essa foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964-1983)

A reforma educacional de 1971 trouxe à tona diversos problemas para o ensino da Arte. Um deles está relacionado à indefinição da área no texto da lei, que se limitou a estabelecer que a Educação Artística seria obrigatória. Mas, que educação artística? Com que objetivos? Em quais bases epistemológicas esta disciplina se baseia naquele momento?

Esta abordagem vaga da Arte trouxe consequências que permeiam o seu ensino até a atualidade, tais como: o desprestígio e o preconceito com que é tratada no contexto escolar,

interpretações e conceitos equivocados acerca das funções da arte na escola, na sociedade e na vida.

Tourinho (2012, p. 32-33) comenta que estes conceitos foram utilizados, inclusive como argumentos de defesa da Arte na escola, apontando sua necessidade como atividade recreativa, de relaxamento dos alunos, como instrumento para o desenvolvimento moral, criativo e sensível, com acessório para a decoração do ambiente escolar e celebrações diversas, como apoio pedagógico a outras disciplinas, dentre outros. A autora, entretanto aponta que tais argumentos estão

[...] alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade.

Outra questão fundamental no contexto da aprovação da LDB/71 era a inexistência de professores qualificados na área para lecionar a disciplina, já que, até àquele momento, não existiam cursos de formação de professores de Arte em nível superior, o que a própria lei previa em seu art. 30, letra c: “em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena”.

Para resolver esta questão, em 1973 foram criados os primeiros cursos universitários de licenciatura em EA no Brasil. Estes cursos, caracterizados como licenciaturas curtas, tinham a duração de dois anos e compreendiam em seus currículos as diversas linguagens artísticas, isto é, dança, música, artes visuais e teatro. Assim, a formação de arte/educadores em nível superior traz como característica inicial a polivalência. Para Barbosa (2012, p. 10) a pretensão de formar um jovem professor para tantas linguagens em apenas dois anos, esperando que este esteja preparado para lecionar todas estas linguagens no 1º e no 2º grau, é “um absurdo epistemológico”.

Os professores careciam de fundamentação teórica para o planejamento de suas aulas, tendo em mãos apenas um livro didático, cujo conteúdo reforçava o *laissez-faire* como estratégia de ensino. A história da arte, a apreciação estética, o fazer artístico contextualizado, as imagens (fossem elas da produção artística universal, ou do cotidiano) estavam ausentes da sala de aula.

Frente a tantos problemas arte/educadores brasileiros buscaram uma articulação política, com o objetivo de empreender ações reivindicatórias junto aos governos, em prol de melhorias na formação e de garantias de permanência do ensino da arte no contexto escolar, questão que passaremos a discutir no tópico seguinte.

O papel das associações profissionais na consolidação do ensino da arte na escola e dos formação de arte/educadores brasileiros

A obrigatoriedade da Arte no currículo escolar, ainda que de forma insipiente, significou um avanço e um fator impulsionador da articulação dos profissionais da arte/educação na década de 1980, resultando, inclusive na organização de associações e grupos representativos deste segmento, dentre as quais: Associação de Arte/Educadores de São Paulo (AESP), Associação de Arte/Educadores do Nordeste (ANARTE), Associação de Arte/Educadores do Rio Grande do Sul (AGA), Associação dos Profissionais em Arte/Educação do Paraná (APAEP), a própria Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), órgão representativo dos profissionais em âmbito nacional, além da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), que teve um papel importante na inserção da área de Arte na comunidade científica, conquistando espaços dentro das agências de financiamento e fomento à pesquisa como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e CAPES, em que a Arte já figura como área de conhecimento autônoma.

Dentre as principais reivindicações das associações naquele período estavam: a permanência da arte como disciplina obrigatória nas escolas; a ampliação da duração dos cursos de licenciatura em Educação Artística para quatro anos e consequentemente a reformulação dos seus currículos; a obrigatoriedade do ensino de todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) em todos os níveis de ensino (pré-escola ao 2º grau); a extinção das licenciaturas curtas.

Como resultado dessas reivindicações, podemos citar a inserção da arte nos artigos 206, 208 e 210 da constituição federal e também a obrigatoriedade da disciplina na escola pela LDB nº 9394/96, que em seu art. 26 § 2º prevê: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o

desenvolvimento cultural dos alunos”. Diferentemente do que ocorreu na LDB/71, na nova lei as artes são mencionadas em vários trechos, sendo abordada como área de conhecimento e não meramente como atividade.

Outra questão abordada pela LDB/96 que representou melhorias para as artes foi a regulamentação da formação dos professores para atuação na educação básica. No artigo 62 consta:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A partir deste artigo, a formação de arte/educadores por meio de cursos de licenciatura curta estava oficialmente extinta, sendo dali em diante exigida licenciatura plena para o exercício do magistério a partir da 5ª série.

Outra ação realizada no contexto das reformas foi a elaboração dos PCNs para o ensino fundamental e médio, e também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que representaram avanços importantes no tratamento dado à Arte, tanto no que se refere à especificação das linguagens, como também na caracterização de cada uma delas, respondendo ao que já vinha sendo defendido pelos profissionais. É possível identificar ainda a contribuição desses documentos para a superação da ideia de arte como mera atividade prática, e para a sua clara definição como área de conhecimento, com características, objetivos, critério e sentidos próprios. A abordagem da área pela legislação e pelos documentos citados ocasionou ainda sua mudança de nomenclatura enquanto componente curricular, passando sua denominação de Educação Artística, para Arte.

Entretanto, estes documentos receberam críticas e suscitaram dúvidas quanto a sua viabilidade de efetivação, considerando a diversidade e complexidade dos contextos educacionais do país. Quanto a isso Tourinho (2012, p.29-30) afirma que:

[...] no que se refere às orientações e propostas contidas nos referidos documentos, particularmente nos PCNs, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem.

Já no ano 2002 foram aprovadas as DCNs referentes à formação de professores da educação básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.

Em conformidade com estes documentos, foram também fixadas as DCNs para os cursos de formação docente na área de Arte – Música: Resolução CNE/CES nº 2/2004; Dança: Resolução CNE/CES nº 3/2004; Teatro: Resolução CNE/CES nº 4/2004; Artes Visuais: Resolução CNE/CES nº 1/2009 –, o que significou mais uma conquista para os arte/educadores, visto que esta legislação considerou as especificidades das linguagens artísticas. Deste modo, a lei não mais prevê a existência de cursos polivalentes de EA, e sim de novos cursos específicos em cada linguagem. Esta conquista veio a ser complementada pela aprovação em maio de 2016 da Lei nº 13.278/2016, que estabelece cada uma das linguagens artísticas – Música, Artes Visuais, Teatro e Dança – como disciplinas obrigatórias. Entretanto, na maioria das escolas brasileiras a disciplina Arte continua sendo responsabilidade de um único professor que tem a incumbência de ministrar os conteúdos das quatro linguagens, mesmo não tendo formação adequada para isso.

Todavia, no mesmo ano em que esta lei foi aprovada, iniciou-se um novo ciclo no cenário político brasileiro. Com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016, o país passou a ser comandado pelo vice-presidente Michel Temer, cujo governo tem sido marcado por reformas em diversos setores, as quais vem sendo aprovadas em caráter de urgência, mesmo diante da reprovação da maioria da população, sob o argumento de superar a crise política e econômica.

No campo da educação, foram aprovadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Medida Provisória nº 746/2016, que trata da reforma do ensino médio, transformada na Lei nº 13.415/2017. Ambas significam para o ensino da Arte no país um grave retrocesso.

Quanto à BNCC, desde a publicação de sua primeira versão ainda em 2015, a FAEB juntamente com a ABEM, ABRACE, ANDA e ANPAP enviaram ofício ao ministro da educação, indicando diversos pontos problemáticos da proposta em relação ao ensino de Arte e apresentando sugestões de revisão do texto.

Entretanto, estas sugestões não foram acatadas, de modo que na versão final para a educação infantil e ensino fundamental, homologada em dezembro de 2017, prevaleceu a perspectiva presente nas primeiras versões.

Já a MP nº 746/2016 traz em seu texto nada menos que a exclusão da disciplina Arte do currículo do ensino médio, juntamente com Educação Física, Filosofia e Sociologia. Imediatamente após a publicação da referida MP, a FAEB se manifestou através de nota oficial e cartas enviadas aos parlamentares, com o objetivo de pressioná-los a rever a questão. Frente às exigências da categoria e de outras entidades, a Arte e a Educação Física permaneceram como disciplinas obrigatórias. Mas em que condições?

A repentina aprovação da MP nº 746, já em fevereiro de 2017, sem qualquer consulta à sociedade, foi recebida pelo movimento dos arte/educadores com muita indignação. Em nota pública (2017) a FAEB afirma: “Esta MP altera a já conquistada obrigatoriedade do componente curricular Arte para todos os níveis da Educação Básica definida pela LDB nº 9.394/96. Duro golpe para a nossa luta de décadas pelo ensino de Arte no país” (FAEB, 2017). Nesta nota a FAEB aponta que a MP reduz o ensino da Arte no ensino médio a “estudos práticos”, sem a menos explicar o que isto significa.

Diante desses apontamentos, concluímos que estas duas medidas são extremamente prejudiciais ao ensino da Arte na educação básica, além de atrapalhar o processo de reconhecimento e consolidação da formação dos arte/educadores em suas áreas específicas. Tanto a BNCC, quanto a reforma do ensino médio desconsideram conquistas importantes, asseguradas por lei, fruto de lutas travadas pelos profissionais da Arte ao longo de décadas.

Considerações finais

Estes relatos históricos mostram que a trajetória do ensino da Arte e da formação de professores nesta área passou por intensas dificuldades de consolidação, desde a aprovação da LDB/71 até os dias atuais. A década de 1980 marcou o despertar dos arte/educadores a uma atuação política, através da qual encaminharam reivindicações e propostas às instâncias de administração da educação brasileira, logrando êxito em diversas delas, contribuindo significativamente para os avanços alcançados na área, especialmente a partir da LDB/96.

Todavia, a maneira como as recentes reformas são aprovadas, sem a devida consulta à sociedade e às associações profissionais, demonstra que há ainda um longo percurso pela frente. Não há garantias de permanência da Arte no currículo escolar, de modo que a



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



vigilância dos arte/educadores em relação às políticas educacionais torna-se cada vez mais necessária.

Referências

BABOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 16 de setembro de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 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: 16 de setembro de 2017.

FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL. **Nota pública da FAEB sobre a aprovação pelo Senado da Medida Provisória do Ensino Médio – 2017**. Disponível em: <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1506104991.pdf>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez: 2012. P. 52-65.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES: uma análise a partir do referencial teórico da Dialética

Jerry Wendell Rocha Salazar¹⁵¹

Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande¹⁵²

Resumo: O ensaio aqui apresentado procede a uma concisa reflexão sobre a formação de educadores à luz das contribuições teóricas do Materialismo, se posicionando na perspectiva da inflexão e resistência diante cenário político, social e econômico de nosso país. Apontamos neste texto a importância do domínio do Materialismo Histórico Dialético. Para tal, analisamos a contextualização da educação na sociedade atual. Por fim, tratamos da formação do professor/as como subsídio essencial para a formação do aluno, entendendo esta relação como um processo dialético historicamente produzido, em que professor e aluno na prática educacional podem ser considerados como agentes ativos no processo de transformação social.

Palavras-chave: Materialismo Dialético. Resistência. Formação de educadores.

Introdução

A formação de educadores nessa primeira década de início de século envolve questões complexas como: a organização, as ideologias hegemônicas e as reformas implementadas em diferentes modalidades e níveis. Busca-se, nesse artigo, portanto, situar a formação de educadores na perspectiva materialista histórico-dialética, analisando pontos essenciais, tais como: as relações que os homens estabelecem entre si por meio do trabalho na sociedade capitalista, a fragmentação do saber produzido por uma educação escolar mecanizada, a concepção existente entre trabalho intelectual e físico. Os fatores mencionados analisam a educação no contexto social de base capitalista, buscando evidenciar as contradições nela existentes. Para tanto, deter-se-á em três eixos principais sobre a formação de professores e a prática educacional fundamentada na análise dialética materialista.

O primeiro eixo refere-se à educação no contexto atual; o segundo trata da formação e do desenvolvimento humano; por fim analisar-se-á a formação do professor como subsídio essencial para a formação do aluno no contexto das práticas.

Considera-se importante situar a formação de professores no momento atual para que, detectando os problemas, também seja possível traçar caminhos de superação dos mesmos.

¹⁵¹Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, e-mail: jerryrochasalazar@gmail.com

¹⁵²Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, e-mail: maria.franco@ufma.br

Quanto à formação e desenvolvimento humano, avalia-se como primordial este aspecto, uma vez que a educação objetiva uma formação humana que proporcione ao sujeito a capacidade de compreender dialeticamente as contradições da sociedade capitalista, visando seu processo de transformação social.

Educação no contexto atual

Nesse ensaio, entende-se por educação o processo de humanização do homem. No que se refere à educação escolar, campo de estudo da Pedagogia, o desenvolvimento educacional do homem é intencionalmente planejado para que se atinjam os objetivos e fins a que serve. Nesse sentido, a educação formal configura-se numa resposta a uma necessidade social correspondendo à sociedade vigente, num determinado período histórico. Portanto, não se pode pensar em educação sem considerar o contexto atual na qual está inserida. Frigotto (2003) faz uma análise da educação relacionada à produção material, ideológica e simbólica dos homens entre si, à luz do marxismo. Assim, a educação consubstancia-se como um campo de disputa de poder, refletida nas concepções de educação, na organização dos processos educativos e mais especificamente, nos conteúdos ensinados na escola. Dessa forma, Frigotto (2003, p. 26) analisa que,

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Buscando refletir criticamente sobre a prática pedagógica de professores na sua relação com o social, Padilha (2002), vê o trabalho escolar hoje como reflexo da sociedade capitalista contemporânea, em que a mesma alienação produzida pelas relações de trabalho é reproduzida nas relações estabelecidas no interior da escola, quais sejam: fragmentação do saber, ausência de reflexão, linguagem não crítica, entre outras. Considera, então, de suma importância a compreensão do contexto social, pois é nele que a prática pedagógica ocorre, refletindo e reproduzindo suas contradições. No entanto, essa compreensão deve abrir caminhos para estudos mais aprofundados que instiguem mudanças práticas.

O trabalho pedagógico é dinâmico e ao mesmo tempo complexo, apresentando condicionantes históricos, políticos e sociais, cabendo à escola a delegação de funções e exigências que o contexto atual impõe, dificultando, assim, as práticas escolares e organizacionais no interior da mesma. Considerando o exposto, Barros e Moraes (2002) tecem críticas a respeito da qualificação dos profissionais da educação por meio de cursos rápidos, tão disseminados atualmente, que não correspondem à complexidade do trabalho educativo nas escolas; ao contrário, descaracterizam o sentido da formação adequada dos profissionais da educação.

As autoras supracitadas defendem uma formação de professores que possibilite a relação dialética teórico-prática, cujos problemas reais da escola devem ser investigados, tendo como base teorias que, ao passo que explicam essa realidade sincrética, também apontam caminhos de superação. Assim, propõem um trabalho integrado entre os professores das diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores e grupos de estudos para socialização dos conhecimentos teóricos e práticos.

Numa perspectiva marxista, a educação deve integrar os aspectos: intelectual, físico e tecnológico, buscando uma superação da dicotomia entre trabalho intelectual e físico, entre teoria e prática, ou seja, entre o pensar e o fazer. Para Gramsci (1984), todos os homens são intelectuais e trabalhadores. O trabalho intelectual não dispensa esforço neuromotor, disciplina, uso do tempo e o trabalho físico não exclui o intelectual, o uso do cérebro para a capacidade de pensar e planejar, ainda que de forma simplificada. Nessa linha de pensamento, o aluno na sua formação intelectual deve ser levado a construir sua capacidade de ler, compreender e transformar a realidade na sua esfera de atuação, sendo sujeito do seu próprio desenvolvimento (BARROS e MORAES, 2002).

Lenine (1977), ao tecer análise acerca dos problemas de uma sociedade, mostra que a questão da sociedade capitalista era abordada numa relação de exploração que os homens estabelecem entre si por meio do trabalho. O autor defende a necessidade de rompimento dessa alienação e, para tanto, propõe que as massas sejam educadas com o conhecimento clássico necessário para a sua emancipação, em que trabalho intelectual e material não poderiam estar desvinculados e essa ainda é a necessidade posta pela prática social e pela prática pedagógica do professor.

De acordo com Duarte (2004), a divisão social do trabalho e a propriedade privada acarretaram uma ruptura entre o significado social da ação humana e o sentido que essa ação tem para o indivíduo. Essa ruptura causa alienação, na medida em que o ser humano realiza determinado trabalho, não compreendendo a implicação social e individual que ele tem, sendo levado a visualizar unicamente o salário como forma de motivação. Assim, o sentido pessoal que atribui à sua ação é o salário que recebe, como troca pela mão-de-obra executada. Pensando em termos educacionais, percebe-se a ruptura entre o significado social de ensinar e o sentido pessoal que essa função tem para o professor. A escola e as relações nela existentes também são influenciadas pela organização dessa sociedade, cuja base é capitalista. Trata-se de um desafio para a formação de professores, qual seja, o de propiciar a desalienação e a compreensão, por parte do futuro professor, das implicações sociais e pessoais que a profissão-docente exerce na sociedade capitalista. Diante disso, avalia-se que o trabalho educativo favorece o desenvolvimento humano dos sujeitos envolvidos, rumo a desalienação.

A formação do educador como subsídio essencial para a formação do aluno

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani (2003), tanto o professor quanto o aluno devem agir ativamente para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Assim, professor e aluno são sujeitos sociais. Sendo o professor o mediador entre o conhecimento e o aluno, cabe a ele a função planejada e intencional de ensinar. Considera-se hoje a necessidade de se ensinar criticamente com o objetivo de preparar o sujeito para atuar no sentido da superação da alienação das consciências produzidas pelas relações existentes na sociedade capitalista. Facci (2001, p. 3) considera que “[...] para que o professor possa encaminhar os alunos para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade”.

Nesse ponto que concebemos de suma importância o professor ter uma adequada formação inicial e continuada. Altenfelder (2005) defende que o professor deve estar se atualizando constantemente quanto aos avanços das ciências e das teorias pedagógicas e que a formação continuada e o trabalho coletivo dos professores devem concentrar-se no fazer pedagógico e nas relações estabelecidas no espaço escolar, sendo este um *lócus* fundamental para a formação do professor.

A autora argumenta que na formação, o professor, à medida em que alia a teoria e a prática, desenvolve conceitos, ideias e concepções que irão nortear sua prática pedagógica. Em outras palavras, a sua formação é tomada como subsídio para a formação do aluno, visto que seu ensino, imbuído de intencionalidade, age diretamente na aprendizagem e desenvolvimento do mesmo.

Nesse sentido, Saviani (2007a) questiona a possibilidade de uma teoria educacional que capte criticamente a escola, que seja formulada de acordo com os interesses dos dominados de maneira que possa contribuir para a superação do problema da marginalidade. Essa concepção pedagógica, segundo o autor, superaria tanto o poder ilusório quanto a impotência da escola, servindo como uma referência de luta em posse dos educadores para transformar, mesmo que limitadamente, a realidade educacional.

Saviani, em sua aproximação a uma pedagogia de base marxista, ressalta que a História é a matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo:

uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13), senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana? (SAVIANI, 2007a, p.12).

Estas são indicações de aproximações de uma pedagogia inspirada e construída em consonância com os princípios teórico-práticos do materialismo histórico. Essa construção não é uma tarefa individual. Esse processo de construção, segundo Saviani, necessita ter prosseguimento.

Diante do exposto, observa-se a coerência na utilização de uma concepção de base marxista por entender que esta contribui sobremaneira para explicar o mecanismo contraditório de funcionamento da sociedade capitalista, de forma dialética e complexa. Sendo assim, o tema formação de professores foi abordado nesse artigo sob a ótica da perspectiva marxista, no sentido de relacionar a educação, em específico à formação de professores e aos aspectos sociais mais amplos.

Considerações Finais

O capitalismo está demonstrando sua exaustão, com severas consequências para a classe trabalhadora. A vida na terra poderá se tornar inviável. Essa degeneração e decomposição já foi detectada cientificamente e politicamente, desde o Manifesto do Partido Comunista (escrito por Marx e Engels, em 1848), às Teses de Abril (escritas por Lênin, em 1917) e ao Programa de Transição (escrito por Trotsky, em 1938).

É urgente, portanto, avançarmos na consolidação da referência teórica marxista para subsidiar a teoria educacional e pedagógica. As teorias educacionais hegemônicas estão sendo severamente criticadas em decorrência de seus limites explicativos e capacidade de desmobilização política.

Nesse sentido, considera-se importante que o professor em formação adquira compreensão do contexto histórico e social em que está inserido, para que estabeleça conexões entre a teoria e a prática, uma vez que não se tem claro a relação entre elas. É essencial mobilizar os conhecimentos teórico-científicos com sua prática pedagógica, almejando assim, um ensino crítico para a emancipação das consciências alienadas, que nessa sociedade capitalista são frutos da desigualdade de classes.

Observa-se que de acordo com o momento histórico e as necessidades impostas pela sociedade, são elaboradas concepções pedagógicas que contribuem com determinada formação humana. Na sociedade capitalista repleta de contradições e conflitos de classes, há abertura para formulação de concepções educacionais que vão ao encontro das necessidades dos dominados, permitindo uma reflexão crítica da escola, bem como um desenvolvimento humano condizente com as exigências atuais.

Em suma, avalia-se que a formação do professor serve como subsídio essencial para formação do aluno, visto que ambos estão em processo de interação contínua. Sendo ele o profissional responsável por ensinar os conteúdos construídos ao longo do tempo pela humanidade de modo que o aluno se aproprie individualmente deste conhecimento, deve ter uma formação que possibilite esse processo. Assim, é preciso que esta formação profissional capacite o professor a ser agente de transformação pedagógica e, conseqüentemente, social.

Referências

ALTENFELDER, A. H. Desafios e Tendências em Formação Continuada. **Revista Eletrônica Construção Psicopedagógica**. V. 13, nº 10, São Paulo, 2005.

BARROS, M. S. F. e MORAES, S. P. G. Formação de Professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, L. S. B.; PAVANELLO, R. M.; MORAES, S. P. G. (orgas). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. cap. 2, p. 15-31

DUARTE, M. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, SP. Vol. 24, nº 62, p. 44-63, abril – 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15/ 10/2018

FACCI, M. G. D. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma psicologia Marxista da Educação. In: Duarte, N. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A Compreensão que os Professores têm da Profissão Docente**: iniciando algumas discussões. 24ª Reunião Anual - Caxambu, GT 20 - Psicologia da Educação, 7 a 11 de out./2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T2060048408194.doc> Acesso em: 15/ 10/2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: torna-se Civilização Brasileira, 1984.

LENINE, V. I. **Sobre a Educação**. Vol. I. Seara Nova: 1977.

MARX, Karl (1978). Capítulo VI (inédito). **O Capital** [Livro I]. São Paulo: Ciências Humanas.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1998). **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo.

PADILHA, A. A Prática Pedagógica no Contexto Atual. In: MACIEL, L. S. B.; PAVANELLO, R. M.; MORAES, S. P. G. (orgas). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. (p. 5-14)

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. revista e ampliada - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. (2005). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados.

_____. (2007a). **Escola e democracia**, 39ed. Campinas: Autores Associados.

_____. (2007b). **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, jan./abr. 2007, p.99-134.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



_____. (2007c). **Marxismo e pedagogia.** Intervenção na Mesa IV: Teoria Marxista e Pedagogia Socialista. III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Salvador, 14 de novembro de 2007.

VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone, 2001.

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: debates e pesquisas diante de uma sociedade globalizada.

Charlene de Jesus Santos Mendonça/a¹⁵³
José Ribamar Portela e Silva/a¹⁵⁴

Resumo: O artigo trata da formação docente diante de uma sociedade globalizada. Como o professor está sendo formado em um contexto globalizado? Que conhecimentos são necessários para o exercício da formação docente? O objetivo é mostrar como a formação docente vem acontecendo e como o professor tem se preparado para assumir a profissão. A formação tem sido alvo de diversas críticas e apontada como uma das causas para o fracasso dos sistemas de ensino, entretanto é necessária uma reflexão de como essa formação vem acontecendo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico em livros, revistas que contemplem o tema. Entende-se que a formação precisa contemplar a diversidade de saberes, o professor precisa dominar conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e culturais.

Palavras-chave: Formação. Docência. Educação Globalizada.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem passado por mudanças sociais, econômicas e educacionais. As informações e conhecimentos são modificadas, adquiridos e divulgados em tempo real, os saberes tornaram-se mais flexíveis, por isso, segundo Imbernón (2011) a escola e o professor necessitam rever suas práticas educativas. Nesse novo cenário, o professor precisa deixar suas práticas de mera transmissão de conhecimentos e torna-se um professor democrático, participativo e integrador. A nova formação exige que o profissional da educação tenha conhecimentos técnicos, científicos, culturais e tecnológicos. Segundo Imbernón (2011) é necessário um profissional diferente. Essas novas características requer uma formação inicial e constante.

Ser professor tornou-se uma tarefa complexa, é necessário rever conceitos, produzir e conduzir conhecimentos de forma coerente e segura. Em uma sociedade em que as informações chegam a todo momento é preciso refletir sobre as práticas educativas na tentativa de transformar informação em conhecimento. O fazer pedagógico precisa ser diferenciado, é essencial buscar e proporcionar novas formas de conhecimentos. Assim, o

¹⁵³Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís, charlene.mendonca@hotmail.com

¹⁵⁴Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís, jrportela6@hotmail.com

objetivo é verificar como o professor está lidando com essa situação, como a formação tem influenciado nas práticas educativas e principalmente como formar esse novo profissional da educação. Para tanto, será realizada uma pesquisa com base em revisões bibliográficas que tratem da temática abordada. Assim, o trabalho em um primeiro momento apresentara a formação docente em uma perspectiva histórica, em seguida a importância da formação do professor e por último como a formação contribui para aquisição de saberes importantes para a prática docente

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL – PERSPECTIVA HISTÓRICA

Os debates e pesquisas ainda não encerrados e/ou finalizados sobre a formação docente ideal ou real na atualidade, assim diante desse contexto, traçamos uma linha temporal na perspectiva de termos um quadro dos enfoques adotados nos cursos de licenciaturas no país, a partir das publicações da década de 70, material este reunido por Pereira (2006), tendo como fontes de pesquisas, livros, artigos, material de encontros, relatórios, conferências. Segundo o autor, foi privilegiado na primeira metade do período, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a dimensão técnica para professores e especialistas em educação. De acordo com Pereira (2006)

Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica. (PEREIRA, 2006, p.16)

Feldens (1948 apud PEREIRA, 2006, p.16) enfatiza que a: “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professor”. Diz ainda Candau (1987 apud PEREIRA, 2006, p.17): “as licenciaturas eram estudadas fundamentalmente nos aspectos funcionais e operacionais”. Essa formação de professores será então contestada nas produções de pesquisas e nos debates que se seguem na década de 80. Neste período da história da educação brasileira não olhar e ignorar as dificuldades de acordo com Balzan & Paoli (1988 apud PEREIRA, 2006, p. 18) “seria reincidir nos erros do pedagogismo ingênuo, que acredita ser possível atingir a melhoria da escola independentemente daquilo que se passa no contexto de vida e condições de trabalho

do professor”. As discussões não cessam e Gadotti (1987 apud PEREIRA, 2006, p.19) faz a seguinte análise:

A deterioração da educação é consequência dessa política orientada pelo tecnoburocracia a serviço do estado burguês, que não quer investir em qualidade, já que o lucro – a sua finalidade – provém da quantidade e não da qualidade. Ele transformou a "educação em mercadoria", sujeita à lei do capital, da oferta e da procura, como uma mercadoria qualquer. Incentivou a “privatização do ensino” e da cultura porque não interessa o capital investir em educação através do Estado, visto que pode utilizar os eventuais recursos destinados à educação para empreendimentos de retorno mais imediato. (Grifos do original)

Nos anos 80 as questões na formação são extrapoladas para situações do mercado de trabalho desse profissional de educação e segundo Arroyo (1985 apud PEREIRA, 2006, p.21) “Quem deforma o profissional do ensino”, incluindo aí as condições de trabalho (salário, ambientes, etc.). Outra posição também é tomada por Haguette (1985 apud PEREIRA, 2006, p.23) a respeito da identidade do trabalho docente: “trata-se de um bico, uma vocação ou uma profissão? ”. Também a inclusão nesses debates da temática da feminização do magistério e que segundo Pereira (2006, p.26) “A composição feminina da força de trabalho na educação, pelas condições históricas de submissão da mulher, teriam contribuído para a proletarianização da categoria e dificultado a profissionalização”. Nestes debates que evidenciam o descontentamento com a situação na educação, tanto na formação como prática do profissional, podemos ainda acrescentar outro que era formar professores ou educadores? Diz Pereira (2006, p.28) que a “figura do educador dos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdos, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70”. (Grifos do original).

Na década dos anos 90 teremos então a formação do professor-pesquisador. Ocorrem mudanças tanto no cenário internacional como no nacional, a chamada crises dos paradigmas, Pereira (2006) assim esclarece que

Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos micro sociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ção, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. (Grifos do original). (PEREIRA,2006, p.41)

Nessa linha incluímos de pesquisas e debates a formação continuada do professor e para tanto Nóvoa (1992 apud PEREIRA, 2006, p. 48-49) diz que “se aborde a formação

continuada de professores a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos”. Estas concepções não significam efetivamente mudanças na formação do professor no Brasil, mas contribuem para uma discussão em torno da formação e do currículo oferecido pelas universidades.

3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE GLOBALIZADA

As recentes pesquisas em formação e práticas educacionais tem colocado a formação pedagógica inicial como o problema do fracasso do sistema educacional, segundo Pimenta (2012) isso acontece principalmente ao distanciamento das atividades acadêmicas sobre as dificuldades e a real realidade encontrada nas escolas, tais como: planejamento que não levam em consideração conhecimentos prévios dos alunos, dificuldades em entender o processo de aprendizagem de cada aluno, desconhecimento sobre estruturas física e pedagógica da escola, violência, questões de indisciplina e desinteresse pelo conhecimento.

A formação nas universidades públicas e demais instituições de ensino superior precisam deixar de lado a ideia que o professor tem a função apenas de ensinar conhecimentos específicos de determinada disciplina, sobre isso a resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, no artigo 3º § 6º preceitua que a formação profissional deve ser elaborada e desenvolvida por meio da articulação entre instituição de ensino superior e o sistema de educação, para uma possível formação sólida dos conhecimentos técnicos, científicos e realização de atividades. Sobre isso Imbernón diz o seguinte:

O professor ou a professora precisa vir dotado de uma bagagem sólida, nos âmbitos culturais, científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar, ou em um todo ato educativo e uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão. (IMBERNÓN, 2011, p. 63)

É necessário possibilitar ao docente analisar os diversos contextos da sala de aula, situações conflituosas reais e não meras simulações. A estruturação de conhecimentos adquiridos nas universidades precisa possibilitar competências e habilidades que proporcionem conhecimentos suficientes para integração das disciplinas, criando elo entre elas, pois a nova ação educativa exige isso. Em um contexto mais atual a resolução nº 2 de 1º

julho de 2015, ressalta a importância de uma formação comum, emancipatória e permanente.

Sobre isso diz o seguinte:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015, p. 7)

Para Imbernón (2011, p.66) isso só será possível quando nas universidades forem confrontadas e analisadas situações pedagógicas que o levem a definir, redefinir e colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos. Moreira (1995) comenta que aqueles que formam os futuros professores ou professoras precisam atuar como intelectuais transformadores e como pesquisadores em ação, fazendo com seus alunos entendam a importância da relação pesquisa/teoria/ ensino. Para Moreira (1995) quando isso acontece o professor torna-se intelectual e passa a compreender a sala de aula como espaço de interação social, difusão de saberes e conhecimentos. Sobre isso diz o seguinte:

O professor como intelectual transformador esforça-se para tornar o pedagógico mais político(inserindo a educação na esfera política e entendendo a escolarização como luta em torno da definição de significados e de relações de poder) e o político mais pedagógico (tratando seus estudantes como agentes críticos, questionando como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando o diálogo, procurando tornar o conhecimento curricular mais significativo crítico e emancipatório) (MOREIRA, 1995, p. 13)

Assim, é necessária uma nova ideia do ensinar, como ensinar, para quem ensinar e que conhecimentos precisa-se adquirir para que o trabalho como docente seja realizado de forma coerente. Exige-se ordenação e estruturação de conhecimentos inicial e contínuo que proporcione desenvolvimento nas práticas pedagógicas.

3.1 CONHECIMENTOS E SABERES ESSENCIAIS PARA A DOCÊNCIA

O cerne da discussão quando o assunto é exercer a profissão docente compõem-se em o que devo ensinar? Como ensinar? Que conhecimentos são necessários para ensinar?

Gauthier (1998) salienta que é impossível obter respostas definitivas para essas perguntas, mas é essencial fazer uma reflexão a respeito do repertório desses conhecimentos de ensino. Para toda e qualquer profissão se exige um repertório de conhecimentos específicos, no processo de ensinar esse repertório se torna de difícil identificação, pois

segundo Gauthier (1998) ainda há uma forte resistência dos professores em relação a sua profissão e aos seus saberes, porque ainda existe uma forte ignorância em relação a si mesmo e a sua profissão.

Durante muito achou-se que ter domínio do conteúdo fosse suficiente. Segundo Gauthier (1998) imaginava-se que quem soubesse ler podia naturalmente ensinar a ler ou que quem soubesse química poderia ensinar química. Nesse contexto, o saber necessário seria unicamente saber a matéria. Entretanto, ensinar é muito mais que saber a disciplina ou conteúdo, é preciso organização, planejamento e um olhar pedagógico voltado para características individuais de cada aluno. Sobre isso Gauthier (1998) diz o seguinte:

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra, o saber do *magister* não se resume apenas ao conhecimento da matéria. (GAUTHIER, 1998, p. 21)

Para Pimenta (2012) o conhecimento não é o bastante, é necessário promover condições para a produção do conhecimento, isso traz a ideia do professor intelectual citado por Moreira (1995) em que afirma que com formação e inteligência o professor intelectual é capaz de produzir novas forma de desenvolvimento, progresso, reflexão.

Frequentemente ouve-se falar que “professor possui muita experiência de sala de aula, logo é um excelente professor”. A experiência pode até assumir um papel importante no leque de conhecimentos que o professor precisa ter, mas não pode representar a totalidade do saber docente. O que percebe-se é que conhecimentos sobre tecnologias, didáticas inovadoras, conhecimentos sobre ciência, cultura, gestão, línguas e conhecimentos pedagógicos também constituem elementos importantes na ação pedagógica. Estes saberes se tornam ainda mais importante em uma sociedade onde o objetivo da educação é tornar o homem participante no processo civilizatório da humanidade. Sobre isso Pimenta (2012) afirma o seguinte:

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir para o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (PIMENTA, 2012, p.25)

Segundo Pimenta (2012) educar e mobilizar os saberes para essa educação transformadora tornou-se complexo, pois educar para que os conhecimentos tecnológicos, científicos e culturais aconteçam, implica em confrontá-los, analisá-los e contextualizá-los,

exigindo do professor formador e do educando um olhar crítico na construção de sua identidade enquanto professor formador. É necessária uma formação inicial e contínua em que os saberes citados acima ganhem significados em conjunto, espera-se que nos cursos de licenciatura essa reflexão sobre esses saberes aconteça para que possibilite a esses futuros docentes a compreensão do ensino, proporcionando a construção de sua identidade como professores. Para Pimenta isso significa que:

A formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão do que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõem-se que está se configure como um projeto de formação inicial e contínua, articulado entre as instâncias formadoras (universidades e escolas). (PIMENTA, 2006, p.22)

Entende-se que a formação e a profissão exigem um conjunto de saberes: pedagógicos, didáticos, organizacionais, práticas de planejamento, conhecimentos específicos, culturais e de uma prática reflexiva. A escola também precisa ser voltada para um espaço de formação, o que segundo Pimenta (2012) exige que a escola seja um ambiente democrático e com práticas curriculares formativas. Sobre isso a resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, ressalta o seguinte:

Art. 7º O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2015, p. 7).

Segundo Zeichener (1993 apud PIMENTA, 2012) formação reflexiva é uma tentativa de formar o professor aumentando sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças nas escolas e na sociedade. Sobre isso diz o seguinte:

As investigações sobre os professores reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos de das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condição de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo. (PIMENTA, 2002, p. 34).

Compreende-se que a formação reflexiva se constitui em um elemento essencial na prática educativa, uma vez que, o conceito de professor reflexivo parte da ideia de um profissional em formação constante. Segundo Pimenta (2012) essa formação, é uma auto formação, uma vez que, são elaborados e reelaborados saberes iniciais e adquiridos nas experiências, cotidianamente vivenciados no contexto de sala de aula, promovendo um

processo coletivo de trocas de experiência entre professores que irão construir seus saberes como prática e na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a formação docente é elemento essencial para um bom desempenho dos profissionais do magistério, entretanto a discussão em torno de como fazer essa formação ainda é alvo de diversas dúvidas. O que deve ser realmente modificado? O currículo? as instituições que formam esses profissionais? Acredita-se que mudanças nos currículos e nas próprias universidades precisam acontecer, mas de forma coerente e planejada. A formação precisa contemplar a diversidade de saberes, o professor dominar conhecimentos técnicos, científicos, culturais e religiosos, pois o desafio é ser um professor em tempos em que a tecnologia e os interesses dos alunos divergem com os interesses da instituição escolar. A escola precisa deixar de ensinar apenas o básico (conhecimentos sobre disciplina) para ensinar o aluno a ser um cidadão que possa tomar decisões de forma crítica, consciente e ser pluricultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2.** de 1 de julho de 2015.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. - Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. - 457p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 127 p.

MOREIRA, Antônio Flávio. O Currículo Como Política Cultural e a Formação Docente. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. p. 12-15.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores:** pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p. 167.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professor: identidade e saberes da ciência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 15-33.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jerusa Roiz de Sousa

Resumo: Objetiva-se refletir sobre a formação inicial de professores e a aprendizagem de educandos a partir da experiência de uma escola pública considerando os anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em construção baseada em Lüdke e André (1986). Serviu de aporte teórico: Gauthier (1998), Nóvoa (1997), dentre outros. Conclui-se que o professor tem compreendido que a formação inicial é essencial para o desenvolvimento da docência uma vez que esta não é construída apenas com a vivência, mas com pesquisa, com busca pelo conhecimento na universidade e com discussões em grupo.

Palavras-chave: Formação Inicial. Prática Docente. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Muitas são as transformações sociais ocorridas nos últimos anos, as quais refletem diretamente nos processos educacionais. Assim, com a expansão do ensino básico, novas demandas têm se apresentado para o trabalho educativo no contexto escolar, resultando no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente.

Nesse sentido, a formação inicial docente tem se apresentado como um diferencial na prática e nos saberes docentes, estas vêm fortalecer, dar base e sustentação as experiências vividas no campo de atuação do professor. Esse diferencial tem causado impacto em relação a prática docente principalmente, quando equiparada as práticas de professores licenciados e professores em situação contrária. Entretanto, é necessário que se façam estudos acerca de uma licenciatura para a primeira introdução de conhecimentos científicos e esses resultarem numa largada na busca de uma apropriação e aprofundamento de conhecimento que dão sustentação a sua prática pedagógica.

Assim sendo, objetiva-se refletir acerca das relações da formação inicial de professores com a aprendizagem de educandos a partir da experiência de uma escola pública municipal de Vargem Grande/MA no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. O interesse em conhecer mais profundamente a realidade local no que tange à Formação

Iniciada de professores, tendo como foco a prática docente é resultado de vivências e experiências no contexto do cotidiano escolar, no qual novas demandas são apresentadas aos docentes cotidianamente e vêm requerendo destes, posturas críticas e transformadoras diante das novas configurações que envolvem o mundo do trabalho docente e da educação como um todo.

Nesse sentido, entende-se a formação inicial docente como um processo de tornar-se professor, e isso, constitui-se num percurso complexo que se direciona para uma diversidade de perspectivas, as quais abrangem desde o desenvolvimento do conhecimento profissional, o aprender a ensinar, até a construção da identidade profissional.

Organizou-se o texto de maneira sistemática partindo-se da introdução, ampliando-se a discussão para algumas reflexões sobre a formação inicial, seguindo-se para uma abordagem sobre a formação inicial e a prática docente e, por fim, traz-se algumas considerações preliminares, como um apanhado geral das apreensões construídas no decorrer das leituras e da construção do texto.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

Muito tem se discutido acerca da formação de professores nos últimos anos, acredita-se que essas discussões tenham se intensificado em virtude das grandes transformações educacionais que aconteceram a partir da década de 1990. Além disso, tem-se também os avanços tecnológicos, científicos e culturais que vem ocorrendo no cenário mundial e que vem repercutir diretamente no espaço educacional escolar, requerendo dos profissionais da educação que estejam munidos de conhecimentos para lidar com os novos processos que são tecidos no interior desse espaço.

Diante desse cenário, necessário se faz compreender como está acontecendo a formação do professor. Sabe-se que em torno da formação docente existe uma grande exigência da permanente formação profissional para aqueles que estão no exercício da profissão, o que chama ainda mais a atenção para a forma como tem se dado formação inicial.

Conforme a LDB Lei nº 9.394/96, Art. 62, o docente dos anos iniciais necessita de uma formação acadêmica como pressuposto essencial para uma ação docente no contexto educacional, reflexiva, consciente e crítica, tendo em vista compreender-se, assim como as

suas práticas, como um ato social e como tal é fundamental a mediação de professores com uma boa base intelectual e cultural, que apresente domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia, a fim de que a aprendizagem escolar se constitua numa experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante.

Dessa forma, buscando melhor refletir sobre a formação inicial e a mobilização dos saberes necessários para a atuação docente no espaço de trabalho, considera-se importante atentar para o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006, p.1):

Art. 2º [...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, [...].

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a formação inicial do professor dos iniciais do Ensino Fundamental deve ser em pedagogia, destacando-se que essa deve ser entendida como um processo pedagógico metódico e intencional, articulando conhecimentos científicos e culturais, compreendendo ainda a socialização e a construção do conhecimento entre os sujeitos envolvidos. De modo que, chama-se a atenção para a necessidade desse profissional em produzir e socializar seus conhecimentos, bem como para o desenvolvimento de atividades docentes que envolvam participação na organização e gestão de sistemas, desta forma a formação do professor deve ser constantemente analisada e refletida.

Para tanto, precisa-se repensar sobre os modelos de formação acadêmica dos quais se dispõe atualmente, refletindo-se acerca desses modelos e suas articulações com os diferentes saberes, sobre as relações que estabelecem entre teoria e prática, sobre as bases que devem oferecer para uma ação docente reflexiva desde a formação inicial, conforme aponta Gauthier (1998, p. 70).

As universidades têm um papel privilegiado no que diz respeito à profissionalização. Elas são, ao mesmo tempo, um polo de produção e legitimação do saber; elas são também instituições de difusão e certificação dos conhecimentos. Deve possibilitar aos futuros professores a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, pensar e agir, ou seja, o profissionalismo.

Conforme exposto, pode-se dizer que seria importante perceber a formação dos professores no sentido de compreendê-la como um trabalho de orientação que deve ser desenvolvido nas Instituições de Ensino Superior aos discentes para favorecer e subsidiar suas práticas, superando a racionalidade técnica que vem acompanhando historicamente os cursos de formação inicial de professores. Introduzindo uma outra visão de conhecimentos e saberes que exigem outras formas de ensinar e aprender, a fim de que o professor saia da academia com subsídios que possibilite enfrentar as complexidades que envolvem o cotidiano escolar, bem como o estímulo de estar buscando respostas quando houver questionamento e até inovando suas práticas.

A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DOCENTE

Ao longo dos anos, a formação inicial docente tem alcançado grande importância a ponto de tornar-se indispensável para a prática pedagógica em todas as áreas educacionais, uma vez que o professor precisa estar envolvido nas diversas situações que apresentam o processo ensino aprendizagem. De modo que, discutir a formação docente dos anos iniciais do ensino fundamental, não se constitui tarefa simples, pelo contrário, trata-se de uma tarefa complexa que exige dedicação, compromisso e estudo aprofundado.

Nessa perspectiva, a formação dos profissionais da educação básica está contemplada no Art. 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96), conforme segue:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A formação inicial é fundamental para o desenvolvimento profissional do docente, bem como para a construção de sua identidade. Para tanto, necessário se faz que essa formação se constitua como um espaço de crítica e de reflexão, tanto no individual quanto no coletivo, a fim de que o docente em processo de formação se disponha a analisar sua própria prática, no intuito de se construir novas proposições para a ação educativa.

Sendo assim, o professor em processo de formação inicial deverá participar de situações de aprendizagem, ou, e até se inserir em sala de aula, para que possa ampliar seus conhecimentos, e assim facilitar o acesso a manifestações culturais, estando atento para as políticas públicas destinadas a educação, a fim de que possa tornar-se um profissional capaz de atuar no espaço escolar de forma autônoma. É nessa perspectiva que Pimenta (1997, p. 6) afirma que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional de docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicas.

Desse modo, o enfatiza-se a necessidade de que o professor compreenda que a formação inicial é essencial para o desenvolvimento do trabalho docente tendo em vista, que a competência profissional não é construída apenas com a vivência, com a experiência cotidiana, mas também com a pesquisa, com a busca pelo conhecimento na universidade, com as discussões em grupo, com as reflexões em torno do fazer pedagógico, para os quais necessita-se de conhecimentos teóricos.

Dessa forma, espera-se que o processo de formação inicial do professor venha suscitar questionamentos e reflexões que possam contribuir para possíveis modificações nas práticas pedagógicas, assim como, para um despertar do desejo em aprender, pesquisar e organizar os conhecimentos adquiridos, garantindo, assim, uma consciência política e social da realidade do fazer profissional docente na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O que se pode afirmar até o momento é que são inúmeras as contribuições da graduação para o exercício da profissão de professor. Pois, percebe-se que o trabalho docente desenvolvido por meio de prática vivenciada e baseada em estudos científicos tem contribuído para a construção de conhecimentos dos alunos e do meio onde estão inseridos. É a partir da necessidade de um ensino bem elaborado de acordo com análises epistemológicas e da troca de experiências advindas de um conjunto de conhecimentos historicamente construídos, que é pensado o estudo do objeto desse tema.

Logo, pensar a formação inicial de professores e o processo ensino-aprendizagem, é refletir sobre como eles se dão em um contexto situado. Assim, a partir dos estudos acerca da educação no município de Vargem Grande/MA, tem-se despertado o interesse em estudar as relações da formação inicial de professores com a aprendizagem de educandos a partir da experiência de uma escola pública municipal no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, compreende-se que a formação inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional do docente e na construção de sua identidade. Esta formação deve representar um espaço de crítica e de reflexão coletiva. Para tanto, faz-se necessário que o professor em formação obtenha entendimento de que é fundamental analisar sua própria prática, tendo como meta a construção de novas proposições para a ação educativa.

Dessa forma, espera-se que o processo de formação inicial do professor venha suscitar questionamentos e reflexões que possam contribuir para possíveis modificações nas práticas pedagógicas, assim como, para um despertar do desejo em aprender, pesquisar e organizar os conhecimentos adquiridos, garantindo, assim, uma consciência política e social da realidade do fazer profissional docente na contemporaneidade.

Conclui-se que o professor tem compreendido que a formação inicial é essencial para o desenvolvimento do trabalho docente tendo em vista, que a docência não é construída apenas com a vivência, com a experiência cotidiana, mas também com a pesquisa, com a busca pelo conhecimento na universidade, com as discussões em grupo, com as reflexões em torno do fazer pedagógico, para os quais necessita-se de conhecimentos teóricos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

GAUTHIER, C. et al. Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances: estudos sobre Educação, Vol. 3, No 3 Setembro de 1997.

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: a pesquisa como estrutura basilar do currículo

Ruth Mayra Gomes Melo/a¹⁵⁵
Thiago da Rocha Vasconcelos/a¹⁵⁶

Resumo: Este trabalho se ocupa da discussão referente a presença da pesquisa na formação de pedagogos, objetivando investigar de forma teórica e crítica como a pesquisa está presente na formação de pedagogos dentro de um contexto nacional, para tanto se adotou como percurso metodológico a utilização das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental usando os seguintes autores: Demo (2006); Charlot (2000) e legislações como a Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação entre outros. Como resultado é apresentado uma discussão teórico-crítica evidenciando a importância da pesquisa na formação do pedagogo.

Palavras-chave: Formação. Professores. Pedagogo.

Introdução

O curso de pedagogia surge em meados de 1939, ao longo de sua trajetória trás em seu escopo uma serie de reformulações por meio de determinações legais, as mesmas auxiliam na compreensão da constituição atual do curso de pedagogia, houveram inúmeros avanços, superações de algumas dicotomias, estabelecimento da estruturação curricular a nível nacional, regulamentações referentes a natureza do curso e a quem se destina, e as suas devidas habilitações e titulações. Mas no que tange a sistemática organizacional e curricular, encontra-se permeada por uma gama de controvérsias que empobrecem o curso e seu rigor científico, incidindo diretamente na formação inicial de pedagogo tornando esta fragilizada.

Tomando como base estas controvérsias e lacunas, instituições de ensino superior ofertam graduações em pedagogia que só contemplam a estância do ensino, deixando de lado a pesquisa e a extensão, estabelecendo currículos com noções de ensino/aprendizagem definindo a grosso modo como e o que se deve estudar ao longo da graduação, cumprindo somente as 3.200 horas instituídas por Lei, contemplando o mero ensinar e aprender difundindo o processo medíocre e imitativo. Tais instituições configuram seus currículos atendendo em partes as diretrizes instituídas pelas Legislações do Curso de Pedagogia, e

¹⁵⁵Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras do Maranhão, São Luís, email, ruthmayrag@hotmail.com

¹⁵⁶Mestrando em Geografia, Espaço e Dinâmicas da Natureza pela Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, email: thiagorochoa045@gmail.com

incidindo a sua atuação a mera reprodução de conteúdo, deixando de fora pilares norteadores para a formação de professores.

Segundo a Constituição Federal 1988 em seu artigo 207, existe uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, trazem em seu bojo a importância da pesquisa para a formação de pedagogos críticos e atuantes no cenário político e social. A pesquisa se estabelece desta forma no cerne das discussões nacionais no que contemplam esta temática, havendo assim uma necessidade de fomentar a pesquisa como uma das estruturas basilares do currículo que abrange o processo formativo de professores. Cabe ainda destacar a importância da discussão da temática do currículo imbuído de pesquisa acadêmica na formação do pedagogo, pois esta vai incidir diretamente na práxis social deste profissional, haja vista que a pesquisa pode contribuir na devida emancipação do conhecimento, para que o graduando possa quebrar com o paradigma de apenas reproduzir o que lhe é instituído mecanicamente, e por meio da sua própria capacidade recriar e reelaborar a teoria aliada a sua prática, defendendo que a verdadeira aprendizagem está na construção do conhecimento por meio de esforço próprio através da elaboração pessoal.

Demo (1941), afirma que há uma necessidade, de reconhecer dentro do realismo do cotidiano o que marca e limita pessoas e sociedades. Surge daí a relevância de abordar o currículo do curso de pedagogia por entender quão defasada é a formação de professores esvaziada do princípio da pesquisa científica, que em vez de formar educadores, lança na sociedade apenas meros reprodutores de conteúdo, que ao longo da sua trajetória imbuirão aos seus educandos a mesma metodologia conteudista/reprodutora, alienando estes e os colocando na mesma perspectiva ideológica.

Dessa forma, o presente trabalho toma como objetivo central discutir de forma teórica e crítica a questão da presença da pesquisa na formação de pedagogos, tomando como caminho metodológico as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, na primeira definida por Marconi e Lakatos (2003, p. 158) como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Diante do exposto, a pesquisa terá como bases Demo (2006); Calazans (2002); Charlot (2000) e Freire (1996).

Na segunda o caráter técnico se destaca pela utilização de “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Com isso, será usada nesse trabalho a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Tais documentos referenciarão a temática levantada sobre a pesquisa na formação do pedagogo.

A título de apresentação com base no objetivo apresentado e no curso metodológico escolhido, este texto se organiza mediante discussão referente a presença da pesquisa no currículo do curso de pedagogia e posteriormente trás as considerações finais do estudo.

Pedagogia e currículo: a pesquisa como base curricular

A palavra pedagogia tem sua origem na Grécia Antiga, sua tradução etimológica quer dizer condução da criança, já o termo pedagogo surge nesse mesmo período e local com significado de mestre, aquele que conduz. No Brasil atualmente o pedagogo é um profissional da educação, graduado em licenciatura segundo o Ministério da Educação e da Cultura, o mesmo institui a grade e horário-curricular que em suma divide-se em três grandes blocos: disciplinas filosóficas, científicas e técnico-pedagógicas, tendo como objeto de estudo a educação e o processo de ensino aprendizagem, podendo atuar em diferentes estancias assumindo cargos na educação infantil, ensino fundamental menor, educação de jovens e adultos, coordenação, gestão, supervisão e orientação pedagógica, podendo lecionar, dependendo das necessidades, no ensino fundamental maior e no ensino médio.

Em seu histórico o curso de pedagogia no Brasil surge 1939 passou por diversas reformulações, tendo inicialmente o caráter de bacharelado na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade do Brasil, neste aspecto o curso tinha duração de três anos e formava técnicos em educação, a reforma militar reorganizou o curso com a Lei 5. 540/68 modificando o currículo e suas devidas habilitações, assim também houveram outras modificações tais como CFE n. 251, Reforma Universitária de 1968, debates que fomentaram este curso em 1980, discussão e reformas, promovidas por comissões especialistas, criação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de

1996, dentre outras reestruturações e modificações que alteram desde a estruturação curricular do curso até a área de atuação do pedagogo.

A LDB de 1996 no seu artigo 62 dispõe:

[...] a formação docente para a educação básica far-se-á: [...] em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 37).

Observa-se no trecho LDB/ 96, as legitimações da devida formação de pedagogos e suas áreas de atuação, destinando que a formação se dá pela graduação plena de nível superior, a Lei prossegue em seu Art. 65, exigindo o quantitativo mínimo de 300/horas para formação direcionada a prática de ensino. Evidenciando em diversos pontos a necessidade de formação continuada e da pesquisa como parte indissociável da formação docente. No capítulo destinado aos profissionais da educação a LDB afirma:

Art 43, que a educação superior, visa:
I estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
III incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...];
VI estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente [...];
VII promover a extensão, aberta à participação da população visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa [...]
(BRASIL, 1996, p. 29).

Evidenciando a necessidade da pesquisa e a extensão na formação de ensino superior, o foco das pesquisas são resoluções de problemas do mundo presente defendendo que as conquistas e os resultados devem ser propagados. Com base nisto fica latente que a pesquisa deve está disseminada no currículo de formação do professor, pois essa auxiliará na compreensão dos problemas existentes na área educacional. Na resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) N° 1 de 2006 institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia em seu artigo três afirma que o licenciando em pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, em princípios interdisciplinares e palitados na contextualização, evidenciando a necessidade que a formação de pedagogos deve perpassar por conhecimentos conteúdistas historicamente acumulados atrelados a prática, ressaltando a necessidade da pesquisa, análise e observação, destaca-se ainda nessa ótica o inciso XIV e XV, os quais enfatizam a prática da pesquisa.

Para abranger todas estas instancias o CNE/CP de 2006 em seu Art.7º aborda que:

[...] Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico”, distribuídas da seguinte forma:

I - 2.800 Horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 Horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006)

Observa-se que a pesquisa acadêmica está instituída no currículo para a formação de pedagogos, o mesmo é um território abrangente e difuso que permeia vários campos do saber podendo apresentar-se de maneira harmoniosa ou conflitante, configurando-se como objeto político, pois compreende uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais.

A pesquisa acadêmica é um termo bastante abrangente, baseia-se em instancias difundidas pelas instituições de ensino superior que exigem certo rigor científico/acadêmico. Demo (2006) afirma que o acesso a pesquisa acadêmica é cercado por ritos especiais, que envolve técnicas, manejo de informações e ferramentas tecnológicas e que por isso se configura para poucos, pois nem todos tem acesso a esses mecanismos, as pesquisas se atermem a pequenos grupos que elitizam os processos de investigação. Assim fica claro que para ter acesso ou construir pressupostos de pesquisa acadêmica é necessário possuir certas habilidades e saber manusear a técnica e dispor de tempo para investigar, constituindo assim um paradigma entre aqueles que dominam as técnicas de pesquisas e as produzem, e aqueles que as aceitam e reproduzem. Separado então os processos onde um determinado grupo pesquisa e produz conhecimento e saberes e outro que pega essa produção apropria-se dela sem questionar e a retransmite, afastando assim a pesquisa do ensino, alocando em grupos distintos e reproduzindo mecanicamente saberes.

Mas é necessário romper com esse paradigma e libertar a pesquisa desse enlace de sofisticação e elitização e passar a difundir mais explicitamente que não deve haver separação entre pesquisa, ensino e extensão, pois estas se encontram intimamente interligadas. Segundo o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, o ensino acadêmico está embasado em um tripé

de ensino pesquisa e extensão, e que estes requisitos são indissociáveis, o não cumprimento destes inflige diretamente um preceito legal. Para Barbosa (2007) a maioria dos cursos de graduação em licenciatura só se utiliza da pesquisa ou da obrigatoriedade de fazer esta apenas em monografias, é importante ressaltar que pesquisa é imprescindível, pois se evidencia na prática e situa-se como forma privilegiada de aprender e de fato vivenciar a vida científica e acadêmica.

Porém, há instituições de ensino superior que só se atém ao processo de ensino, separando totalmente da pesquisa, tornando assim a formação acadêmica de professores em uma mera reprodução de conteúdo elegíveis em um currículo pobre e desvinculado por muitas vezes da realidade do discente. Parafraseando Demo (2006), são típicas instituição de ensino acadêmico noturno onde os alunos vão apenas para assistir aulas, “aprender”, fazer provas e passar, e os professores destas instituições vão apenas para dar aulas com didáticas empobrecidas e reprodutoras. Em face disso há sempre disparidades entre pesquisa e ensino, no currículo de formação inicial, entretanto faz-se necessário a ruptura desses distanciamentos, para objetivar uma formação emancipadora que vá para além destas abordagens minimalistas, mas que cumpra com propriedade a formação do sujeito, superando desfechos econômicos, políticos e sociais. Para Charlot (2000), aprender é passar da não posse de determinado conhecimento a posse, da identificação de algo que outrora era distante, para um aspecto: real, palpável e tangível. Seguindo este pressuposto:

[...] a prática da pesquisa é uma prática pedagógica, que sistematiza a formação por intermédio do trabalho orgânico dos sujeitos integrados num coletivo, exercido de forma democrática, buscando contribuir historicamente para o progresso do conhecimento, tendo sempre presente que os fundamentos teórico-metodológicos devem ser a base primeira do produto dessa ação (CALAZANS, 2002, p. 65).

Atendo-se a formação do pedagogo, pode-se perceber que uma variedade de documentos legais que legitimam como deve ser os cursos de graduação, quais os conteúdos que devem ser abordados, de como se divide as 3.200 horas do curso. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia 2006 no artigo 3º parágrafo único, inciso II, que a formação do pedagogo é centralizada na pesquisa, a análise e aplicações de resultados de investigação e interesse da área educacional. Segundo o que consta na diretriz do curso de pedagogia, nota-se a relevância da pesquisa acadêmica na formação de professores.

[...] o professor precisa da prática da pesquisa para ensinar, e o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente, a comunidade necessita da pesquisa para

poder dispor de produtos do conhecimento, e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. (SEVERINO, 2007, p. 25-26)

A prática da pesquisa acadêmica permeia todos os âmbitos do ensino formal, por isto defende-se que no curso de pedagogia deve haver íntima relação do discente com a prática da pesquisa, pois é só através dela que o indivíduo formulará bases próprias para sua atuação profissional. Dentro desse pressuposto, Freire (1996) ressalta a latente necessidade de se instituir a pesquisa no cerne da educação como ferramenta e mecanismo imprescindível para a formulação e a propagação do saber. Assim, o pedagogo deve se utilizar desta ferramenta ter domínio sobre ela para que possa perpassar estes pressupostos aos seus alunos fazendo que estes busquem por meio de ferramentas próprias a construção de sua aprendizagem, ou seja, ensinando estes a tomarem para si ferramentas que lhes auxiliarão a aprender a aprender, emancipando assim a construção do saber.

Considerações finais

A formação de pedagogos deve ser voltada para uma estrutura que incentive os discentes a refletirem sobre suas aprendizagens e a sua devida prática no contexto da realidade educacional ao qual está inserido, pensando nas políticas educacionais e nos documentos legais que instituí o curso de pedagogia, construindo bases para uma formação reflexiva e crítica, interligando o ensino à pesquisa, levando em consideração que esta pesquisa assume um papel crucial na formação do pedagogo. Com intuito de aliar ensino pesquisa e extensão, necessita-se de propostas curriculares, que propicie aos graduandos uma atuação questionadora, emancipatória, argumentativa, problematizadora, crítica, reflexiva, que atenda a necessidade da pesquisa acadêmica como base para a formação de professores, formulando assim um currículo político-democrático, para evidenciar um novo significado para a formação e exercício do profissional do pedagogo

Referências

AUTOR DA OBRA. *Título da obra*: subtítulo. Número da edição. Local de Publicação: Editor, ano de publicação.

BARBOSA, S. M. *A formação do pesquisador na graduação*: análise das principais obras de metodologia do trabalho científico. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Estadual De Campinas – INICAMP. Campinas.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Ed. Saraiva 2012.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Brasília: Diário Oficial da União, 2006, Seção 1, p, 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 17 Out. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CALAZANS, M. J. C. Articulação teoria/prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, M. J. C. (org.). *Iniciação Científica*: construindo o pensamento crítico. 2. ed . São Paulo: Cortez, 2002.

CALAZANS, M. J. C. Articulação teoria/prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, M. J. C. (org.). *Iniciação Científica*: construindo o pensamento crítico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, Pedro, *Pesquisa*: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

POLITZER, Georges. *Princípios Fundamentais de Filosofia*. 9. ed. Lisboa: Prelo, 1979.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Romeu Danilo. *Correntes pedagógicas*: aproximações com a tecnologia. Vozes, 1994.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos históricos do cenário educacional brasileiro
1970-2000.

Claudiane Pinto Dias de Jesus¹⁵⁷

Maria Alice Melo¹⁵⁸

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, tendo como objeto de estudo “Formação de professores das séries iniciais”. Objetiva “Analisar a formação continuada dos docentes das escolas comunitárias”, neste artigo apontam-se aspectos referentes à formação inicial e continuada de professores presentes nos documentos legais que versam sobre a referida temática, para tanto, apresenta-se breve contextualização histórica do cenário educacional brasileiro entre as décadas de 70 e 2000, tendo em vista que este período foi fundamental para a consolidação de conquistas importantes para o desenvolvimento da educação no país.

Palavras-chave: Formação continuada. Contextualização histórica. Aspectos legais.

Introdução

O presente estudo integra uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento em curso de pós-graduação em educação intitulado “Formação continuada de professores das séries iniciais de escolas comunitárias (2012-2017) de um município da Grande São Luís - MA”. A pesquisa se propõe a compreender de que forma essas escolas se organizam para fomentar o processo de formação continuada do seu corpo docente. Considerando a necessidade de compreender o objeto em sua totalidade, neste resumo analisaremos o contexto do desenvolvimento da formação de professores a partir da década de 1970 até os anos 2000, bem como apresentamos alguns aspectos legais fundamentais que versam sobre a temática, o estudo bibliográfico desenvolvido está apoiado nos seguintes referenciais: SILVA (2003), SAVIANI (2008-2011), FREITAS (2004) e TANURI (2004).

Ressalte-se que embora a pesquisa em curso tenha como foco principal a formação continuada dos educadores, é necessário relembrar o ponto de partida fundamental para as mudanças e os avanços no campo educacional no país, retomar o contexto histórico destas

¹⁵⁷ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Federal do Maranhão-UFMA/e-mail: claupidi111@gmail.com.

¹⁵⁸ Professora do Programa de Pós Graduação em Educação e do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão- UFMA/ e-mail: ma.melo@terra.com.br.

mudanças que tiveram o seu início na década de 1970 com o movimento dos educadores que lutaram pela definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, visando a sua profissionalização e valorização é condição essencial para a compreensão da construção de políticas que tratam do aperfeiçoamento contínuo dos professores na atualidade.

O contexto político e econômico nas décadas de 1970 e 1980 e seus reflexos nas políticas de formação de professores.

Durante a década de 1970, o Brasil estava sob o comando das forças militares, eclodia a crise da sociedade capitalista o que levou a reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo a substituição do fordismo pelo toyotismo (SAVIANI, 2008), a escola foi reorganizada dentro de uma perspectiva mercadológica, logo, é possível afirmar que a concepção de formação de professores carrega a marca empresarial: preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista (FREITAS, 2004, p. 91). Quanto às mudanças no campo educacional na década de 70 evidencia-se a reforma promovida pelo governo ditatorial que reorganizou o ensino superior decorrente da Lei nº. 5.540/68, culminando na modificação do currículo do curso de pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da metodologia e prática de ensino de 1º grau (TANURI, 2000). Nesse contexto o Estado é estimulado por movimentos renovadores que obrigaram as reformas educacionais, de modo que a Lei n. 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e segundo grau, em seu Art. 1º apresenta os objetivos do ensino no 1º e 2º graus que seria “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, mais a frente no § 1º a lei retrata as modificações que seriam realizadas a partir do que é disposto nos artigos 176 e 178 da Constituição “entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau”. Essas reformas contemplaram as escolas normais, tendo em vista a profissionalização obrigatória no segundo

grau, as escolas normais “ganharam o *status*” de habilitação desse nível de ensino, “abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial” (TANURI, 2000, p.14), deste modo, a escola normal passou a ser a Habilitação Específica para o magistério (HEM), extinguindo os Institutos de Educação. Diante dos desdobramentos provocados pelas reformas, a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser realizada exclusivamente nos cursos de pedagogia.

A década de 80 embora fortemente marcada pelo tecnicismo representa certa ruptura com esta corrente apontando direcionamentos para o início de uma nova fase, porém, algo nada muito sólido e concreto considerando que o período foi marcado pelo fim do regime militar no Brasil e as manifestações das Diretas Já. O país estava em um período de transição para uma realidade política diferente da anterior, o momento carecia de um processo educacional que percebesse o ser humano como um sujeito crítico inserido em um determinado contexto social e que fosse capaz de pensar sobre a sua realidade e nela atuar, com o objetivo de superar as enormes desigualdades sociais herdadas do período ditatorial. Nesse sentido a necessidade daquele período era de uma escola em que o aluno fosse percebido como principal sujeito da educação, onde as ações estivessem voltadas para os alunos e a superação das suas dificuldades. No ano de 1987, criou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública que teve um papel decisivo no processo constituinte no que se refere a elaboração dos artigos incorporados à Carta Constitucional de 1988 (GOHN, 2009, P. 27). No âmbito do movimento da formação, Freitas afirma faz os seguintes apontamentos:

Os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, e o movimento avançou na busca de superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. O movimento dos professores, no interior das escolas, exigia a democratização das relações de poder e construção de novos projetos coletivos. Como parte importante dessa construção teórica, com base nas transformações concretas no campo da escola, construiu-se a concepção de profissional da educação, que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2004, p. 91).

A década de 80 foi o resultado dos movimentos reformadores do período anterior, com merecido destaque aos movimentos de educadores que se uniram em torno da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Educadores, neste período, foi desencadeado um movimento significativo em prol da reestruturação dos cursos de pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os

profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Segundo Saviani (2009) À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental). Com o fim da ditadura militar, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as discussões em torno de novos ajustes na educação, acabaram resultando na consolidação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-1996 abrindo caminhos para se projetar uma sociedade mais justa e mais igualitária, tendo novamente a educação grande importância nesse processo e principalmente ofertando espaço para uma formação docente que atendesse aos anseios do novo modelo de sociedade.

As conquistas das décadas de 1990 e as transformações advindas do novo milênio.

Tendo em vista a reestruturação produtiva decorrente das mudanças no mundo do trabalho e a nova configuração do papel do Estado, o Brasil implementou uma série de mudanças nos anos de 1990, inclusive no campo educacional (FREITAS, 2012), a qualidade na educação brasileira passa a ser questionada e o seu papel adquire novos sentidos, o objetivo não seria somente atender as demandas do mercado mas também promover o desenvolvimento pleno da cidadania. Em 1996 foi promulgada a Lei nº 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde a figura do professor e a sua formação é reconhecida, em seu art. 61 o texto faz referência aos profissionais da educação escolar básica, considerando fazer parte da categoria os profissionais em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos (...). Com relação à formação dos educadores o art. 62 pondera “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior (...) sendo admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais a formação em nível médio na modalidade normal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem sido um marco regulatório para a formação de professores no Brasil, tendo em vista a necessidade de ofertar a formação aos educadores a lei considera a educação a distância (EAD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino em seu art. 80. Os avanços ocorrem também no âmbito da formação continuada, a LDB em seu parágrafo único garante a formação continua para os professores no local de trabalho ou em instituição de educação básica e superior, incluindo

cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológica e de pós-graduação. No que se refere a valorização profissional e o incentivo para o aperfeiçoamento contínuo, o artigo 67 orienta que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos mecanismos legais o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (...).

Os Planos Nacionais de Educação passam a orientar as formas de aplicação dessas exigências, a própria LDB/96 também determina o desenvolvimento de programas de formação continuada bastante questionada por pesquisadores da temática que entendem como um “processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional da formação inicial” (ANFOPE, 1998). as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica fazem referência a formação docente e a sua importância para a sociedade, afirmando que a formação inicial e continuada devem ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, uma vez que, contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva (...).

O que se observa ao longo dos anos é que as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas (SAVIANI, 2011, p. 10), a consequência dessa descontinuidade é justamente a precariedade das políticas formativas, uma formação inconsistente não habilitando o professor para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros. Essa constatação é apoiada pela estrutura organizativa atual da formação de professores no país, decorrente das diretrizes definidas nos seguintes documentos legais:

1. Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, ambos homologados pelo MEC em 17 de janeiro de 2002.
2. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001.
3. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006.
4. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006.
5. Iniciativa do MEC de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério, sob coordenação da CAPES contando, também, com a educação à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (SAVIANI, 2011, p, 11).

Em substituição às orientações contidas na Resolução CNE/CP nº 1/2002, passou a vigorar a partir de 2015 a Nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Mesmo com todas as normas legais, as pesquisas apontam a existência de significativo contingente de professores em exercício sem possuírem sequer o ensino médio completo, realidade presente em municípios das regiões norte e nordeste.

Na tentativa de sanar os problemas referentes à formação de professores no Brasil, nos últimos anos o governo vem lançando políticas de formação inicial e continuada, nesse sentido destaca-se em meados dos anos 2000, o papel do MEC principalmente no que se refere a formação de professores para a educação básica, situando a formação docente como um processo contínuo, que começa ainda na formação inicial se estendendo ao longo de todo o percurso profissional do educador. Em 2006 o Ministério da Educação cria, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como uma alternativa ao modelo tradicional do ensino superior (presencial), tendo em vista que este não conseguiria suprir a carência. A UAB possibilita a cooperação entre IES públicas, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com injeção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BARRETO, 2015 p. 686).

Segundo Barreto (2015) O objetivo do Ministério da Educação ao instituir a UAB, era possibilitar a ampliação do acesso ao ensino superior, principalmente para os indivíduos residentes em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Posteriormente surgem uma série de ações instituídas pelo MEC, neste resumo, não detalharemos as ações a partir dos anos 2000, porém consideramos a sua importância são elas: 2008 - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); 2009 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Considerações finais

Neste breve resumo, buscou-se percorrer por períodos históricos que se constituem como marcos na construção das atuais configurações no campo de estudo que trata da

formação dos professores no Brasil, é imprescindível conhecer o contexto no qual se construiu e se consolidou a formação inicial, tendo em vista que a formação continuada é um desdobramento da inicial. Foram evidenciados aspectos políticos e econômicos que impulsionaram a formulação dos documentos legais a partir da década de 70 até os anos 2000. Na década de 70 destacamos o modelo governamental ditatorial no país, o que causou descontentamento da população, provocando movimentos contra a ditadura, a educação como parte da sociedade também fora atingida pelo autoritarismo. Vale ressaltar que a educação dos anos 70 estava baseada no modelo tecnicista “educação para o trabalho”, logo, a escola e os professores adequaram-se a uma educação mercadológica. Nos anos 80 destacamos a ruptura com a ditadura e a “retomada da democracia”, a Constituição Federal de 1988, apontava novos horizontes para o país. Na década de 90, com a democracia já reestabelecida, nasce a LDB, orientando a formação inicial e fazendo encaminhamentos para a formação continuada. Obviamente, este não foi um processo simples e linear, os anos 2000 nascem com grandes desafios, dentre eles o cumprimento das orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A formação dos professores em nível superior parecia em um primeiro momento um processo quase impossível, tendo em vista a demanda, surgem então novas iniciativas para a formação dos professores, infelizmente os resultados esperados ainda não foram alcançados, o Brasil ainda apresenta um déficit na formação de educadores no país. É importante ressaltar que existiram avanços significativos nos documentos legais que versam sobre a temática, organizando a formação inicial e apontando caminhos para a construção de ações voltadas para a formação continuada.

Referências

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 20, n. 62, p. 679-701, jul. 2015.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

_____. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004. Cap. 6, p. 89-115.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. Revista Científica, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2009.
SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, [S.l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poíesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de educação. 2000, n.14, pp.61-88.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Reflexões Iniciais

Ana Paula Mondêgo Dias/a¹⁵⁹
Lélia Cristina Silveira de Moraes/a¹⁶⁰

Resumo: No presente trabalho objetiva-se compreender o contexto histórico em que se deu a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil e as políticas de formação que foram implementadas para esta modalidade de ensino, para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, por esta possibilitar a compreensão a interpretação dos significados, de forma crítica, do fenômeno estudado de questões muito particulares (MINAYO, 2013, p.14). Utiliza-se como referenciais teóricos: Gomez(1995), Silva(2012) Meneses Filho e Costa (2017); Machado; Souza e Rodrigues (2017); acredita-se que a implementação de uma política de formação de professores com formação pedagógica e conteúdos específicos da Educação Profissional seria uma grande contribuição para se desenvolver outras práticas de formação docente.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação de Professores. Política de formação de professores.

Introdução

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre a formação de professores para a Educação Profissional que se configura parte da pesquisa em andamento realizada no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da UFMA. Nesse sentido, objetiva-se compreender a trajetória histórica em que se deu a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil e as políticas de formação para esta modalidade de ensino.

Para tanto, buscou-se apoio nos trabalhos realizados por, Gomez (1995), Silva (2012) Meneses Filho e Costa (2017); Machado (2008); Souza e Rodrigues (2017). Esta pesquisa é uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica, em que, inicialmente, seguirá as orientações de Gil (2002, p.59), o qual enfatiza que este tipo de pesquisa, para ser realizada deve seguir etapas.

O texto está dividido em duas sessões: a primeira apresenta um breve panorama histórico sobre a formação de professores para Educação Profissional observando o formato e

¹⁵⁹UFMA, São Luís, anadias.mondego@bol.com.br.

¹⁶⁰UFMA, São Luís, lelia.silveira@ufma.br .

o locus em que esta formação estava sendo concebida; a segunda trata das políticas de formação para educação profissional, de modo a verificar se houve de fato uma política específica para essa modalidade de ensino.

Para compreender a formação de professores para Educação Profissional e a política de formação existente reconhecendo os desafios de tratar este objeto, optou-se por realizar os seguintes procedimentos metodológicos para realização da pesquisa. Em primeiro momento realizar uma pesquisa de caráter exploratória, por ela possibilitar “maior familiaridade com o tema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2002, p, 41), para compreender melhor este objeto, a pesquisa terá uma abordagem qualitativa, pois, intenta-se com esta pesquisa encontrar respostas a questão proposta como objeto de estudo.

Formação de professores para Educação Profissional: alguns elementos históricos

Para tratar a questão da formação de professores para Educação Profissional, no Brasil necessita-se antes realizar uma revisão de literatura que trata da questão em discussão, por isso, neste primeiro momento faz-se uma imersão sobre o processo de construção desse tipo de formação.

Assim, o primeiro marco histórico localizado por esta revisão foi a identificação da criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás por meio do Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917, no Distrito Federal. Essa instituição preparou professores, mestres, contramestres para escolas profissionais. Em 1947 tem-se o registro de que houve o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses; posteriormente outro marco importante a destacar foi a LDB de nº4.024/1961, na qual estabeleceu locais diferentes para realizar a formação de professores: para quem desejasse atuar no ensino médio, o locus seria as faculdades de filosofia, ciência e letras, já para aqueles que queriam a habilitação nas disciplinas do ensino técnico existiam os cursos especiais de educação técnica. (MACHADO, 2008).

Com relação a essa formação expressa pela LDB destacam-se dois apontamentos extraídos das análises de Souza e Rodrigues (2017, p.627) no qual citam:

O primeiro, diz respeito à dualidade na formação de professores, haja vista que esta estabelece locais de formação diferentes para professores de um mesmo nível de

ensino. Dessa forma, pela via legal, separavam-se os espaços destinados à formação de professores. Na forma da Lei, o Ensino Médio propedêutico e o Ensino Técnico são tratados de forma distinta e independentes, como se não fossem ambos pertencentes ao mesmo nível. O segundo destaque que damos àquele artigo diz respeito à adjetivação dada a esses cursos: eram qualificados como “especiais”. O adjetivo “especial”, empregado pela LDB, denuncia a condição de transitoriedade das propostas de formação de professores para a Educação Profissional. Tal situação vai se repetir e, até mesmo, perpetuar-se na historicidade dessa modalidade, como destaca Machado (2013, p. 350): “[...] até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”.

Desse ponto de vista é possível apreender que a atenção dada a esse tipo de formação ocorreu sem muita preocupação, de forma temporária para atender um objetivo imediato, visto que nessa época, a proposta do governo era que o país acompanhasse o suposto período de desenvolvimento industrial, para isso, precisava-se de mão-de-obra qualificada, para suprir a demanda exigida pelo mercado.

Ainda destaca-se que a carência de professores técnicos habilitados em nível superior exigência da lei nº5.540/68 levou o MEC a adotar algumas medidas, entre elas, autorizar por meio do Decreto-lei nº 655/69, a organização e coordenação de cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial, para isso, foram criados cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II, sendo o primeiro voltado para complementação pedagógica a quem possuísse o diploma de nível superior e o segundo era para os técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógica do Esquema I e as de conteúdo técnico específico (MACHADO,2008).

Esses marcos históricos são elementos importantes, para se compreender a formação de professores para Educação Profissional nos dias atuais, haja vista, que o crescimento dessa modalidade de ensino no Brasil com a expansão dos Institutos Federais de Educação cresceram significativamente nos últimos anos requerendo por sua vez a necessidade de pensar uma formação que consiga viabilizar aos educandos uma educação de qualidade, em que estes sejam capazes de participar de forma efetiva da construção do projeto de sociedade, visto que, a Educação profissional, durante muito tempo esteve relacionada como aquela que prepara o sujeito para o mercado de trabalho.

A superação dessa concepção quanto ao papel exercido pela Educação Profissional sugere mudança na formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino, pois:

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (MACHADO, 2008, p.15)

A Educação Profissional precisa desenvolver esse perfil de docente mencionado, mas para isso, é necessário adotar não somente cursos de formação pedagógica, sobretudo, se eles forem cursos aligeirados ou mesmo em programas especiais como tem acontecido nas instituições que trabalham com a Educação Profissional. É importante que a oferta de cursos, com a finalidade de formação docente seja inicial ou continuada tenha como objetivo viabilizar uma formação pedagógica apropriada para as especificidades desta modalidade de ensino, pois:

A formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adotadas ao longo da sua história encontraram-se profundamente determinados pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula. São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc. Cada uma destas imagens ou metáforas tem subjacente uma determinada concepção da escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem (GOMEZ, 1995, p.95-96).

Assim, a formação do professor deve levar em consideração as concepções de escola, de ensino de conhecimento e da forma como “transmite” a aprendizagem, porque são elas que poderão fazer da formação um momento de reflexão para o docente.

Política de Formação de professores para Educação Profissional – elementos para reflexão

A formação de professores para Educação Profissional no Brasil como apontada pelo contexto histórico, anteriormente teve um caráter descontinuo de ações efetivas quanto aos resultados almejados pela oferta da formação docente para os professores que atuam na Educação Profissional, visto que, ainda predominam os cursos emergenciais e “especiais”,

embora, legitimados pelas portarias, decretos e pareceres. Algumas pesquisas já realizadas sobre essa temática apontam que ela é pouco tratada, talvez por não ser considerada uma prioridade, por isso, ela foi marcada também pela falta de políticas públicas de formação.

Ressalte-se, no entanto que estes instrumentos legais não bastariam para fazer da formação de professores um instrumento para garantir uma prática pedagógica que colaborasse com a especificidade de formação que essa modalidade requer, nesse sentido, compreende-se que:

A formação dos docentes da educação profissional demanda atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à sociologia dos saberes tecnológicos e escolares, à psicologia das aprendizagens, ergonomia cognitiva, história da educação profissional e tecnológica, sociologia dos currículos da educação profissional, filosofia da educação, educação tecnológica comparada, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino na educação profissional, organização escolar, políticas e gestão da educação profissional etc.(MACHADO, p.20-21).

Esta afirmação corrobora com a perspectiva desejada para tornar a oferta de Educação Profissional de qualidade, visto que, ao se considerar os conteúdos pedagógicos, métodos de ensino e identidade docente como elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem a prática docente será refletida na formação dos sujeitos com a perspectiva de articular a teoria com a prática profissional de uma forma crítica.

Embora, se tenha consciência de que é necessário que haja uma política de formação específica para essa modalidade de ensino ela ainda acontece de forma bem limitada, mas ainda assim:

Importa ressaltar que a formação de professores para a Educação Profissional deve considerar as especificidades e complexidades do trabalho docente nessa área e romper com a fragmentação e a improvisação que marcaram historicamente essa modalidade de ensino e educação no Brasil. Entendemos que as ações para a formação de professores devem se constituir em políticas públicas, não podendo ter caráter pontual e assistemático. Assim, é premente a concepção e implementação de uma política nacional, ampla e contínua de formação docente para a Educação Profissional, considerando as especificidades e a complexidade da área. A ausência dessa política confere a essa modalidade uma condição de “invisibilidade”, (SOUZA E RODRIGUES, 2017, p. 634):

Esta concepção reforça a ideia anterior, da preocupação com o caráter específico da formação docente para atender uma modalidade que também tem suas especificidades e que vem passando por mudanças, sobretudo, com as reformas educacionais que a educação brasileira vem passando desde a década de 1990, nesta década a “Educação Básica e o Ensino

Técnico-Profissional brasileiros tornam-se temas de debates epistemológicos e ético-políticos.” Nesse contexto destaca-se que:

A profissão docente é reajustada e caminha ao lado do processo industrial. Por decorrência, são instituídos o trabalho temporário, a quantificação da produção, promoções vinculadas à produtividade, o risco de perda de direitos adquiridos. Ocorrem regulamentações, intensificadas no período de 1999 a 2001, vinculando a mudança na qualidade da educação à mudança na formação de professores. Assiste-se acriticamente à disseminação, financiada pelas Agências Internacionais, de lógicas importadas de outras profissões. Muitos cursos passam a tratar a formação do professor em dois momentos: (i) a formação científica e (ii) formação pedagógica. Ambos, ancorados no modelo de competências. (SILVA, 2012, p.84).

Tais mudanças refletiram diretamente na formação do professor, no qual a preparação deste profissional era essencial para as exigências do modelo econômico vigente no país, pois, o docente da Educação Profissional prepararia a classe trabalhadora para o mercado de trabalho, por isso, os ajustes a formação do professor eram necessárias.

Percebe-se também dessa afirma mencionada por Silva que a formação docente sofre alteração na forma de ser concebida, de acordo com algum interesse, em geral, para atender interesses político ideológico, no caso da Educação Profissional.

Desse modo, no que se refere a implementação de políticas de formação para área temática tratada neste trabalho observa-se que mesmo com o acréscimo da Tecnologia na Educação Profissional passando esta a ser Educação Profissional e Tecnológica, não houve muitas mudanças que se pudesse caracterizar efetivamente como uma política de formação para os professores que atuam nessa modalidade, que também sofreu acréscimo quanto a responsabilidade de formar pelas inserções que foram atribuídas a essa modalidade, assim, esses acréscimos só aumentaram a necessidade urgente de criação de uma política específica para essa natureza.

Considerações finais

Ao analisar as pesquisas que versavam sobre a temática abordada neste trabalho verifica-se que é unânime a conclusão de que a Formação de professores para Educação Profissional ainda não faz parte de uma política pública de educação, ela é ainda utilizada como estratégia para atender os interesses do mercado.

Isto reforça a necessidade de se ampliar pesquisas voltadas para a Educação Profissional, visto que, é uma modalidade de ensino que tem crescido nos últimos anos e por isso, requer maior aprofundamento, sobretudo nos saberes que são utilizados pelos docentes para formar os discentes, pois, muitos dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, não tiveram na formação inicial conhecimentos pedagógicos o qual pudessem orientar e dar um melhor suporte à prática docente.

Mas cabe ressaltar que ainda que essas dificuldades relacionadas a uma política de formação ainda pouco consolidada algumas iniciativas de cunho mais geral tem sido implementadas, a nível de formação continuada, a exemplo de cursos de especialização em EJA, Educação Profissional e Tecnológica, que tem o propósito de contribuir com a formação do docente que atua nessa modalidade de ensino.

Por isso, acredita-se que a implementação de uma política de formação de professores com formação pedagógica e conteúdos específicos da Educação Profissional seria uma grande contribuição para o enfrentamento de modelos de formação temporários que historicamente vem marcando a educação profissional.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo, atlas, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira para a Educação Profissional e Tecnológica. V.1, n.1 (junho 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33.ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, Angel . **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, Antônio (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.1995.

SOUZA e RODRIGUES. **Formação de professores para Educação Profissional no Brasil: Percorso Histórico e Desafios Contemporâneos**, Campinas, v.17, n.2,abr/jun 2017.

SILVA, Maria Aparecida da. **PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: formação, saberes e práticas profissionais**. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, André Marcio Picanço Favacho(org). Curitiba, 81-95.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EJA: em discussão a formação continuada

Carla Ivana Amorim da Silva – UFMA/a¹⁶¹

Lélia Cristina Silveira de Moraes (orientadora) /a¹⁶²

O presente estudo apresenta reflexões sobre a formação de professores de EJA, com foco na formação continuada de professores da primeira etapa do Ensino Fundamental, como estratégia de redimensionamento da prática pedagógica em sala de aula. Estas reflexões integram a pesquisa em andamento, no Mestrado em Educação, referente à formação de professores de Educação de Jovens e Adultos. A metodologia adotada é de cunho qualitativa, por possibilitar interpretação do fenômeno em estudo. Para fundamentar este estudo nos apoiamos, em Pimenta (1997), Freire (1996), Ghedin (2002), dentre outros. Como resultado destas reflexões iniciais entende-se que é urgente e necessário dialogar sobre a formação contínua de professores de EJA, a fim de favorecer as discussões para refletir acerca das práticas pedagógicas e a realidade escolar que se apresenta atualmente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. EJA. Conhecimento pedagógico

Introdução

Os debates sobre a formação de professores, no meio acadêmico, nos fóruns e movimentos de defesa da educação de qualidade, não se configuram uma pauta recente, pois desde o século XIX, que se exigia uma resposta para o problema da instrução popular. Observa-se que muitas pesquisas têm sido realizadas e fomentadas a fim de compreender as várias questões de cunho político, econômico e social que permeiam a centralidade das discussões referentes à formação docente, sobretudo, como mecanismo de “salvação” para os problemas que afetam o desenvolvimento de uma formação qualitativa do sujeito.

Nesse sentido, buscamos analisar a temática em questão considerando que os contextos que vivemos atualmente são permeados por uma variedade de meios de comunicação que facilitam a interação entre as pessoas, no entanto, na escola, a apropriação da leitura e da escrita ainda constitui-se um problema que inquieta os professores e demais profissionais da educação de maneira geral.

¹⁶¹UFMA, São Luís-MA, carlaivana@gmail.com

¹⁶²UFMA, São Luís-MA lelia.silveira@ufma.br

Considerando ainda que a aquisição da leitura e da escrita são necessidades humanas, e na sociedade atual torna-se fundamental para superação do fracasso e desigualdades escolares e inclusão social, entendemos que se impõe a necessidade de analisarmos como se dá o processo ensino-aprendizagem nas escolas na modalidade EJA, foco da pesquisa em andamento desenvolvida no mestrado em educação, especialmente nas primeiras etapas.

Desta forma, buscamos compreender em que medida a formação dos professores exerce influência nas suas práticas pedagógicas e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos, pois consideramos a formação inicial e continuada dos docentes, variável relevante para o sucesso ou fracasso dos educandos. Para Selma Garrido Pimenta,

No caso da educação escolar, constatamos, no mundo contemporâneo, que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado as exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais, o que coloca a importância de definir nova identidade profissional ao professor. (PIMENTA, 1997, p. 07)

Na Educação de Jovens e Adultos, muitas fragilidades se acentuam, pois a maioria dos docentes que atuam na EJA ainda não tem formação voltada as especificidades desse público, geralmente muitos professores optam por essa modalidade de ensino por questões relativas a disponibilidade, entre outros, e na maioria das vezes não buscam conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas condizentes com as necessidades dos alunos de EJA, desta forma, acabam por reproduzir metodologias de ensino que não propiciam situações de aprendizagem ao alunado.

O percurso metodológico trilhado por esta pesquisa deu-se em princípio pelo levantamento bibliográfico sobre o tema em questão, a fim de melhor compreendê-lo. Trata-se de uma abordagem qualitativa por possibilitar identificar os motivos e significados do objeto investigado. Este texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente das características e documentos norteadores da Educação de Jovens e Adultos, na sequência se tece algumas reflexões sobre formação continuada de professores, especialmente de EJA e por fim as considerações finais.

Características e documentos norteadores da Educação de Jovens e Adultos

A EJA tem características comuns em muitos países, fruto de documentos, conceitos e pressões advindas de órgãos e encontros internacionais – a UNESCO, desde seu surgimento na década de 1940, é a mais influente. No entanto, há especificidades muito marcadas pela história de cada país e pelas relações entre elites e classes populares. No Brasil, evidenciam-se riquíssimos elementos nas práticas de educação popular, que podem orientar transformações nas práticas escolares. A educação escolar para jovens e adultos tem histórico de lutas por reconhecimento e financiamento, que não pode ser desprezado.

Assim sendo, o trabalho do professor das primeiras etapas da EJA precisa estar alicerçado em pilares básicos como: a compreensão do processo de alfabetização e as peculiaridades dessa modalidade. Estudos realizados sobre o trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos (LOPES, 2005) demonstrou que a especificidade da atividade do professor de EJA está na capacidade de ele reconhecer no aluno trabalhador que necessita apropriar-se de saberes socialmente construídos. PINTO (2005) nos diz que o educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atuam são homens e mulheres comuns e, de fato, cidadãos de direitos. Mais ainda, é preciso considerar o educando não como um ser marginalizado. Ao contrário, esse educando, pela sua própria condição de trabalhador que ocupa seu lugar no mundo, que não se trata de indivíduos sem capacidade intelectual, preguiçosos ou rebeldes aos estímulos coletivos e, conseqüentemente, atrasados em sua escolaridade. Para Freire 1987, esses sujeitos, além das diferenças relativas à faixa etária, origem migratória, gênero, etnia, raça, religião e crenças, têm histórias de vida e conhecimentos os mais diversificados possíveis. As peculiaridades e particularidades que trazem para a escola fazem deles portadores e produtores de cultura.

Nessa perspectiva, o aluno jovem e adulto chega à escola com saberes socialmente construídos na prática comunitária e no trabalho, embora, muitas vezes, ainda não saiba “[...] a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p 33). Desta forma, a escola tem que dar conta da aprendizagem sistematizada dos alunos, sendo a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso ao letramento é danoso aos estudantes. A negação desse atendimento caminha na direção do alerta feito por Cury (BRASIL, 2000, p. 06): “[...] não estar em pé de igualdade no interior de

uma sociedade em que o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada”. Quando perguntamos aos estudantes de Educação de Jovens e Adultos o que pretendem aprender, espontaneamente eles respondem: “aprender a ler e escrever” embora os educadores precisem ter claro que não basta ler e escrever, é preciso apropriar-se da leitura e da escrita, explorando sua função social.

Nesse contexto, o documento norteador para organizar os currículos dos estados e municípios é a Proposta Curricular do Ministério da Educação para Educação de Jovens e Adultos: “O objetivo desse trabalho é oferecer subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados”.

A partir da proposta do MEC as instituições de ensino devem organizar seus planos de trabalho levando em conta suas dimensões social e ética, primando pela qualidade e destacando o valor educativo do diálogo e da participação, uma vez que esse educando é um sujeito com grande experiência de vida e tem muitos saberes que devem ser reconhecidos.

Formação continuada para professores de EJA

A formação de professores para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como já mencionado, precisa considerar as especificidades relativas a essa modalidade de ensino proporcionando reflexões prévias aos docentes sobre a construção de propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos jovens e adultos no seu processo de escolarização. Se faz necessário que os professores abordem saberes, conteúdos de forma reflexiva, consciente e dialética, no sentido de permitir ao aluno o direito de questionar, buscar, indagar outros olhares do mesmo fato. Na atualidade é cada vez mais importante a figura do professor reflexivo, que está constantemente pensando em sua ação, aliando essa ação a uma atitude permanente de pesquisa.

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo, inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. (GHEDIN, 2002, p. 132)

A EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade.

Quanto ao aspecto específico da formação docente para EJA, a LDB afirma, em seu Art. 61, a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA preceituam a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno jovem e adulto e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de EJA. Destaca, ainda, que a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente com um professor motivado apenas “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, uma vez que “não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000).

Desta forma, a inserção dos professores, que geralmente não tem formação específica para atuar na EJA, se dá de forma desafiadora, o que exige dos educadores uma grande capacidade de adaptação, muita criatividade e muito estudo para superar os entraves e propiciar situações de aprendizagem aos alunos. E é nesse contexto que a formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos, precisa articular-se as necessidades específicas dessa modalidade de ensino, levando em consideração o contexto em que a escola está inserida, os saberes dos estudantes, as necessidades exigidas na sociedade atual de forma que os conteúdos trabalhados e as metodologias adotadas resultem na aprendizagem qualitativa dos alunos.

Considerações finais

De maneira geral, percebemos que é urgente e necessário dialogarmos sobre a formação de professores de EJA, a fim de favorecer as discussões para refletir acerca das práticas pedagógicas e a realidade escolar que se apresenta.

Nesse sentido, a escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos de maneira crítica, haja vista, o universo de informações que circulam atualmente.

Diante disso, entre os caminhos prováveis para auxiliar o discente a lidar com todas modificações que ocorrem na sociedade aponta-se o da formação continuada para os professores já em exercício, que precisam superar o desconhecimento das especificidades da EJA, visto que esta pode ser um mecanismo importante para que os docentes possam caminhar de forma segura e produzir consequentemente um trabalho de qualidade.

Desta forma, acredita-se que a formação continuada viabiliza reflexões para o docente auxiliando-o cotidianamente nas escolhas das atividades curriculares que envolvem os estudos e práticas pedagógicas no sentido de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BRASIL. *Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 01*, de 10 de maio de 2000. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União. Brasília 09 junho 2000, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

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

LDB : *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. *A especificidade do trabalho do professor da educação de jovens e adultos*. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: Selma G. Pimenta. (Org). *Pedagogia e pedagogos: Caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez, 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: impasses na construção do tempo pedagógico.

Geni Pereira Cardoso/a¹⁶³

Resumo: Neste trabalho objetivou-se analisar os impasses enfrentados por professores quando levados a confrontar teoria e prática durante formações continuadas e verificar as contribuições deixadas por essas formações. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a observação dos cursistas durante as formações e análise das atividades realizadas por eles. O estudo evidenciou que os cursistas que receberam formações desde o início do programa tiveram maior facilidade no desenvolvimento das atividades e maior clareza quanto aos aspectos teóricos e metodológicos. Enquanto os cursistas que haviam ingressado somente no último ano, apresentavam maiores dificuldades nesses aspectos.

Palavras-chave: Formação. Reflexão Impasses.

Introdução

Vivemos em um contexto de muitas transformações e incertezas no âmbito cultural, epistemológico, ideológico, social e educacional. Nesse cenário, são muitos os desafios que se põem a educação e aos docentes em particular. O enfrentamento de tais desafios pressupõe uma reconfiguração da formação docente afim de, se produzir novas prática que possibilite uma educação de qualidade a todas crianças nosso país. Já que a formação de professores constitui elemento essencial no desenvolvimento de competências e habilidades necessários ao exercício da docência no cotidiano da sala de aula.

Isso implica pensar em um modelo de formação que conduza os professores a processo de reflexão sobre o seu fazer pedagógico que os leve a tomar consciência dos pressupostos teóricos metodológicos que direcionam a sua pratica e que favoreça a construção de práticas mais inovadoras. Assim, considerando a relevância da reflexão na formação de professores para concretização de novas práticas Garcia (1999), propõe um modelo de formação baseado numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes. Para a realização do processo reflexivo Schön (2000), destaca quatro

Universidade Federal do Maranhão, São Luís/Ma, genicard@yahoo.com.br¹⁶³.

elementos básicos: que os professores reflitam sobre sua linguagem, seu sistema de valores, de sua compreensão e sobre o modo de como definem seu papel.

Para Gómez (1997), refletir a prática implica: Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

Dessa forma, abandonando o conceito de formação como atualização científica para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar, e construir a teoria que se propõe a realização deste estudo, cujo objetivo foi analisar os impasses enfrentados pelos professores do polo de Pinheiro/Ma quando levados a confrontar a teoria com a prática durante as formações oferecidas pelo Pnaic.

O estudo foi realizado no segundo semestre de 2017, em duas turmas de cursistas, uma turma de Orientadores de Estudos (OE) e outra de Coordenadores Locais (CL) e Regionais (CR), (um total de 64 cursistas oriundos de 31 municípios). A intenção era comparar o desempenho durante nas atividades por isso escolheu-se uma turma que vinha recebendo formação desde 2013 e a outra havia ingressado no último ano. O interesse em fazer essa análise se deve a necessidade de avaliar o trabalho desenvolvido pela equipe de formadores desse polo no qual atuei primeiro como Formadora e posteriormente como Supervisora.

A coleta de dados feita por meio da observação de duas turmas de cursistas durante a realização do primeiro e do segundo Seminário foi feito também a análise das atividades desenvolvidas por esses sujeitos durante os Seminários.

A reflexão como elemento de reconfiguração da prática docente

Formar professores que reflitam sobre sua prática tem sido defendido, nos dias atuais, como requisito essencial para modificar a prática docente, melhorando-a não só em benefício do professor, mas de todos que compõem a comunidade escolar. Para isso, é necessário

considerar o professor como um agente dinâmico capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos em interação com seus parceiros.

Miranda (2006, p.135) “esclarece que:

Um professor reflexivo, é fundamentalmente um professor investigador, pois somente ele é capaz de examinar a sua prática, identificar seus problemas, formular hipótese, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo”.

Schön (2000), apresenta três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão-na-ação consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la. Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento.

Contreras (2002), propõe um trabalho de reflexão a partir de quatro fases de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Nessa perspectiva evidencia a necessidade de não somente refletir, mas refletir criticamente através de uma postura indagadora ao nível do contexto e de seus determinantes dentro da dinâmica social, o que por sua vez nos leva a crer que a reflexão além de constituir um diálogo solitário, também é essencialmente coletiva.

Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora e possibilita ao professor emancipar-se das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem além de possibilitar reconstruir sua prática sob novas bases Freire (1996).

A prática docente dos sujeitos como objeto de reflexão

As atividades desenvolvidas no I Seminário tinham como objetivos analisar os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), tendo por pressupostos os direitos de aprendizagem das áreas de conhecimento e as práticas educativas do ciclo de alfabetização

no Estado e Propor-se intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades evidenciadas e o referencial teórico-prático do PNAIC.

Dessa forma, após análise dos resultados ANA dos municípios e o estudo dos pressupostos teórico-práticos solicitou-se aos cursistas (Coordenadores locais e regionais e Orientadores de Estudos) que construíssem, em seus municípios um “Tempo Pedagógico de Gestão”, a ser implementado no ano de 2017, visando a superação dos entraves detectados e a garantia dos direitos de aprendizagem a todas as crianças do Ciclo de Alfabetização.

O Plano deveria ser desenvolvido com base no diagnóstico da realidade local e com a participação de Gestores escolares, Coordenadores Pedagógicos, Professores, e representantes da comunidade. O mesmo deveria ser socializado com todos no II Seminário.

Nesse primeiro momento, todos os cursistas pareciam ter compreendido bem a proposta. Fizeram anotações e ninguém manifestou nenhuma dúvida a respeito do que foi solicitado. Contudo, ao aproximar-se a data do II Seminário foi possível notar entre os cursistas uma certa inquietação sobre a natureza do trabalho. Começou a surgir muitas perguntas nos grupos de redes sociais.

Assim, a primeira atividade proposta para o II Seminário visava levar os cursistas a um processo de reflexão sobre essa atividade solicitada. Segundo Schön (2000) a reflexão sobre a ação se dá a posteriori quando o indivíduo analisa as características e processos da sua própria ação após ter vivenciado uma situação problemática.

Nesse sentido, a formadora entregou algumas perguntas a respeito da atividade e determinou um tempo para que cada um respondesse por escrito. Em seguida sorteou alguns cursistas para socializar as respostas e solicitou aos demais que marcassem no seu plano onde se encontrava os elementos pedidos.

Quando finalizou o tempo concedido para a atividade e a formadora perguntou quem havia feito ninguém se manifestou. Um silêncio absoluto tomou conta da sala por alguns minutos. Observando que ninguém se manifestava a formadora decidiu intervir. Perguntou o que seria o Tempo Pedagógico de Gestão. O silêncio permaneceu absoluto. Como ninguém se manifestava ela começou a retomar alguns pontos discutidos na formação anterior. Acrescentando mais algumas contribuições. Somente assim conseguiram avançar e responder as perguntas.

No quadro abaixo estão as perguntas feitas aos cursistas e as respostas dadas por eles. As perguntas que não foram respondidas foram eliminadas.

Perguntas	Respostas
Qual a fundamentação teórica que respaldou o planejamento?	1-Não tem fundamentação teórica 2- a organização do calendário das formações
Quais as evidências de que a realidade das escolas foi considerada?	1-Não teve. 2-Foram os participantes, local e data de formação e seminário.
Quais os Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências naturais que privilegiaram?	1-Nenhum. 2- Foi levado em consideração apenas o tempo dos professores para participar das formações
Quem participou da elaboração do tempo pedagógico?	1-O documento não contempla esses itens. 2-Nenhuma discussão sobre os direitos de aprendizagem
Como se deu a participação de cada um?	1- Do calendário foram as OE's e CL's. 2- A Coordenadora fez na formação e fez uma adaptação para o município
Quantos encontros foram necessários para a elaboração do tempo pedagógico	1- Um encontro para sistematização 2- Um encontro para elaboração do calendário.
Qual o formato da atividade?	1- Calendário 2- A atividade está organizada no formato de um calendário, cronograma
Qual o formato da atividade?	1-Cronograma 2-A atividade está organizada no formato de um calendário, cronograma

Quadro de respostas: 1-resposta dos coordenadores 2- resposta dos orientadores

O silêncio que predominou durante os questionamentos levantados pela formadora em relação a atividade realizada levou a concluir que havia por parte dos cursistas incerteza em relação ao que foi solicitado e pouca clareza sobre o que seria o Tempo Pedagógico. Não conseguiram notar que o Tempo Pedagógico de Gestão era na verdade um

Plano de ação, que é um documento com qual já trabalham em seus municípios, por isso acredita-se ser bem familiar para eles.

Essa falta de clareza evidencia-se também nas respostas dadas e na estrutura dos documentos apresentados, pois a maioria dos documentos se assemelhavam um cronograma de atividades e indicavam apenas as datas para sua execução no município.

A observação dos cursistas durante as duas formações possibilitou constatar diversos impasses enfrentados pelos sujeitos quando levados a confrontar a teoria com a prática. Porém os resultados das formações foram perceptíveis nos cursistas que participavam das formações desde 2013. Notou-se que desenvolveram maior autonomia, segurança e ampliaram competências no que se refere ao conteúdo do saber pedagógico e outros. No entanto evidenciou-se persistência de lacunas decorrentes da formação inicial.

A turma de CL e CR, que foram os cursistas que ingressaram no último ano encontraram mais dificuldades na realização das atividades e para compreensão do que era solicitado.

Considerações finais

O estudo realizado evidenciou diversos impasses enfrentados pelos cursistas quando levados a refletir e confrontar a atividade realizada como os pressupostos teóricos que a nortearam como por exemplo, dificuldade para definir um referencial teórico que subsidiasse a construção do Tempo Pedagógico de Gestão; dificuldades para perceber que as estrutura do documento que se chamava Tempo de Gestão eram semelhantes à/estrutura do Plano Ação. Essas dificuldades se revelaram bem acentuadas na turma de cursistas que havia ingressado no curso no último ano, 2017 e que não tinham participado das formações desde o início. Já os docentes que vivenciaram as atividades de formação desde o ano de 2013 conseguiram realizar a atividade com maior autonomia e compreendiam mais rapidamente as orientações dadas pela formadora. Isso possibilitou concluir que as formações oferecidas aos cursistas contribuíram de forma significativa na superação de algumas lacunas deixadas pela formação inicial, mas demonstrou também persistência de outras como, falta de clareza sobre a teoria que subsidiam suas práticas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**- Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional. In NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

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

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS IMPLICAÇÕES DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO.

CARDOSO, Luciane Menezes¹⁶⁴
MELO, Maria Alice¹⁶⁵

Resumo: Pesquisa em andamento vinculada ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Objetiva analisar a formação de professores fazendo um resgate histórico situando as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente e como a noção de competências está posta nos documentos legais. Realiza análise de documentos legais e revisão bibliografia com apoio teórico de Tanuri (2000), Perrenoud (2002), Dias e Lopes (2003), Saviani (2005; 2011), André (2010), Santos e Pereira (2016). Constata que a introdução da noção de competência no currículo buscou atender o discurso da qualidade da educação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Diretrizes Curriculares para formação docente. Noção de competência.

Introdução

Para entender melhor a questão da formação docente como um campo de estudo, se faz necessário historicizar de modo que seja possível contextualizar a necessidade de sua criação, bem como, situar as mudanças pelas quais este campo vem passando ao longo do tempo. Inicialmente, cabe destacar que de acordo com André (2010, p.174) “a formação de professores vem se constituindo como um campo autônomo de estudo”, pelo aumento de produção científica sobre o tema que torna notório o interesse de estudiosos sobre essa temática.

O propósito deste trabalho é fazer um resgate histórico sobre a formação de professores que está articulada com as demandas de educação da sociedade, tendo em vista, a necessidade de educar a população para responder aos anseios do próprio mercado. O presente estudo está dividido em duas seções, na primeira, objetivou-se compreender os aspectos históricos da formação de professores retomando a criação das escolas normais que foram criadas justamente para suprir a ausência de profissionais qualificados para atuar na educação brasileira.

¹⁶⁴Universidade Federal do Maranhão, São Luís, cianembejd@hotmailcom.

¹⁶⁵Universidade Federal do Maranhão, São Luís, ma.melo@terra.com.br.

A segunda parte apresenta uma discussão sobre as políticas curriculares para a formação docente que a partir da LDB 9.394/96 suscitou debates e representa um modelo de formação que o país pretende promover. A noção de competência é introduzida nas Diretrizes Curriculares no momento em que se repensava uma nova organização curricular para atender as demandas da sociedade capitalista e formar a força de trabalho que estivesse em consonância com a lógica da qualidade total e eficiência.

Formação docente: aspectos históricos

Falar sobre formação de educadores é revisitar a história da educação brasileira e, perceber, que essa necessidade de formação, segundo Saviani (2005, p.11) “já fora preconizada por Comenius no século XVII”. E, com esse intuito foi instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Foi em 1794 que a Escola Normal foi proposta pela convenção, tendo sido instalada em Paris um ano depois (DUARTE, 1986).

Neste momento houve a necessidade de distinguir a Escola Normal Superior que se destinava a formar professores para o ensino secundário, enquanto que, a Escola Normal estava voltada para a formação de professores do ensino primário. Nesse sentido,

Napoleão, ao conquistar o norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo Francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático- pedagógico. Além da França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, escolas normais. (SAVIANI, 2005, p. 12)

Assim, seguindo a tendência de outros países, especialmente, a França, as províncias do Brasil começaram a instituir escolas normais para a preparação de professores. Desta maneira, através da Lei nº 10 de 1835 foi criada na Província do Rio de Janeiro em Niterói, que naquele momento, era sua capital, a primeira escola normal brasileira. Contudo, a escola seria regida por um diretor, que também exerceria a função de professor ensinando os alunos a ler e escrever através do método lancasteriano, além disso, o currículo se resumia ao conteúdo da própria escola elementar sem se preocupar com a formação didático-pedagógica.

Nesta perspectiva, Tanuri (2000, p.64) afirma que “em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada submetidas a um processo contínuo de criação e extinção”.

Para a autora,

A reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas, sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava [...] acrescenta-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. (TANURI, 2000, p. 65)

Neste cenário de criação, extinção e recriação das escolas normais é possível afirmar que as mesmas não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos que somente atingiu certa estabilidade após 1870, durante o período imperial e, veio a se consolidar, no período republicano. Com a ascensão da burguesia houve também a necessidade de instruir as camadas populares e, sob a influência do ideário iluminista, a educação brasileira passou a ganhar importância nos anos seguintes, principalmente, pela compreensão de que esta colaboraria com o desenvolvimento do país.

Neste aspecto,

A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia frequentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação (Barros, 1959, p. 23)

É mister ressaltar, que desde o império até a república o ensino primário não era organizado pelo governo central, de tal forma que este se responsabilizava pelo ensino secundário e superior, ficando assim, sob a responsabilidade das províncias de promover o ensino primário.

A reforma educacional iniciada em São Paulo que preconizava a instrução primária, criação de grupos escolares e implantação das escolas normais influenciou os outros estados da república que, por sua vez, também as implantaram. Dentre as mudanças mais significativas estão à instrução primária dividida entre elementar e complementar com duração de oito anos. Assim, pois, o ensino complementar era uma preparação para o ingresso na escola normal que após a reforma passou a ser dividida em dois ciclos.

Seguindo o percurso histórico é fundamental destacar a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação que ajudou a disseminar os ideais da escola nova e, foi

justamente estes ideais que passaram a influenciar fortemente as transformações na educação depois de 1930. Segundo Saviani (2011, p. 32) “o Movimento dos pioneiros da Educação Nova em 1932” pode ser considerado como marco histórico que introduz as ideias escolanovistas na educação brasileira.

Mesmo após a criação dos institutos superiores grande parte dos professores eram oriundos das escolas normais que sofreram alterações na estrutura de seus cursos através da promulgação das Leis Orgânicas também conhecidas como “Reformas Capanema”. Mas, de acordo com Saviani (2011) a Lei de Diretrizes e Bases só foi promulgada em 1961 (Lei nº 4024/61) e manteve a estrutura de organização derivada das reformas Capanema. Vale ressaltar que a Lei 5.692 de 1971 estabeleceu Diretrizes e Bases para o primeiro e segundo graus e transformou a escola normal em habilitações profissionais.

A formação de professores, diretrizes curriculares e a noção de competência.

Avançando no marco histórico demarcamos o século XX para compreendermos melhor as atuais discussões para a formação de educadores, bem como, os desdobramentos nas políticas educacionais e curriculares voltadas para o preparo de docentes. Tal fato perpassa pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional- Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) que suscitou debates sobre a formação de professores no país, visto que, a LDB propõe um novo padrão para a formação docente.

Em nosso país, foi na década de 30 que as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia como resultado da preocupação de regulamentar a atividade docente para a escola secundária. Cabe destacar, que as licenciaturas são cursos que habilitam os profissionais a trabalharem como professores.

Neste contexto, situamos a LDB 9.394/96 em consonância com o novo projeto para a educação que se torna necessário pensar a formação de profissionais para compreender processos humanos mais globais e atuar na educação básica. Esse objetivo foi traduzido em propostas curriculares para programas de formação de educadores e a própria LDB estabeleceu que os cursos de graduação em nosso país devem se organizar a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais. (SANTOS; PEREIRA, 2016)

Nesta perspectiva, o processo de construção das diretrizes curriculares para a formação de professores foi concluído com a aprovação da Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Tal resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes que irão atuar na educação básica, essa formação é em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

A Resolução CNE/CP nº 01/02 definiu no artigo 7º inciso I que:

A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria. (BRASIL, 2002 p. 1)

Com base no texto da Resolução é possível perceber que a formação de professores deve estar a serviço do desenvolvimento de competências. Vale dizer, que desde a promulgação da LDB em 1996, o conceito de competências é apresentado como núcleo na organização curricular para atender o novo paradigma educacional. Para Dias e Lopes (2003, p. 1156) “Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente”.

Os documentos oficiais para a formação de professores no levarem a compreender que o conceito de competência é a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Um dos mecanismos apontados nos documentos oficiais para o controle da formação docente é o processo de avaliação de competências. No entanto, esse mecanismo busca redefinir o processo de formação de professores em torno de sua profissionalização pautada na concepção de competência profissional. (DIAS; LOPES, 2003)

A concepção de competência profissional aparece na Resolução CNE/CP 1 de 18 de Fevereiro de 2002 e traduz uma visão mercadológica de educação que visa o desenvolvimento de competências como princípio para a atividade profissional que concebe a aprendizagem como um conhecimento útil para o exercício da profissão. Nessa lógica capitalista o currículo por competências se propõe a favorecer a mobilização de conhecimento contextualizado, prático e voltado para a formação do professor.

A concepção de competência estava posta na Resolução CNE/CP 1/ 2002 da seguinte maneira:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso [...] c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; (BRASIL, 2002, p.2)

Preconiza ainda em seu artigo 6º que

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p.3)

Esses artigos explicitam que as competências a serem formadas exigem que os conteúdos das diferentes disciplinas se articulem entre si em contextos concretos. Desse modo, as competências presentes nas diretrizes curriculares objetivam que a formação de professores remeta ao que Macedo (2002, p.123) denomina de “capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta”. Nesse sentido, a noção de competência posta nos documentos legais corrobora com o que Perrenoud (2002, p. 19) afirma que

Competência é a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

É importante esclarecer que na Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 o conceito de competência é substituído por conhecimento e habilidades necessários à docência.

Art. 15 § 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015, p. 13)

Diante dessa mudança de conceito, percebemos que a noção de competência é introduzida no currículo com a preocupação da escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, expressando a mesma vinculação entre educação e interesses de mercado. Nota-se que a crescente preocupação com a melhoria da qualidade da educação para

alinhar as necessidades de mercado também perpassa pela aprovação do Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional que resultou na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Considerações finais

Como vimos neste estudo, no Brasil, após a independência, passou-se a pensar sobre a necessidade de instruir o povo e, conseqüentemente, isso demandaria um preparo específico dos professores para o exercício de suas funções e a escola normal foi criada para este fim. Este preparo está ligado à implantação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população.

O marco histórico nos leva a compreender que o século XIX foi crucial para os desdobramentos das políticas educacionais e curriculares voltadas para o preparo de professores. Nesse sentido, as atuais políticas educacionais no Brasil em consonância com o modelo de racionalidade prática concebem a formação de professores aliada ao desenvolvimento de competências profissionais, habilidades e conhecimentos contextualizados com a conjuntura social. Tal fato se evidencia, com as propostas curriculares que trazem um entendimento da prática como eixo da formação dos educadores, rompendo, assim, com o modelo da racionalidade técnica. Sendo, pois, que os graduandos devem estar em contato com a prática desde os primeiros períodos do curso para que, assim, possam articular os conhecimentos teóricos- práticos.

Entendemos que a noção de competência é preconizada no currículo para formação de professores no momento em que se repensava uma nova organização curricular para atender as demandas da sociedade capitalista, bem como, do próprio mercado que necessitava de força de trabalho alinhada aos parâmetros da qualidade total e da eficiência. Foi sob o discurso da qualidade da educação que se introduziu a noção de competência no processo formativo de docentes com o intuito de mesurar a construção do conhecimento e sua aplicabilidade no espaço escolar.

Referências

- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set/dez. 2010.
- BARROS, Roque Spencer M. de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade.** São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1959.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,** que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Resolução nº2/2015, de 1 de julho de 2015.** Defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de julho de 2015.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil:** o que (não) há de novo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155- 1177, dez. 2003.
- DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro, Antares/nobel, 1986.
- MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002. p. 115-143.
- PERRENUOD, P. A formação dos professores no século XXI. In: **AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NO SÉCULO XXI,** formação dos professores e o desafio da avaliação, PERRENOUD, Philippe. THURLER, Monica Gather (Org.) Porto Alegre, Artmed Editora, 2002. Cap. 1, p. 11-33.
- SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação, Santa Maria, v.30, n. 02, p. 11- 26, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil,** vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p.281-300, dez. 2016.
- TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p.61-88, mai/jun/jul/ago. 2000.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS MATRIZES DE COMPETÊNCIAS VOLTADAS PARA O SUCESSO ACADÊMICO DO ESTUDANTE

Nadja Fonsêca da Silva¹⁶⁶

Resumo: Este trabalho buscou analisar proposta de formação de professores de IES pautada na construção de matrizes de competências para formação do perfil do egresso e compreender a percepção dos professores sobre a gestão da aprendizagem e sucesso acadêmico dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa-intervenção com abordagem qualitativa iniciada com pesquisa bibliográfica e documental, observação, encontros formativos e consolidada com escutas, roda de conversas com professores/coordenadores. Conclui-se que a implantação de programas de formação com matrizes de competências possibilita ao professor uma análise crítica e reflexiva da própria prática na perspectiva autônoma, emancipatória e comprometida com o sucesso acadêmico dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de professores. Matrizes de competências. Perfil do egresso.

Introdução

Na atual conjuntura de massificação e mercadorização do ensino superior, faz-se necessário discutir a política educacional de formação de professores e sua efetiva democratização – com igualdade e equidade para o acesso e permanência com qualidade e sucesso acadêmico dos estudantes. Compreende-se que o papel da educação superior se dicotomiza em duas facetas; como promotora do processo de formação humana ou como agência prestadora de serviço e de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Neste contexto, a avaliação da educação superior apresenta-se sob perspectivas distintas: avaliação como controle versus avaliação como produção de sentido/emancipatória. (DIAS SOBRINHO, 2002).

Faz-se necessário destacar as metas para a formação de docentes universitários, indicadas no Plano Nacional de Graduação-PNG (2004, p.82) na perspectiva da melhoria da graduação, elenca metas para a formação de professores universitários, dentre elas: “instituir em todas as IES programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino”.

metas e parâmetros para a formação de professores universitários. A partir de novas propostas de organizações curriculares, abordagens metodológicas, processos de

¹⁶⁶Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, São Luís-MA – nadjamalu@gmail.com

avaliação e práticas acadêmicas busca-se oportunizar aos jovens e adultos desenvolverem e diferenciarem-se em seus perfis de competências (transversais e técnico-científicas), favorecendo a autonomia do sujeito em escolhas intencionais sobre seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional. (MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2016). No que se refere a política educacional e a educação superior, compreendida como fenômeno social e histórico, Severino (2008, p.25) explicita que o dilema fundamental vivido pela sociedade brasileira é representado pelo confronto entre uma educação baseada na teoria do capital humano e uma educação inspirada na teoria da emancipação humana.

Esse trabalho se justifica pelo campo fértil de discussão sobre a problemática referente à execução das políticas de formação de professores no contexto do ensino superior, de modo que possibilite a transformação ideológica e ética da atuação docente comprometido com a qualidade da formação acadêmica e psicossocial do estudante, na perspectiva de formá-los para o desenvolvimento da cidadania com dignidade, responsabilidades e competências (ético-políticas, socioeducativas, pessoais e interpessoais, técnico-científicas) voltadas para sua emancipação e participação social consciente.

A formação de professores na perspectiva da práxis emancipatória

Minha preocupação central é a formação de professores que atuam nas instituições de educação superior. Discutir a docência na educação superior exige hoje que se destaquem os retrocessos, impasses, possibilidades e mudanças. Do ponto de vista da Lei 9.394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional".

A formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários devem considerar as seguintes questões problematizadas por Zabalza (2004, p.22) sobre o sentido e o significado da formação: Que tipo de formação? Formação para quê? Formação sobre o quê? Formação para quem? Quem deve ministrá-los? Que modelos e metodologias? (p.146). Neste sentido, amplo o questionamento: As instituições do ensino superior possuem proposta

pedagógica de formação de professores universitários voltadas para o desenvolvimento profissional? Os professores bacharéis com titulação de doutor, mestre e especialista possuem formação didático-pedagógica para assumir a docência? Como os professores universitários planejam suas aulas? Como avaliam as aprendizagens dos estudantes? Quais metodologias? Quais conteúdos selecionam? O professor reflete a sua práxis pedagógica e a transforma?

Para Freire, o educador deve buscar formar “pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras”. (FREIRE, 2000, p.45). Segundo o autor, o diálogo é compreendido como uma exigência existencial. [...] é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. (FREIRE, 1987, p. 45). A conscientização exige um engajamento da ação transformadora, que prepare os homens no plano da ação para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (FREIRE, 1987, p.52). Para tanto, “a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão” (FREIRE, 1979, p.15).

A concepção explicitada no Programa de Formação da instituição investigada ressalta que as práticas reflexivas envolvem três conceitos distintos que ‘mobilizam a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.’ Shön (2002). Portanto, em uma equipe colaborativa, faz-se necessário uma ‘reflexão que provoque a ação, portanto, a reflexão crítica é inevitavelmente um ato de repensar a prática e intervir sobre ela.’ KEMMIS (1985). No que se refere a noção de competência e avaliação de competências, diversos autores - Marinho-Araujo, 2005, 2009, 2014, 2017; Depresbiteris, 2001; Deluiz, 2001; Zarifian, 2003; Le Boterf, 2003; Wittorski, 2005 explicitam o paradigma da matriz de competência crítico-emancipatória. Propõem uma concepção integral e ampliada desse desenvolvimento, articulando as dimensões educacional, profissional e ético-política. (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015)

Neste sentido, é importante pensarmos sobre os espaços contemporâneos do trabalho educativo como lócus para a elaboração de processos formativos e de mediação de competências que busquem favorecer o desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo, sob uma perspectiva sistêmica, dinâmica e relacional (Araújo, 2003).

Matrizes de referência como instrumento metodológico na formação de professores

Na perspectiva do princípio da complexidade, faz-se necessário compreender primeiramente o significado de *complexus*

o que foi **tecido junto**; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociólogo, o psicólogo, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a **complexidade é a união**. Por isso, a **complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade**. Morin (2003, p.38)

Compreende-se a matriz de referência como um instrumento metodológico orientador à identificação, construção e avaliação de competências (DELUIZ, 2001; DEPRESBITERIS, 2001; MANFREDI, 1998). Na proposta pedagógica de formação dos continuada de professores pesquisada explicita que se localiza no paradigma ‘crítico-emancipatório e propõe uma concepção integral e ampliada do desenvolvimento do estudante, articulando as dimensões educacional, profissional e ético-política.’ (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015). Nesse contexto, destaca-se os passos constantes na proposta pedagógica com oficinas e fóruns de discussão com troca de experiências: 1. Elaboração da Matriz de Referência do Projeto Pedagógico do Curso com entrecruzamento tridimensional das características dos perfis do egresso com os recursos das competências e os objetos de conhecimento. 2. Planejamento: elaboração de planos de ensino e planos de trabalho didático-pedagógico. 3. Avaliação: elaboração e revisão de itens e autoavaliação das provas com os professores. 4. Metodologias ativas e autoavaliação das práticas pedagógicas. 5. Avaliação semestral do programa de formação de professores.

A partir dos processos de validação das matrizes, são feitos ajustes e revisões anteriores ao planejamento da aplicação (MARINHO-ARAÚJO et al., 2010; RABELO, 2011; RABELO; SOARES, 2011). Considerando o delineamento e desenvolvimento das ações da proposta de formação de professores investigada, percebeu-se que alguns professores buscam a intervenção e mediação intencional da conscientização de sujeitos adultos que possam imprimir qualidade à formação com proatividade, autonomia e independência profissional, bem como potencializando desejos e intenções ao desenvolvimento pessoal. (Marinho-Araujo, 2009, 2010, 2014). No entanto, há que se avaliar se após a implantação do programa foi

alcançado o sucesso acadêmico conforme explica Tavares & Huet (2001, p.150) que são os “resultados que o estudante consegue durante o tempo da sua vida na academia e que se traduz pelas **competências cognitivas e metacognitivas, comportamentais e de comunicação** desenvolvidas e adquiridas durante e no final da sua estada na instituição universitária”.

Metodologia

Para o alcance dos objetivos, foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção que possibilitou conciliar o momento de construção das informações empíricas às intervenções mediadoras de transformações na realidade estudada. Nesse estudo, a pesquisa-intervenção foi realizada em três etapas: (a) planejamento detalhado de encontros com os coordenadores e professores para trabalhar temáticas e pressupostos teórico-metodológicos da Proposta da Formação de Professores, bem como alternativas para sua operacionalização no cotidiano das salas de aula; (b) desenvolvimento de encontros com os coordenadores e professores para construção de informações e intervenções que fomentem mudanças nas práticas profissionais docente. (c) interlocuções e trocas nos encontros foram registradas e gravadas em áudio, originando as informações empíricas. As análises dessas informações ocorreram após cada encontro, visando apreender os significados e sentidos circulados entre pesquisadora, coordenadores e professores e, assim, apoiar reflexões na construção dos resultados da pesquisa.

Rodrigues e Souza (1987) evidenciam que a pesquisa-intervenção representa uma crítica à política positivista de pesquisa, pois

trata-se, agora, não de uma metodologia com justificativas epistemológicas, e sim de um dispositivo de intervenção no qual se afirma o ato político que toda investigação constitui. Isso porque na pesquisa-intervenção acentua-se todo o tempo o vínculo entre a gênese teórica e a gênese social dos conceitos, o que é negado implícita ou explicitamente nas versões positivistas 'tecnológicas' de pesquisa. (Rodrigues e Souza, 1987, p. 31).

A formulação da pesquisa-intervenção se pautou na ruptura com os enfoques tradicionais e ampliação das bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, de modo a realizar a proposta de atuação transformadora da realidade e propondo uma intervenção de ordem micropolítica. Segundo autores como Denzin e Lincoln (2006) e Flick (2009) o conhecimento construído na abordagem qualitativa é resultado de um processo social

compartilhado pelos sujeitos envolvidos, que se materializa como uma experiência interpretativa do pesquisador sobre a realidade estudada. Essa característica dos estudos qualitativos é ainda destacada por Souza et al (2008): “a pesquisa torna-se interativa, num intenso ir e vir entre questão investigada, literatura revisada e construção de dados e interpretações” (p. 364).

A pesquisa ocorreu em uma instituição privada localizada na cidade de São Luís-MA. Os sujeitos da pesquisa foram 35 professores e coordenadores da área das Engenharias que participaram dos encontros de formação continuada no período de 2015 a 2017. Trata-se de um estudo de caso com investigação-intervenção sobre a formação de professores universitários realizada com coordenadores e professores membros do Núcleo Docente Estruturante - NDE de uma IES do estado do Maranhão.

Como fontes bibliográficas, definimos o estudo de livros, artigos, censos e análise documental. As formas de coleta, de organização e de análise dos dados da pesquisa foi iniciada pela escolha da instituição e seleção da população a partir de um universo de 35 participantes. A coleta de dados e a definição das técnicas para pesquisa de campo foram: a) Entrevistas e escutas; b) Observações institucionais interativas; c) Rodas de Conversa. Para análise e interpretação dos dados em relação ao problema de investigação organizamos tabulação com agrupamento de casos e categorias de análise corresponde à procura do sentido, interpretação do significado das respostas e dos dados coletados.

Discussão e resultados

Como resultados da pesquisa, os professores e coordenadores avaliaram o programa de formação destacando os seguintes aspectos:

- ✓ *Os conteúdos auxiliaram e são aplicáveis na prática docente. Professor5*
- ✓ *Fizemos readaptação no plano de trabalho. Professor9*
- ✓ *Criamos a tutoria na formação e cada membro do NDE orientou outros professores e com agrupamentos menores foi possível diminuir as resistências relacionadas as práticas pedagógicas inovadoras. Professor15*
- ✓ *Consideramos as oficinas produtivas e os conteúdos pertinentes. Professor12*
- ✓ *Essa foi uma possibilidade de repensar a forma de organizar a disciplina. Professor17*
- ✓ *Inicialmente tive dificuldade, depois pude entender a matriz de prova para elaborar o item. Professor10*
- ✓ *Ainda não chegamos ao nível da excelência que queremos pois ainda há lacunas quando se busca novas práticas e mudanças. Isso requer discussões. Professor3*
- ✓ *Mudança é um processo continuado. Professor35*

- ✓ *As oficinas foram muito boas, contribuíram para melhorar o planejamento da disciplina. Professor. 32*
- ✓ *Precisamos amadurecer ideias nos fóruns de discussão na formação. Professor13*
- ✓ *Os professores tem buscado o NDE para elaborar as matrizes de competência. Professor22*
- ✓ *Hoje vejo que o professor está comprometido com a construção e execução do plano de ensino. Professor29*
- ✓ *Ainda é cedo avaliar o processo de conhecimento e aprendizagem dos alunos para avaliar as práticas pedagógicas dos professores, pois ainda estão testando novas experiências. Professor33*
- ✓ *Vejo que os professores estão se empoderando do processo autônomo de avaliação da própria prática. Professor17*

A partir das falas dos sujeitos, percebe-se que o programa de formação de professores possui fragilidades e potencialidades uma vez que destacam que *‘Ainda é cedo avaliar o processo de conhecimento e aprendizagem dos alunos para avaliar as práticas pedagógicas dos professores, pois ainda estão testando novas experiências.’* Ao mesmo tempo avaliam que os professores estão se *‘empoderando do processo autônomo de avaliação da própria prática’*.

Segundo Lave (2012), “a participação na vida cotidiana pode ser compreendida como um processo de mudar a compreensão na prática, ou seja, como aprendizagem”. Portanto, é importante “desenvolver conjuntamente ou dialogicamente um tipo de prática que fertiliza e enriquece o desenvolvimento das práticas” (Fiorentini, 2010). No entanto, Fiorentini (2003) adverte que (...) nem toda comunidade de aprendizagem gera empoderamento ou maior autonomia profissional a seus participantes; isso depende dos motivos e dos propósitos pelos quais uma comunidade se constitui e se engaja. As comunidades, por exemplo, podem se constituir monitoradas, controladas ou movidas por agentes externos e/ou por motivos pragmáticos contrários à emancipação dos estudantes e professores. (FIORENTINI, 2003).

A formação de professores é uma política educacional que possibilita e provoca a reflexão crítica e a prática dialógica sobre os problemas de ensino e aprendizagem. Compreende-se que o espaço de formação de professores como uma comunidade de aprendizagem investigativa, se constitui em um local que coordenadores e professores aprendem de forma autônoma e colaborativa a construir e transformar - com os estudantes - salas de aula em ambientes de aprendizagens significativas.

Considerações finais

No cenário da educação superior, alguns desafios ainda permanecem. O investimento na política de formação de professores universitários ainda é pouco discutida e implantada nas IES. Portanto, se faz necessário (re)pensar o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI das instituições no sentido de implantar e implementar ações de avaliação e formação docente de modo a (re)construir o perfil docente deste nível de ensino na perspectiva da autoformação e tomada de consciência apreendida a partir dos níveis biológicos, psicológicos, socioantropológicos (MORIN, 1986). Busca-se com essa pesquisa ampliar a discussão de professores universitários e possibilitar aos participantes a construção da sua autonomia. No entanto, ela só pode ser definida como relação social, pois “...não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva...” (Castoriadis, 1991, p. 130).

A atuação docente se fortalece a medida em que há reflexão e transform(ação) ética, ideológica e epistemológica comprometida com a qualidade da formação acadêmica do estudante, ou seja, cabe aos professores possibilitar ao estudante aprendizagens para uma formação crítica e criativa voltadas para a emancipação e participação social consciente.

Referências

- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899-920, 2012.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- CASTORIADIS, C. A Instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. In. Dossiê Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?. Educação & Sociedade. Campinas, SP. V.25,n.88 – out. 2004, p. 703-725.
- FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.



FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2007.

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

FORGRAD, Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. Resgatando espaços e construindo idéias. 3ª ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

HUET, I. & J. TAVARES. “O envolvimento do professor universitário no processo de ensino-aprendizagem”, em *Desenvolvimento e aprendizagem: do ensino secundário ao ensino superior*, Direção Regional da Ciência e Tecnologia, Universidade dos Açores, 2005, pp. 217-225.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim Técnico do SENAC, 27(3). Recuperado de: Depresbiteris, L. (2001). Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? Boletim Técnico do SENAC, 7 (3). Recuperado de: Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. Educação e Sociedade, 31 (113), 1223-1245.

Marinho-Araujo, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.

Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. Avaliação educacional: A abordagem por competências. Avaliação, 20(2), 443-466. Marinho-Araujo, C. M., 2015.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

RODRIGUES, H. B. C. e SOUZA, V. L. B. A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo. In: V. R. Kamkhagi e O. Saidon (orgs). *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987, pp. 27-46.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. *Educ. rev.* [online]. 2008, n.31, pp.73-89. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>.

ZABALZA, M.A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O CINEMA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA CONSTRUÇÃO DO OLHAR CRÍTICO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS DO IFMA - REFLEXÕES TÉORICO-METODOLÓGICAS.

Sílvia Lílian Lima Chagas¹⁶⁷
Marcos Ramuzyo de Almeida Brasil¹⁶⁸
Alberto de Jesus Nascimento Nicácio¹⁶⁹

Resumo: O presente estudo encontra-se ainda em fase de construção e representa o anseio dos pesquisadores em contribuir com a formação de educadores(as) em relação ao uso do cinema como ferramenta pedagógica para a construção do olhar crítico nas aulas de artes visuais no IFMA. Nesse sentido, serão realizadas reflexões sobre Cinema e educação – considerações sobre a experiência de ensinar e aprender, novas tecnologias e a construção do olhar, e ainda, Imersão crítica e cinema na escola - considerações metodológicas, visando à formação de educadores de artes visuais em seus processos educativos integrando o uso de tecnologias nas práticas educativas.

Palavras-chave: Cinema. Ensino de Arte. Metodologias.

Introdução

O presente estudo, ainda em fase de construção, representa o anseio dos pesquisadores em contribuir junto a formação de educadores(as) em relação ao uso do cinema como ferramenta pedagógica para a construção do olhar crítico dos alunos. Para tanto serão realizadas reflexões em torno do Cinema e educação – considerações sobre a experiência de ensinar e aprender, problematizações sobre As novas tecnologias e a construção do olhar, e por fim, ponderações sobre Imersão crítica e cinema na escola - considerações metodológicas.

O cinema contribui para construção do olhar como uma experiência reflexiva que pode e deve potencializar a estruturação de processos formais e políticos na educação. A mediação pedagógica com o uso dessa linguagem deve ser sistematizada e fundamentada no sentido de preparar, acompanhar e promover desdobramentos que permitam aos educandos experiências que propiciem reflexões profundas que lhes toquem, e que ao fazer isso, tornem-se experiências significativas.

Mediar pedagogicamente o cinema antes, durante e depois da experiência subjetiva de assistir a um filme, forma o cidadão de maneira crítica, reflexiva e contextualizada. Desse

¹⁶⁷INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, SÃO LUÍS,
lilian_arte@ifma.edu.br

¹⁶⁸INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, SÃO LUÍS,
ramuzyo@ifma.edu.br

¹⁶⁹SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SÃO LUÍS, betonicacio@gmail.com

modo, oportuniza uma rede de significados que instrumentalizam uma formação cidadã, aquela que não prepara para a vida, mas sim, se torna a própria vida.

A relevância desse estudo é contribuir para que o processo educativo seja algo rico e que se estruture a partir de questionamentos reconstrutivos. Assim, a mediação por meio o cinema permitirá que os sujeitos dessa ação tenham sua capacidade reconstruída com base num instrumental formador de autonomia, com visões de dentro para fora e de baixo para cima, proporcionando a construção social de um sujeito total nos moldes humanísticos da educação.

A problemática norteadora é quais são as metodologias desenvolvidas pelos professores de artes visuais do IFMA para a utilização do cinema em sala de aula? Partiu-se da observação de práticas no ambiente escolar com o uso do cinema em sala de aula de forma simplificada, em grande parte relegada a uma apreciação contemplativa, seguida na grande maioria das vezes de um texto sintético sobre o filme assistido, ou ainda dos aspectos que chamaram mais a atenção dos alunos durante a exibição da película.

O delineamento da investigação partirá de pressupostos qualitativos com base no método da pesquisa ação. Chizzoti (1998) ao abordar as etapas da pesquisa qualitativa esclarece que a pesquisa pode ser oportunidade de formar os pesquisados, afim de que transformem os problemas que enfrentam. Nessa perspectiva, a partir da pesquisa-ação visando uma "mudança do mundo real" (CHIZZOTI, 1998, p.100).

Foram aplicados questionários junto a professores de artes da educação básica com perguntas abertas sobre o que é o cinema como recurso didático? Qual a ligação dessa linguagem com a sala de aula? É possível desenvolver a criticidade do aluno a partir do uso de cinema em sala de aula? Quais metodologias e teorias o professor utiliza para desenvolver a mediação por meio do cinema em sala de aula?

2. Desenvolvimento

O Ensino de Arte representa no contexto da educação um diferencial por sua capacidade de dialogar com muita fluidez com as mais distintas áreas do saber. Educar por meio da arte é possibilitar a sensibilização das relações estéticas no âmbito escolar, dotando os alunos em formação de um senso estético apurado, capaz de lhes permitir uma melhor

elaboração sobre sua visão de mundo e das diversas transformações que ele vem sofrendo. Ainda segundo Ferraz e Fuzari (1992 p.15):

A educação através da arte é um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

De acordo com este modo de pensar a arte se converge num elemento formador da expressividade do educando, uma vez que aguça o material sensível que permeia o ser humano, o que justifica o princípio de que, sendo o homem um ser criativo por natureza, deverá ter em seus processos educacionais, independente de qual seja o nível escolar, sua sensibilidade potencializada por meio de um ensino estimulador, que lhe permita ver, ouvir, e acima de tudo, construir suas próprias expressões artísticas a partir de suas aprendizagens no âmbito formal e informal.

Acerca do uso do cinema na sala de aula Napolitano (1999) *afirma que ficção ou documentário é resultado de um conjunto de saberes, escolhas, recortes e perspectivas, que envolve um leque de profissionais e interesses comerciais, ideológicos e estéticos*. Desse modo a prática docente em cinema, deve segundo o autor *listar, decodificar, essas escolhas e problematizá-las*. Ou seja, promover dialogias com fins de imersão crítica por meio do cinema em sala de aula.

2.1 – Cinema e educação – considerações sobre a experiência de ensinar e aprender.

A relação entre cinema e educação nasce do fascínio que o ser humano possui pelas diferentes linguagens da arte que nele são expressas: visuais, sonoras, audiovisuais, dramatúrgicas, literárias, trazidos pelos filmes, além dos aspectos, históricos, políticos, sociais e econômicos.

Trata-se de uma poderosa ferramenta educativa e nesse sentido é indiscutível seu alcance para a construção do olhar sobre as imagens nas sociedades contemporâneas. Mas,

para que ele cumpra esse papel pedagógico é necessário que haja um pensar e um repensar sobre essa prática em sala de aula a começar pela formação dos educadores. De acordo com Carvalho (1998, P.21):

Duarte (2002) aponta que somente a partir dos anos 1980 os estudos começaram a questionar a concepção de recepção, tida, até então, como passiva; percebendo-se a possibilidade de uma visão ativa, que valoriza o sujeito social com seus valores, crenças e saberes, ou seja, sua cultura a qual participa dos processos de produção de significados.

Assim, é necessário que os educadores passem por formações reconstrutivas sobre o cinema como conhecimento em sala de aula com vistas à promoção de aprendizagens significativas. Segundo Duarte (2002, p.17), “ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas quanto à leitura das obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”.

É importante que o cinema na escola seja para além da prática social, sendo mediado de forma crítica e fomentando ampliação de vocabulário cultural e de leituras subjetivas sobre a arte e a vida.

2.2 Novas tecnologias e a construção do olhar

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) criam técnicas e recursos que devem ser utilizados como objetos de aprendizagens para que o ensino se torne compatível com o perfil dos alunos nativos do ciberespaço. Nesse sentido é fundamental que o professor seja um articulador entre os alunos e essas tecnologias, promovendo um ambiente propício para a criação de novas posturas e conhecimentos de forma a promover uma nova visão de educação e de mundo.

Propostas metodológicas que envolvam tecnologias contribuem para uma formação mais nova, cheia de mudanças no cotidiano da escola, e com isso, oportuniza uma formação integral dos sujeitos. Para Fresquet (2010), são muitos os frutos gerados do encontro entre o cinema e a escola.

Aprender a ver e fazer cinema significa também sensibilizar o intelecto, restaurar o valor da memória e da imaginação, da ativação do afeto e das sensações no ato de aprender. Encorajar o fazer pressupõe ainda aproximar o professor e o estudante do artista, promover o diálogo e o encontro entre os atores da educação e do cinema para fazer emergir a arte. (FRESQUET, 2010, p. 02).

O cinema na educação modificou a forma de utilização das imagens, que deixaram de ser estáticas. E nesse sentido se tornaram dinâmicas. Segundo Carvalhal (2008) a *linguagem imagética disponível antes era somente através de livros, fotografias, gravuras e pinturas, que permitiam, dessa maneira, que o aluno conhecesse as diferentes culturas do país e do mundo.*

A partir dessa mudança a educação se tornou mais lúdica e atrativa, sensibilizando a intelectualidade, reelaborando a memória, a capacidade crítica e sensível dos alunos, além de suscitar o desejo não somente ver e refletir, sobre a arte, mas também de produzir, fazer sua própria arte. Sobre uma educação por meio do cinema, Duarte (2002, p.126) afirma que:

Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para que possamos transitar em diferentes campos sociais. A imagem em movimento tem relação com aquilo que somos, com nossas identidades, o que nos remete a uma reflexão sobre a importância da linguagem audiovisual na nossa sociedade. Valoriza-se muito, o que nos remete a linguagem escrita e a importância de conhecermos obras literárias, bem como seus autores, mas a leitura de imagem e a prática de ver e analisar filmes é de extrema relevância e importância para o nosso cotidiano.

Nesse sentido, defende-se a importância da prática de leitura de imagem e a prática de construção analítica de filmes no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido o educador deve mediar o processo educativo lançando mão de sua vivência acumulada e de sua experiência como docente especializado em artes visuais com vistas a uma compreensão para além do filme como ilustração de conteúdos didáticos, abordando das construções audiovisuais e seus elementos específicos de linguagem.

2.3 Cinema e imersão crítica – considerações metodológicas

É importante que o educador conheça os elementos compositivos do filme e seus significadores, pois dessa forma sua condução pedagógica se torna mais profunda e promotora de aprendizagens dotadas de senso estético e de um olhar crítico apurados. A esse respeito Napolitano discorre:

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, pois na escola o professor atua como mediador, propondo leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. (Napolitano, 2006, p.15)

Educar por meio do cinema, é assim, aprofundar leituras, estabelecer pontes significativas entre o aparato sensível e o emocional dos alunos, de forma a contribuir com a construção e reconstrução de saberes relacionados ao texto e contexto das visualidades com as quais esses educandos se deparam tanto na escola quanto fora dela.

A figura do educador se modificou, e para desenvolver suas mediações, este precisa se empoderar das novas tecnologias como forma de ampliar seu leque metodológico e sua capacidade de promover imersão. Melo e Biassio (2016) defendem a importância do cinema imersivo, não só por este tender a superar a muralha do tédio, mas por ser uma linguagem próxima dos alunos. Assim, é importante começar a pensar em novas metodologias que rompam com o uso dessa ferramenta apenas de forma narrativa e pedagógica, abordando-o sob uma ótica da arte e fazendo dessa experiência algo para além do filme como ilustração de conteúdo dado. São necessárias novas propostas curriculares com vistas à construção do olhar imersivo na educação, um olhar que se constitua no imaginário, no psicológico e no emocional dos alunos.

Considerações finais

O cinema promove experiências educativas transformadoras em sala de aula, pois permite a confluência de diversas linguagens numa mesma expressão. Em tempos em que as

aprendizagens precisam atingir a um perfil de argonautas do ciberespaço, ocupado pelos alunos, a linguagem cinematográfica possui atrativos tecnológicos capazes de dialogar com essa identidade dos alunos da pós-modernidade.

Os resultados parciais indicam que o cinema é usando como forma de aprofundamento de algum conteúdo abordado na disciplina de arte, os entrevistados tem dificuldade em promover sessões de filme por conta da carga-horária, bem como pela falta de recursos tecnológicos na escola.

As pesquisas realizadas até aqui serão ampliadas e confrontadas com outras fontes, tendo em vista uma compreensão mais aprofundada sobre o uso dessa linguagem em sala de aula. No entanto, ficou perceptível por meio das falas dos entrevistados que há um descompasso entre os alunos, nativos digitais, e os educadores que por não dominarem com a mesma facilidade as ferramentas tecnológicas, não conseguem desenvolver metodologias para essas ferramentas, não orientam para a pesquisa nessas novas áreas do conhecimento, e nem incentivam ligações entre essas novas áreas e seus conhecimentos prévios.

Neste sentido, a presente pesquisa encontra força no sentido de aprofundar os estudos para que dessa forma possa sugerir teorias e metodologias para o uso de cinema como ferramenta pedagógica e como forma de conhecimento nas salas de aula de artes visuais do IFMA.

Referências

CIPOLINI, Artele. **NÃO É FITA, É FATO: Tensões entre instrumento e objeto. Um estudo sobre o cinema na educação.** Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do grau de Mestre em Educação, área de concentração Linguagem e Educação, São Paulo, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte.** Editora Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.) **Abordagem Triangular. No ensino das artes e culturas visuais** – São Paulo: Cortez – 2010.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**, v. 6, p. 87-95, set. 2001.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, Nº 19, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da **Educação Nacional – nº 9.394/96.** Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação.** Artmed Editora: Porto Alegre, 2001.

CARVALHAL, Fernanda Caroline de Almeida. **LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar.** Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, 2008. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Monica Rabello de Castro.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, R. **Cinema & Educação.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. **A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica.** 2011. 90 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 4. Edição: Contexto, 2009.

MELO, Lucas Bandeira e BIASSIO, de Caroline. O CINEMA DE IMERSÃO E A EDUCAÇÃO. VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e V Seminário Nacional do PIBID, Curitiba, 12/2016.

O COMPROMISSO SOCIAL DA UFMA: socializando a proposta institucional de formação de professores da educação básica das escolas públicas do Maranhão a partir do PARFOR.¹⁷⁰

Ilzeni Silva Dias¹⁷¹
Helianane Oliveira Rocha¹⁷²
Raimunda Ramos Marinho¹⁷³

Resumo: Este estudo apresenta as ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tomando como referência a Proposta Institucional e Projetos Pedagógicos de Cursos por meio do Edital nº 19/2018-CAPES, para turmas de Primeira Licenciatura em Pedagogia, História, Educação Física e Matemática. Ressalta-se que mediante avaliações técnicas e de mérito por comissões *ad hoc* da Capes, a UFMA foi a única instituição no Maranhão que alcançou êxito com 14 (quatorze) turmas. Conclui-se que tal resultado demonstra o compromisso social da UFMA em contribuir com a melhoria da educação básica no Maranhão.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação básica. Parfor.

Introdução

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no âmbito da Universidade Federal do Maranhão se insere no compromisso social e pedagógico desta instituição, com o intuito de atender às necessidades de formação de seu público alvo – professores em serviço na rede pública de educação básica prioritariamente sem formação inicial e, indutor da melhoraria de qualidade da educação básica da rede de ensino público do Estado do Maranhão. Trata-se de um Programa voltado especificamente para a formação de professores que estão em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais, sem formação visando adequar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 e a meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005/2014, e ao mesmo tempo este Programa é objeto de investigação no grupo de pesquisa PRAFORP, financiada pela FAPEMA. .

¹⁷⁰ O teor da proposta em tela é integrante da pesquisa "NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CURSOS DE PRIMEIRA LICENCIATURA DO PARFOR/UFMA: desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas do Maranhão", desenvolvida no grupo de pesquisa PRAFORP, financiada pela FAPEMA.

¹⁷¹ Universidade Federal do Maranhão, São Luís, silvadias2612@gmail.com

¹⁷² Universidade Federal do Maranhão, São Luís, helianane.rocha@ufma.com.br

¹⁷³ Universidade Federal do Maranhão, São Luís, raimundamarinho19@gmail.com

A necessidade de propostas institucionais desta natureza, deve-se ao reconhecimento de três questões básicas. A primeira é o fato de que o Estado do Maranhão tem um déficit educacional muito grande quando se trata de formação de professores da educação básica, cabendo à Universidade fomentar a redução das disparidades de um Estado com um dos menores IDH, altas taxas de analfabetismo e a afamada precarização das condições socioeducacionais, como está até então classificado o Maranhão, de acordo com dados e indicadores mapeados pelo MEC, INEP, IBGE e Observatório da Educação (BRASIL 2017).

A segunda é que, o mundo que vivenciamos hoje, se caracteriza por profundas transformações sociais, não só na vida material da sociedade, mas sobretudo porque estas influenciam a subjetividade das pessoas. A sociedade do século XXI é também reconhecida como a sociedade do conhecimento, isto porque os avanços tecnológicos e as novas tecnologias passam a ser uma necessidade social, uma vez que refletem diretamente na formação de novos perfis profissionais com o domínio de várias ferramentas para dinamização das ações pedagógicas. E, a terceira, são os pilares de sustentação do Projeto Político Pedagógico desta IES, que se voltam para as ações que os sustentam como bem explicita o PPP:

[...] as ações de ensino, pesquisa e extensão devem garantir a consecução das propostas e o alcance realizado pelas seguintes medidas: • Potencializar o desenvolvimento econômico e social dos municípios maranhenses; • Possibilitar de modo integrado e interdisciplinar as dimensões formativa e profissional nas propostas curriculares dos cursos; • Promover a integração da Universidade com a educação básica (UFMA, p.4, 2017).

A partir deste reconhecimento é que se justifica a necessidade de propostas desta natureza, assim como a oportunidade de a Universidade Federal do Maranhão, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, continuar a cumprir o seu papel social e alcançar metas previstas em seus planos, programas e projetos institucionais, em destaque, neste caso específico, investir na formação dos professores em serviço da rede pública de educação básica, e, de maneira formal, contribuir significativamente com a melhoria da educação básica no Estado do Maranhão, através das turmas especiais.

Neste ensejo, a proposta de formação inicial de professores da educação básica, socializada, neste texto tem como objetivo, formar professores em cursos de primeira licenciatura, nos parâmetros da legislação vigente, envolvendo-os no contexto em que atuam e de toda a problemática que insere a Educação Básica, com capacidade aguçada para compreender, investigar e apresentar alternativas, no exercício da docência. Para tanto, conta com o amparo estrutural e organizacional, sob a responsabilidade institucional da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN, que através da Coordenação de Ações Especiais - CAESP possibilita o funcionamento do Programa, a operacionalização e logística aos Cursos, aos coordenadores de Cursos, aos coordenadores locais e aos professores/estudantes da educação básica nos cursos de Educação Física, Matemática, História, Geografia, Pedagogia, Letras Inglês, Letras Espanhol e Filosofia.

Importante ressaltar que, o Curso de Pedagogia contemplado com o maior número de turmas, o qual apresenta dois segmentos de gestão. Um deles está localizado no Campus de Imperatriz com oito turmas em funcionamento, atualmente, e o outro situa-se no Campus de São Luís, com seis turmas em funcionamento. Tem-se ainda o apoio de outros campus, localizados em várias regiões do continente, visando assim abranger as dimensões espaciais e territoriais do Estado do Maranhão.

Em linhas gerais, a proposta revela o contexto institucional, e apresenta o bojo propositivo da intervenção acadêmica e pedagógica, processo este que nos levou a refletir sobre o sentido de inovar e de garantir a participação de professores-alunos que atuam, e residem nos municípios maranhenses, por vezes em povoados distantes e inóspitos, condições estas que reforçam a exclusão sistemática de um número significativo de professores dos estudos em nível superior.

Transformações Sociais e as Exigências Impostas no Campo Educacional: a nova proposta institucional de cursos do PARFOR/UFMA

Deve-se reconhecer que, no final do século passado e início do novo século, a produção da vida material da sociedade e o conhecimento adquirido durante todo esse processo apresentam características incomuns, se comparadas às demais que ocorreram ao longo da história. Todas as gerações que fazem parte deste cenário de mudanças são testemunhas de que as profundas transformações provocaram impactos não só na vida material das pessoas, mas, sobretudo, na vida imaterial.

As pessoas deste novo século assistem perplexas a um processo acelerado de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. O mundo parece estar convulsionado em mudanças e estas, no campo material, fertilizam a produção de novas ideias no campo imaterial, isto porque as práticas produtivas, educativas e políticas determinaram um novo modo de pensar, agir e sentir, que se constrói na prática e volta a esta para redirecioná-la.

Hoje acumulamos novas experiências, e verificamos que a modernização tecnológica não é homogênea, porque dentro de uma mesma organização convivem, lado a lado, setores com tecnologia de ponta e outras com tecnologias obsoletas. Temos, assim, a oportunidade de vivenciarmos simultaneamente o velho e o novo dentro de um mesmo espaço de trabalho, bem como devemos aprender a conviver com o conflito de ideias nas relações de trabalho.

A geração nova brota com um mundo de ideias que revolucionam o novo agir, mas que precisa se afirmar no contexto profissional e uma geração que não consegue se libertar das “velhas” concepções que não atendem mais o cotidiano dos diferentes espaços de trabalho. Em ambos os casos há uma necessidade comum, que é de novos conhecimentos oportunizados através da educação inicial e continuada para que possam transcender sua situação pessoal de vida, e desenvolver habilidades para uma atuação profissional mais qualitativa.

Chamamos a atenção neste artigo para o sentido de profissionalização docente que, neste contexto, recorre à dimensão da educação inicial e continuada como via de reflexão permanente e de ressignificação dos saberes e das práticas profissionais cotidianamente desenvolvidas no seio da escola e situadas no espaço de trabalho, pois como pensa Tardif

(2014, p.15), “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. Com base nessa assertiva, verifica-se que os saberes docentes, ao mesmo tempo em que se constituem construtos coletivos demarcados pelo chão social onde pisam diferentes atores, também possuem a marca individualizada de cada sujeito, o que faz com que as práticas pedagógicas utilizadas no contexto educacional caracterizam cada docente¹⁷⁴.

Preocupações que se destinam a garantir direitos sociais universais tornaram-se alvo de nossas considerações, e com base nesse protagonismo incluímos os projetos de educação e qualificação docente, desenvolvidos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) desde os primórdios do ano de 1998, no âmbito do Estado do Maranhão, por meio de Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica.

Dentre estes programas, destacam-se: Programa de Formação de Professores para a Educação Básica – PROEB (iniciou-se em 1998 e continua até o momento atual com turmas em funcionamento), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (iniciou-se em 1998 com turmas de magistério e atualmente prossegue através do curso de Pedagogia da Terra no Campus de Bacabal), Programa de Formação Continuada em Educação Patrimonial – PROFEPMA (realizado no período de 2010 a 2014), Programa Escola da Terra (iniciou-se em 2013 e segue em funcionamento), Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Sistema Municipal de Educação de Buriticupu (iniciou-se em 2015 e ainda está em funcionamento). Estes programas funcionam à luz de uma política permanente de formação inicial e continuada de professores estabelecida nesta Universidade, que foi institucionalmente constituída para contemplar o segmento silenciado, ou de excluídos das políticas de profissionalização e qualificação docente.

Em destaque o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR instituído em nossa Universidade desde 2009. Desse período até 2017, este

¹⁷⁴ Sobre estes aspectos no contexto da realidade maranhense é importante registrar estudos e pesquisas resultantes das experiências de turmas do Parfor na Universidade Federal do Maranhão, como publicações de livros, artigos, participação em eventos científicos nacionais e internacionais. Desde agosto de 2017 vem-se desenvolvendo a pesquisa “Necessidades Formativas e Formação de Competências para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nos cursos de Primeira Licenciatura no âmbito do PARFOR/UFMA”, sob a coordenação das profas. Dras. Ilzeni Silva Dias e Helianane Oliveira Rocha, com a participação da profa. Ms. Raimunda Ramos Marinho e seis alunas da graduação.

Programa já formou 685 professores da rede pública de ensino de 48 municípios em cursos de Segunda Licenciatura em Educação Física, Matemática, História, Geografia, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Português, Ciências Sociais e Física. Em curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia, formaram-se 1.072 professores da educação básica em 31 municípios. O PARFOR como um dos maiores programas de formação existentes no Estado do Maranhão, já formou um total de 1.756 nestes nove anos de existência.

Atualmente, tem-se 38 turmas em andamento que iniciaram suas atividades acadêmico-pedagógicas em 2016 distribuídas em 22 polos dos municípios maranhenses. Sendo 3 turmas de Segunda Licenciatura e 35 de Primeira Licenciatura, totalizando uma média de 1552 alunos-professores das redes municipal e estadual de ensino em processo de formação e profissionalização docente.

Ainda que existam iniciativas em funcionamento, é premente a necessidade de continuidade deste programa governamental, visto que as estatísticas não relutam em diagnosticar a educação brasileira imbuída de deficiências e apontam a formação dos professores como um dos eixos fundamentais para a melhoria do processo educativo e, como tal, um dos responsáveis pelo desenvolvimento social como um todo. Assim, quando se trata da formação de professores, o nosso Estado encontra-se longe de alcançar a Meta 15 do PNE/2014 como bem mostram os dados do Censo Escolar 2017, segundo quadro abaixo.

Professores que atuam na educação básica por nível de formação

UF	TOTAL	ENS FUNDAM.	ENSINO MÉDIO	GRAD. EM LICENC.	GRAD. SEM LICENC.
BRASIL	2.192.224	5.570	469.109	1.626.403	91.142
NORDESTE	629.109	2.299	213.075	397.469	16.266
MARANHÃO	103.137	267	47.754	53.514	1.602

Fonte: Censo Escolar/ INEP/2017.

O Maranhão, de acordo com os dados acima, possui 48.021 mil professores sem formação inicial atuando no sistema público de ensino. Situação esta que se agrava ainda mais pelos contratos temporários de serviço que ocorrem tanto na rede estadual quanto municipal.

Chama a atenção o fato de o Estado do Maranhão possuir o índice populacional mais jovem do Brasil, de acordo com os dados do IBGE (2017), com uma população formada por

6.574.789 habitantes, dos quais 1.973.076 pessoas encontram-se na idade escolar compreendida entre 3 e 14 anos, porém nem todas estão devidamente matriculadas.

Somente para ilustrar, dos cem municípios brasileiros com menor IDH, trinta encontram-se no Estado do Maranhão e nesses municípios, o Censo Escolar (BRASIL; 2017) registra 4.453 mil professores inseridos no sistema público de ensino sem formação inicial.

Frente a essa realidade educacional, que retrata a expropriação do direito à educação, a UFMA imbuída de seus princípios e valores, prima por uma educação de qualidade, com o propósito de uma transformação dessa realidade social, pois um povo educado se torna responsável e consciente na defesa de seus direitos e deveres, e com maior convicção de cidadania, assim como o direito de participação política.

Nessa perspectiva e visando contribuir para a melhoria desse quadro educacional maranhense que a UFMA não perdeu a oportunidade de concorrer ao Edital 19/2018 da Capes a qual ofertava 14 novas turmas do PARFOR para o Maranhão. Para tanto, apresentamos uma Proposta Institucional (UFMA, 2018) e Projetos Pedagógicos de Curso (UFMA, 2018) para turmas de Primeira Licenciatura em Pedagogia, História, Educação Física e Matemática levando-se em consideração todos os critérios estabelecidos no referido edital. E após avaliações técnicas e de mérito por comissões *ad hoc* da Capes, a UFMA foi a única instituição no Maranhão que alcançou êxito com as 14 turmas à qual concorreu. Desta forma, esperamos que ao final desta jornada tenhamos êxito de todos os sujeitos sociais envolvidos neste processo de formação.

Considerações Finais

As 14 novas turmas do PARFOR representam uma grande vitória para a UFMA no que tange o cumprimento de seu compromisso social com a sociedade maranhense, pois somados esses 679 novos estudantes/professores da educação básica matriculados e prontos para iniciarem seus cursos de graduação a partir de novembro/2018, com mais 1552 já em processo de formação, totalizam-se 2.231 professores da educação básica em processo de formação inicial distribuídos em 52 turmas em 24 municípios. É importante ainda manifestar o valor desta ação frente a realidade educacional do Estado do Maranhão que, por via interfederada, busca a partilha de responsabilidades do Estado e seus partícipes de modo a



fortalecer a política de formação de professores nos níveis macro e micro no Estado do Maranhão.

Assim também, é premente perguntarmos sobre o efeito desse programa na formação, na produção e a apropriação dos saberes docentes no trabalho no interior das escolas, e na educação básica.

Consideramos, portanto, que este texto constitui-se em uma síntese de uma ação complexa que simboliza o trabalho de um grupo institucional de gestão e de pesquisa que, de modo sistemático, além de registrar informações, se preocupa em produzir novos conhecimentos acerca da temática formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação inicial e continuada e os de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015a. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**: resumo técnico. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Brasileiro Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar 2017**: resumo técnico. Brasília, DF, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Proposta Institucional de cursos para turmas especiais de primeira licenciatura Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/UFMA. São Luís, 2018. Mimeo.

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Joselina Almeida Diniz Cardoso, (SEMED – PAÇO DO LUMIAR

joselinadiniz@hotmail.com

Lília Ferreira da Luz, (SEDUC - MA)

liliandaluz@hotmail.com

Walquíria Dias da Conceição, (SIGLA DA INSTITUIÇÃO)

wal_ps10@hotmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta uma análise da relevância da pesquisa na formação docente de profissionais que atuarão ou já atuam na Educação Básica, com o objetivo de (re) conhecer o motivo no qual se faz necessária a pesquisa dentro do processo de formação docente desde a chamada formação inicial, ainda na Graduação e que se estende para estudos posteriores, com as chamadas formações continuadas tais como as especializações, o mestrado e até mesmo as ofertadas pela Secretarias de educação e as próprias escolas. Após um breve passeio pela fundamentação teórica apresentamos algumas concepções do papel da pesquisa na educação básica e na formação docente, tendo em vista a ampliação das competências e saberes pedagógicos no cotidiano escolar. Diante dessa pesquisa, intuimos contribuir para reflexões acerca da relevância da pesquisa, bem como visamos ajudar a melhorar a formação dos professores no Brasil instigando uma práxis pedagógica que seja significativa não somente aos professores como também aos educandos que são o foco da educação.

Palavras-chave: Pesquisa. Formação Docente. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre pesquisa tem se dado ao longo dos anos com a finalidade de entender sua real importância no contexto educacional e como esta vem se aplicando, principalmente na formação docente dos que atuarão, mas também dos que já atuam, com vistas a melhorar e qualificar as práticas pedagógicas, a fim de promover resultados mais significativos no processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

Após um breve estudo teórico, apresentamos, para uma melhor visualização da necessidade de um trabalho baseado em pesquisas, o que alguns teóricos apresentam para defender as concepções e contribuições da pesquisa, tendo em vista a ampliação das pedagógicas dos docentes na educação básica.

Com esta pesquisa, levaremos o professor para reflexões acerca de suas metodologias e estratégias em sala de aula, bem como visamos abrir um leque de

possibilidades em estudos que contemplem a qualificação deste profissional da educação e melhore sua práxis trazendo mais significado a vida escolar dos educandos. Afinal, tornar-se um professor-pesquisador trará ganhos para todos os participantes do processo educacional.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

É notório que a pesquisa se faz de extrema relevância para o cotidiano do professor, pois em sua prática ele pode atuar em diferentes áreas e /ou situações: na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, nas questões de currículo e avaliação, na relação professor-aluno, na gestão escolar, enfim, daí a necessidade da pesquisa sempre presente na formação docente, pois esta formação continua após a graduação.

Partindo dessa necessidade, Alarcão (2005), diz que “todo bom professor tem que ser também um pesquisador”, pois a pesquisa lhe dará subsídios para uma boa prática, visto que ampliará suas possibilidades de trabalho no que se diz respeito às metodologias e estratégias que utilizará em sala de aula de acordo com as especificidades e também dificuldades apresentadas pelos alunos, uma vez que é sabido que na sala de aula não temos como aplicar receitas prontas, para tanto o professor terá que abrir mão de tempo e porque não dizer priorizar mais momentos de estudos voltados para a pesquisa, pois este lhes permitirá organizar suas ideias e até mesmo trazer à tona aquelas que estavam guardadas e não eram aplicadas por “medo ou incerteza”, entre tantos outros motivos que afastam o professor da pesquisa.

À luz de Gauthier (1998), muitos desses motivos são “a estrutura da remuneração, os modelos de carreira, as condições de trabalho e as responsabilidades profissionais dentro do ensino continuarão a influir sobre a estrutura, os padrões e a natureza da formação docente”.

Percebemos que há uma grande urgência em aguçar no professor a vontade de pesquisar, mas é válido ressaltar que um dos motivos que inviabiliza um trabalho voltado para a perspectiva tratada neste artigo além dos relatados acima é a necessidade de exercer sua função em vários turnos e locais, impossibilitando assim momentos de estudo com a intencionalidade da pesquisa que os levem a reflexividade de sua prática pedagógica para ampliação e renovação destas, considerando a urgência de professores pesquisadores não

podemos descartar a ideia de melhorias na formação docente, por isso concordamos com Abreu e Almeida (2008) quando dizem:

“que o ensino e a pesquisa devem caminhar juntos na atividade e na formação inicial e continuada de professores em todos os níveis de escolaridade, pois, caso contrário, corremos o risco de cair na dicotomia que separa teoria e prática, quem pensa e quem executa: o pesquisador descobre, pensa, sistematiza e conhece aos demais fica a responsabilidade de fazer a intervenção na realidade, mas sem o embasamento necessário para uma efetiva tomada de decisão”.

Partindo dessa concepção podemos dizer que não é válido conceber um professor que não se questione, não reflita sobre sua prática pedagógica, sobre o sucesso ou insucesso dos alunos, que não planeje para e de acordo com as especificidades de sua turma, que não relacione teoria à prática, enfim que não busca ampliar seu leque de possibilidades de práticas pedagógicas.

De acordo com Perrenoud (1999) “a pesquisa docente possibilita o desenvolvimento de novas competências do educador a fim de que ofereça respostas rápidas e criativas para realidades complexas”. Todavia, embora reconheçamos o importante papel da pesquisa na formação docente na educação básica, é fato que é um processo difícil de ser fortalecido, mas consideremos que as Universidades tem um papel privilegiado nesse processo, pois as instituições de ensino superior devem possibilitar aos futuros docentes conhecimentos necessários que o levem ao entendimento da importância de ser pesquisador permitindo-os pensar e agir sobre a prática e as demandas que surgem no cotidiano escolar.

Como afirma Roza (2010),

“Para que a gestão pedagógica da pesquisa se concretize nas instituições de ensino é necessário que sejam criados espaços de discussão, de fomentação, visto ser esta uma das vias importantes para a reflexão de inquietações e questões relativas à prática docente. A fomentação da prática de pesquisa é desafio a ser encarado seriamente pelas instituições de ensino, seja qual for o nível de sua abrangência, pois significa espaço de construção e crescimento coletivo”.

Nessa perspectiva, se faz necessário que o docente crie este espaço em sua sala de aula de acordo com as necessidades de seus alunos, pois nas turmas temos a heterogeneidade como barreira para que se realize um trabalho de qualidade, mas segundo Meirieu (2005 *apud*

Roza 2010), “o desejo de homogeneidade é a ruína da escola”, uma vez que os discentes têm perfis cognitivos diferentes, cada um tem sua especificidade e potencial individual e caberá ao professor buscar os saberes necessários para que cada um destes discentes alcancem resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem, assumindo a pesquisa como uma atitude cotidiana.

De acordo com Demo (1998) assumir a pesquisa como atitude cotidiana, significa dizer que o espaço pedagógico da sala de aula precisa ganhar vida, ser redimensionado para constituir-se em um lugar em que educador e educando possam refletir, discutir, reconstruir seus saberes, gerar aprendizagens significativas. A prática pedagógica não pode limitar-se, tem que ser um processo flexível e interativo, em que a pesquisa demarque espaço articulando-se aos conhecimentos já construídos e o professor sinta-se desafiado diante das situações que emergem da e na sociedade.

Questões relativas à necessidade da pesquisa fazer parte da prática do professor são constantes, à medida que esta perpassa pela teoria e prática docente, permitindo a interface sobre elas, afirma Roza (2010).

Esse mesma autora nos diz “que o professor precisa ser um pesquisador, saber ler a realidade criticamente e fazer da pesquisa princípio educativo, parte inerente ao processo pedagógico”. É por esta razão, que a pesquisa se torna extremamente necessária na formação docente e no cotidiano escolar, para que educador e educando se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento, atingindo novas aprendizagens, metodologias e estratégias para o alcance das metas estabelecidas no início do processo educacional.

Segundo a LDB, a lei 9394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional cita:

O ensino superior tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como deve estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, o incentivo ao trabalho de pesquisa e a investigação científica, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, além da promoção e da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicação do saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de

comunicação. Uma das alternativas em busca do conhecimento é o ensino através da pesquisa, desenvolvendo a autonomia dos alunos, instigando-os a questionamentos constantes.

Mais uma vez constatamos o que vem sendo relatado neste artigo, que os professores da graduação terão papel importante para a construção de futuros profissionais da educação que tenham interesse pela pesquisa, este profissional será fomentado em sua vida acadêmica e porque não dizer em toda sua caminhada escolar, pois as deficiências surgem ao longo desta e se a pesquisa for contemplada no plano de curso na educação básica, esta temática não seria tratada como uma problemática no ensino superior, pois os educandos já teriam aporte teórico e prático no que se trata de pesquisa, mesmo diante dos desafios dessa prática no cenário educacional, que alerta Demo (1999), quanto aos desafios da pesquisa no cenário educativo, afirmando que “em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”.

Afirmamos, portanto que se a pesquisa fizer parte do contexto educacional, interligando-se teoria e prática teremos resultados mais satisfatórios em nossas salas de aula, mas não só apenas a pesquisa pela pesquisa, pois é válido ressaltar que toda ação precisa ter uma intencionalidade para que as metas e objetivos traçados sejam de fato alcançados, já que se busca a formação do aluno numa dimensão holística.

Embora refletíssemos a todo tempo sobre a formação do professor e que esta esteve anos subjacentes, pesquisas evidenciam que esta formação deverá passar por um processo de mudança e mudança demanda além de tempo, investimento e este último se dá na maioria das vezes por parte do profissional que precisa ter competências e saberes que Tardiff coloca como essenciais para o trabalho com a educação.

A formação inicial do professor é uma questão crucial, sobretudo se considerarmos que esta dará subsídios para que o acadêmico encerre sua graduação com saberes da docência que refletirão em sua prática e o ajudarão a construir sua identidade profissional apesar de Bauman (2005, p.17) afirmar que: Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis...

Utilizamos a afirmação de Bauman para reconhecermos a importância da formação continuada e quando esta importância é levantada percebemos para muitos

professores este tipo de formação nada mais é do que a repetição do que ele já sabe, que estas não influenciam ou trazem grandes contribuições para sua prática, esse discurso é ouvido, mas não aceito por muitos, pois é visível a fragilidade no trabalho, baseado em pesquisa, de muitos professores e esta fragilidade pode ser ou estar relacionada à formação inicial, visto que esta tem se revelado como uma demanda importante desde a década de 90, afirma Pimenta (1997) quando diz que os “cursos de formação de professores, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do professor docente e com domínios específicos para tal prática”.

Assim não é de se estranhar que muitos docentes não busquem qualificação, trabalham isoladamente baseado apenas em saberes experienciais e não assumem a verdadeira importância da pesquisa para efetivação de um trabalho com mais qualidade e consequentemente resultados mais significativos na aprendizagem dos alunos. Imbernón (2011) destaca que "Os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional", por mais que esta viva em constante revisão e ressignificação em que o professor se torna um profissional reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com pesquisa realizado pelo professor da educação básica por vezes se resume a pesquisa sobre determinado conteúdo, a estratégia e os recursos mais adequados a serem utilizados em sala de aula. Para muitos autores que vislumbram esse trabalho, a pesquisa não deveria estar condicionada apenas a este entendimento, surgindo vários questionamentos sobre essa prática que surgem à medida que a temática em questão neste trabalho é tratada.

Da amálgama de vários fatores que afastam os professores de serem além de reflexivos também pesquisadores, emergem demandas que podem ser consideradas decisivas para a inserção do professor no caminho da pesquisa que estejam relacionadas à sua prática pedagógica e ao ensino.

As bandeiras da pesquisa na formação docente já estão levantadas a algum tempo, o que possivelmente precisamos é sensibilizar os cursos de formação de docentes quanto ao papel desta que se coloca como de extrema importância no mundo contemporâneo.

Por tudo que aqui foi tratado, vemos que a pesquisa pode ser uma aliada poderosa para que as mudanças na formação docente de fato aconteçam e assim reflitam na prática pedagógica da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico – compreensiva, artigo a artigo**. 19ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3.ed. Campinas, autores associados, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; ZEICHNER, Keneth (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GAUTHIER, Clermont...[et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga et al. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, abril/2001

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor.** Nuances, São Paulo, v. III, set. 1997.

ROZA, Jacira Pinto da. **Desafios da Docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa.** IN: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFMA: descobertas e perspectivas na formação inicial de professores/as

Andréia Carolina Severo Lima¹⁷⁵
Ilma Vieira do Nascimento¹⁷⁶

Resumo: O presente texto emana de uma pesquisa de mestrado sobre a formação inicial docente a partir da proposta de iniciação à docência do PIBID/Pedagogia/UFMA. Elegemos neste escrito uma, dentre as quatro unidades temáticas explicitadas no estudo para demonstrar alguns achados do estudo. A pesquisa sustentou-se na abordagem qualitativa associada à estudos bibliográficos, análise documental e coleta de dados captadas a partir de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da análise nos levaram a inferir que o PIBID tem ensejado importantes contribuições, sobretudo aos licenciandos/as em sua formação inicial, pela potencial relação teoria-prática, além da articulação entre IES e escolas de Educação Básica.

Palavras-chave: Pibid. Formação Inicial de Professores. Projeto de Intervenção.

Introdução

Nas últimas décadas, especialmente a década de 1990 e os anos 2000, as discussões referentes a formação de professores têm se ampliado por parte dos estudiosos que investigam esse fenômeno educativo, levando em consideração a necessidade de se repensar a formação para o magistério baseada nas realidades específicas de seu trabalho cotidiano, o que sugere uma tentativa de compreender os caminhos para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Isso se evidencia exponencialmente quando se observa que há “um aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente [e crescente] surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente” (ANDRÉ, 2010, p. 174).

O continuado debate sobre o processo de formação – inicial e continuada – de professores que atenda demandas e necessidades socioeducacionais, potencializa-se, sobretudo, quando o que está em voga é o desenvolvimento econômico e social, principalmente dos países denominados periféricos, em que se situa o Brasil, sendo apontado

¹⁷⁵ Mestra em Educação – PPGE/UFMA; Professora da Educação Básica do Município de São Luís-MA; Professora Substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão – IFMA, Campus Maracanã. São Luís. E-mail: andrea.lima@ifma.edu.br.

¹⁷⁶ Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão, São Luís. E-mail: ilmavi@terra.com.br.

como uma das alternativas para melhoria da qualidade do ensino e da educação. Ousamos, inclusive, a inferir que de todas as profissões nenhuma é tão discutida quanto as que se dedicam à carreira docente.

Alinhado aos ideais de desenvolvimento socioeducacional no contexto brasileiro e dos processos de valorização do magistério que perpassam pela formação de professores/as, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIB), tratando-se de uma iniciativa do governo federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, concedendo bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Para a composição deste texto extraímos um recorte de uma pesquisa de mestrado em que, no seu delineamento, optou-se por apresentar inicialmente a intencionalidade do Pibid considerando a projeção no cenário nacional e na Universidade Federal do Maranhão, para, em seguida, expor uma das quatro unidades temáticas, que tratou do Projeto de Intervenção enquanto promoção de processos formativos decorrentes das vivências no contexto escolar durante o processo de formação inicial de professores/as do curso de Pedagogia/UFMA.

O PIBID: intencionalidades de um projeto nacional

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma expressão da trajetória da política de formação de professores no contexto brasileiro, e seu surgimento registra-se em meados da primeira década do século vinte e um, configurando-se como política pública educacional, inserido num cenário de frequentes transformações na educação enraizadas no modo de produção capitalista e no neoliberalismo.

Iniciado em 2007, trata-se de um Programa de histórico ainda recente, muito embora já apresente várias reflexões teóricas a seu respeito. Destina-se à formação inicial de professores com o propósito de aproximar, ainda na graduação, o licenciando do seu ambiente profissional. Assim, o PIBID integra um conjunto de iniciativas e estratégias que buscam concretizar uma política de Estado voltada a formação inicial associada à valorização do magistério, articulando o Ensino Superior, a Educação Básica Pública e o fomento à docência.

Após quase três anos o Programa passou a ser regido pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) e na Lei nº 12.796/2013, que dentre outras providências, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação fazendo referência ao PIBID como estratégia de incentivo à docência. Assim, conforme sugere a referida Lei em seus parágrafos 4º e 5º:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, p. 1-2).

Considerando a finalidade do PIBID que se expressa no fomento a iniciação à docência e melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2013), estabelecem-se os seus objetivos como forma de direcionar o modo de atuação do PIBID, dentre eles destacam-se: valorização do magistério; formação docente voltada para a Educação Básica, elevar a qualidade da escola pública; inserção de licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, incentivar as escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas no processo formativo dos estudantes de licenciaturas, mobilizando seus docentes como coformadores desses futuros professores (BRASIL, 2010).

O Pibid Ufma: um breve contexto

No contexto da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, o PIBID somente iniciou as atividades do Programa em 2010. Isso porque, a referida IES não obteve aprovação de seu Projeto Institucional por duas vezes consecutivas, desde a oficialização do Programa em nível nacional em 2007.

Não obstante, apesar da não aprovação do projeto institucional mencionado anteriormente, percebendo a dimensão da proposta formativa do Programa e mesmo sem o financiamento da CAPES, alunos/as e professores/as desenvolveram um “**PIBID interno**”, como foi chamado, para o fortalecimento dos cursos de licenciatura (do qual a Pedagogia foi pioneira) realizando atividades na escola e dando início ao Programa na UFMA. Esse dado foi relatado durante uma pesquisa realizada em 2014, com o Coordenador Institucional (o mesmo

desde a implantação do Programa na UFMA), que explicitou a atuação do “PIBID interno” como uma iniciativa estabelecida em 2008 contando com apenas 4 bolsistas para iniciar essa

Com o sentimento de persistência, a Universidade Federal do Maranhão, no segundo semestre de 2009, submeteu doze subprojetos ao Edital de chamada pública da CAPES nº 2/2009, obtendo assim a aprovação de todos os subprojetos submetidos, passando a ter o Programa coordenado pela CAPES. Desde então, a referida IES conta com três projetos institucionais, dos quais dois estão finalizados e um se encontra em vigência. O primeiro projeto institucional da Universidade Federal do Maranhão era intitulado: **Formação Redimensionada: as licenciaturas da UFMA na Educação Básica do Maranhão**, teve início em 2009 e término em 2012. O segundo projeto intitulado: **As Novas Licenciaturas na Educação Básica das Escolas Urbanas e Rurais do Interior do Maranhão**, tratou basicamente da expansão do Programa no contexto da UFMA.

O terceiro projeto institucional do PIBID na Universidade Federal do Maranhão está em consonância ao último Edital de Chamada Pública da CAPES, edital nº 61/2013. Nesse projeto, não identificamos um título propriamente dito como nos demais projetos institucionais mencionados anteriormente, no entanto, esse terceiro projeto, que se encontra atualmente vigente no contexto da UFMA, apresenta com mais clareza a intencionalidade da proposta de formação de professores no contexto desta Universidade, realizando a inserção dos/as licenciandos/as nos espaços escolares através de eixos formativos, entre os quais destacamos: constituição de espaços formativos de estudos; envolvimento dos bolsistas no processo de planejamento da escola, encontro de trabalho nas Escolas parceiras; proposição de atividade de nivelamento aos grupos de alunos da escola com dificuldades de aprendizagem; elaboração de materiais didáticos etc. (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UFMA, 2014, p. 3-4).

O Projeto de Intervenção no Subprojeto de Pedagogia da Ufma: uma orientação teórico-metodológica

Essa unidade temática surgiu a partir das atividades desenvolvidas pelas bolsistas no Programa. Observamos que dentre a orientação metodológica do PIBID no contexto do

curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, o **Projeto de Intervenção** é utilizado como elemento norteador de todas as atividades desenvolvidas pelos/as bolsistas.

Para Hernandez (1998), o/a professor/a deve deixar o papel de mero transmissor de conteúdo para transformar-se em um/a pesquisador/a permitindo que o/a aluno/a possa ser o sujeito do processo de ensino aprendizagem, ressaltando em sua proposta, que os conteúdos não devem ser ignorados, mas devem ser ressignificados através de projetos, sugerindo assim uma reorganização do currículo através de projetos.

Nessa perspectiva, ao serem questionadas acerca das atividades desenvolvidas no Programa, as bolsistas de iniciação à docência evidenciaram que:

- O projeto é o que orienta a intervenção; primeiramente fazemos o diagnóstico [...] para saber quais as dificuldades de aprendizagem; também valorizamos o que a escola já tem e o que pode ser reaproveitado como os materiais didáticos (BP -1);
- A gente trabalha por projetos [...] e através dele é que se faz a intervenção na escola. [...] por exemplo, na escola que estou agora, [...] as crianças têm um índice de leitura muito baixa, a maioria é analfabeta, mesmo estando no 3º ano não conseguem nem conhecer as letras. A gente tá realizando projeto pra alfabetização e [...] literatura (BP-2);
- Esse projeto é coletivo. Ele é para o ano todo e as sequências didáticas têm que partir dos objetivos do projeto. No Subprojeto de Pedagogia tem o passo a passo do que podemos fazer, a gente tem que alinhar a necessidade da escola com o Subprojeto (BP-3);
- O que orienta nossa intervenção é o projeto de intervenção. Ele é o mais coletivo possível. Para dinamizar o trabalho a gente sempre se divide em dupla ou trio, conforme a dinâmica da equipe, pra que a gente se responsabilize de montar o projeto (BP-4);

Nos relatos acima destacados, entendemos esta experiência como exitosa, uma vez que esses projetos são elaborados pelas licenciandas bolsistas, sob orientação dos professores Coordenadores de Área e Supervisores, após realizarem um “diagnóstico” nas escolas conveniadas para identificar as problemáticas existentes no contexto escolar; ao identificá-las, constroem projetos de intervenção no cotidiano escolar com o intuito de potencializar a aprendizagem dos/as alunos/as, visto que o ensino por projetos tem por finalidade:

[...] promover, nos alunos, a compreensão da problemática que investigam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes visões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista (HERNÁNDEZ, 1998, p.86).

Com o surgimento desta unidade temática: projeto de intervenção, procuramos discuti-la a partir repercussões relatadas pelas licenciandas, que vão em direção ao Programa

como um facilitador da prática, que por meio de recursos diferenciados, vão moldando suas práticas. Durante as entrevistas com as bolsistas, foi perceptível em vários momentos, os relatos dos benefícios do Programa para a elaboração de aulas e na execução de atividades diferenciadas em sala de aula. Isso se deu, sobretudo, a partir do Projeto de Intervenção, que funciona como uma estratégia particular do Subprojeto de Pedagogia da UFMA, visto que, na Portaria n. 096, assim como nos demais dispositivos do Programa, não encontramos vestígios explícitos que indiquem que as atividades devem ser norteadas por um projeto de intervenção.

Na perspectiva das licenciandas bolsistas, esse Projeto de Intervenção representa um aporte formativo bastante enriquecedor, uma vez que as atividades pensadas e desenvolvidas a partir dele funcionam como uma nova abordagem na atuação docente, podendo construir diferentes práticas, além de constituir uma identidade profissional. Vejamos abaixo como elas avaliam a importância dessas atividades para sua formação enquanto futuras professoras.

- É entender que teoria e prática caminham juntas. Perceber que eu não vou entrar em choque quando eu chegar na escola, porque já sei como a escola funciona, eu sei as dificuldades, eu sei as demandas da escola e o que é possível e o que não é possível realizar (BP-1);
- [...] é essa questão de poder fazer algo, que é possível; eu me vejo como agente de transformação, de não aceitar a realidade como ela é e vai ficar assim pra sempre (BP-2);
- Eu penso que vai servir pra mim, como já deu certo na prática, eu penso em levar quando eu for ser professora em sala de aula. Eu penso que essas práticas eu quero desenvolver, porque deu certo (BP-3);
- Certamente a questão de agregar experiência, de conhecer o campo do qual você vai se inserir. As intervenções são basicamente voltada pro que a gente encontra de problema nas escolas (BP-4);
- Primeiramente, porque como nós estamos no exercício daquilo que posteriormente nós iremos desenvolver no contexto escolar. Ali no exercício dessas atividades, elaboramos instrumentos passamos a aprimorar cada vez mais esses tipos de instrumentos como: sequências didáticas, projeto e tudo mais, passamos a aperfeiçoar essa questão da teoria e prática (BP-5).

Como desdobramento do referido projeto de intervenção, o Subprojeto de Pedagogia adota as sequências didáticas. Para Zabala (1998), sequências didáticas podem ser definidas como: “[...] uma forma de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática” (ZABALA, 1998, p.20).

Sendo assim, vejamos abaixo o que nos relataram as bolsistas BP-1 e BP- 4:

- [...] As sequências didáticas são permanentes e flexíveis. Elas servem para dar um direcionamento do que a gente vai realizar. Se não houvesse a sequência didática nós não teríamos uma organização e os nossos objetivos ficariam mais difíceis de alcançar (BP-1);

- O projeto de intervenção é esmiuçado em ações que são as sequências didáticas. Por exemplo, o projeto de intervenção vai trabalhar o foco na alfabetização e letramento, então [...] produzimos sequências que visem esse objetivo de forma que [...] se adapte de acordo com a realidade de cada turma. (BP-4).

Através das sequências didáticas, as atividades propostas situam e articulam o papel que se atribui à dinâmica do grupo PIBID, e o tipo de relações que se estabelecem na aula, determinando características diferenciadas na prática educativa de acordo com a realidade escolar. Durante as entrevistas, as bolsistas relataram que apesar de abordarem a mesma temática, esta será diferenciada em cada turma, respeitando suas particularidades. As bolsistas consideraram ainda que as sequências didáticas são a materialização da articulação entre o planejamento escolar e o Subprojeto da licenciatura de Pedagogia.

Desta feita, o PIBID está pautado em uma linha de projetos que tenta sanar problemáticas do contexto escolar. Para isso, o Subprojeto de Pedagogia/UFMA, juntamente com a Professora Supervisora da escola parceira, identifica as necessidades dos/as alunos/as e desenvolvem projetos de intervenção (por meio de sequências didáticas), visando à diminuição dessas dificuldades.

O Projeto de intervenção, funciona, portanto, como promoção da inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, possibilitando a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes.

Considerações finais

A ideia propulsora deste escrito foi a de apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado, a partir das narrativas dos/as envolvidos/as no PIBIB no contexto do curso de Pedagogia/UFMA, destacando uma das quatro unidades temáticas da pesquisa denominada: Projeto de Intervenção. Enquanto orientação teórico-metodológica do Programa, o Projeto de Intervenção tem possibilitado o desenvolvimento de ações na escola de Educação Básica parceira do Programa integrando licenciandos/as bolsistas com a realidade concreta da escola, isto é, compreender como estão sendo produzidas as conexões entre os saberes oriundos da universidade e aqueles que emergem da escola, dos fazeres dos docentes.

Demonstramos assim, descobertas e perspectivas na formação inicial de professores/as a partir do Projeto de Intervenção enquanto promoção de processos formativos decorrentes das vivências no contexto escolar durante o processo de formação inicial de professores/as do curso de Pedagogia/UFMA.

As considerações aqui desveladas sobre esta unidade temática nos trouxe valiosas contribuições, principalmente sobre como as discussões e as ações práticas realizadas com o projeto de intervenção proporcionaram aos bolsistas de iniciação à docência momentos de reflexão e compreensão acerca das relações de ensino no contexto escolar, mais especificamente sobre as relações humanas que se constituem em situações, atitudes e ações diversas presentes em um mesmo ambiente. A respeito desse aspecto, Nunes, Ribeiro e Pessoa (2012, p. 16) ressaltam “[...] a necessidade de que os cursos de formação de professores, inicial ou continuada, procurem promover os processos formativos de modo a abranger a multiplicidade de perspectivas, de abordagens, de paradigmas e de orientações”.

Não podemos deixar de chamar atenção para o fato de que apesar do aumento vertiginoso dos bons resultados verificado em pesquisas, como os revelados por Gatti et al (2014), desde 2015, o PIBID vem sofrendo um intenso declínio em sua oferta, através de enfraquecimentos que se manifestam, principalmente, no corte de bolsas, afetando licenciandos e IES's. Mesmo com reações que vieram ligeiras e de todos os cantos do país, representadas pelo Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (FORBID), o governo ilegítimo de Michel Temer tem proposto medidas que apontam para o fim do Programa que conhecemos hoje.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 33, p. 174-181, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, 2009.

BRASIL. *Decreto n. 7.219 de 25 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em jul. 2017

BRASIL. *Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013a*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em jul. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. *Portaria n. 096 de 18 de julho de 2013b*. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em jul. 2017.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli, GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

NUNES, Cláudio Pinto; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; PESSOA, Teresa. Proposições e orientações na formação de professores: contribuições para o debate. In: NUNES, Claudio Pinto (Org.). *Didática e formação de professores*. Ijuí: Unijuí, 2012. p. 13-28.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE: um estudo com professores-alunos do PROFEBPAR/UFMA

Suely Sousa Lima da Silva¹⁷⁷
Maria Núbia Barbosa Bonfim (orientadora)¹⁷⁸
Fábila Elina dos Santos Araujo¹⁷⁹

Resumo: Objetiva analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. É de abordagem qualitativa e os sujeitos da pesquisa são 20 (vinte) professores-alunos. A Técnica “Quem Sou eu?” aplicada nos permitiu perceber que os professores-alunos se considera professor, alegre e amigo. A análise de conteúdo adotada sistematizou os dados coletados. Destaca-se, a Unidade Temática: Sou professor, sim. Assim, as representações sociais nos permitiram identificar aspectos comuns da formação identitária de professores que os distinguem e os aproximam profissionalmente.

Palavras chave: Identidade docente. Representações Sociais. PROFEBPAR/UFMA.

Introdução

Existe hoje um consenso segundo o qual se afirma que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade. Todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua profissão, elaborado pela apropriação de experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação, sendo a reflexividade uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade. Assim, discussões sobre programas de formação docente devem investigar como a relação do professor com o seu próprio processo de aprender são neles trabalhada e de que maneira ocorre a construção de sua identidade docente.

Na Universidade, ao cursar Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão – UFMA encontrei respostas para alguns dos meus questionamentos e formulei muitas outras perguntas. A influência das Representações Sociais na construção da identidade docente foi uma ideia surgida a partir de minha própria construção de identidade. Sentia necessidade de refletir sobre como isso acontece. Queria saber mais. Novas influências passaram a fazer parte de

¹⁷⁷Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA, São Luís, MA. E-mail: suelypedagogalima@gmail.com

¹⁷⁸Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA, São Luís, MA. E-mail: bonfim@elointernet.com.br

¹⁷⁹Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA, São Luís, MA E-mail: fabiaelina@gmail.com

mim, outras não. Muitas opiniões, ideias, pensamentos, teorias passaram a ser minhas, outras foram renegadas, e todas elas foram acrescentando outros fatores à minha identidade.

Diante disso, o interesse em discutir as Representações Sociais dos aspectos ligados aos processos identitários de professores, em especial do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas - PROFEBPAR/UFMA surgiu da condição por mim ocupada como bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, no ano de 2012. Naquela ocasião, tive a oportunidade de participar do Projeto de Trabalho intitulado “A formação docente nas novas configurações da sociedade contemporânea”, cujo objetivo foi sistematizar dados sobre a formação docente realizada no PROFEBPAR/ UFMA, a partir da organização de um banco de dados, da elaboração de boletins e registro de experiências educativas. Dessa forma, esse Projeto contribuiu para a realização de trabalhos técnicos de apoio às pesquisas do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente do PPGE/ UFMA.

Um outro importante motivo que me impulsionou a realizar estudos sobre a Teoria das Representações Sociais - TRS deve-se à nossa participação no grupo de estudo já citado sobre a referida teoria, grupo este vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – CIERS-ed do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Neste grupo, por meio de suas prazerosas reuniões, tive a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre a teoria das Representações Sociais, de elaborar e apresentar trabalhos em eventos nacionais e internacionais, bem como de construir vínculos de amizade que, sem dúvida, permanecerão fincados em nossas vidas e corações.

Após essas considerações, destacamos como objetivo geral desta pesquisa: Analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. E como objetivos específicos: apreender marcas identitárias de docência compartilhadas pelo grupo de professores-alunos no curso de formação em análise; identificar experiências vivenciadas pelos professores-alunos no decorrer do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA e de que forma essas experiências têm contribuído para a construção da identidade docente; e perceber aspectos da formação identitária de professores-alunos que os distinguem e os aproximam profissionalmente. Estes

objetivos foram elaborados à luz das questões norteadoras que surgiram e começaram a nos inquietar, originando a problemática deste trabalho: Como se constrói a identidade docente do professor e que elementos fazem parte dessa construção? Que experiências vivenciadas pelos professores no curso de formação contribuem para a construção de sua identidade docente? Que sentidos o professor atribui ao ser docente?

Assim, a partir da TRS, tentamos perceber como um determinado grupo pensa e age diante de sua realidade. Para tanto, nos apoiamos na teoria de Moscovici que conceitua essa teoria como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (1978, p. 27). Isso significa que as representações sociais conseguem “incutir um sentido ao comportamento”, integrando-o a uma rede de relações, que se traduz por opiniões, imagens, retratando, enfim, a “posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade” (pag. 49).

Em nosso percurso metodológico, para a análise dos dados coletados, elegemos a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Compreendemos que essa análise ao conduzir as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de significados em um nível que vai além de uma leitura comum.

a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (BARDIN, 2007, p. 45).

Essa técnica impulsionou alguns outros estudos como os realizados por Bonfim (2008, p. 243, 244), cujos passos consistem em: a) efetuar a leitura flutuante do material escolhido; b) fazer a redução das entrevistas; c) processar a decodificação do material; d) selecionar os núcleos de sentido; e) analisar e revisar esses núcleos; f) escolher as categorias de resposta; g) e realizar a revisão das categorias.

A entrevista semiestruturada se caracteriza por ter um roteiro de perguntas, que serve de guia, de forma a alcançar os objetivos da pesquisa. Prioriza-se não apenas a simples resposta às questões, mas também o aprofundamento dos temas, aos quais se podem acrescentar novos questionamentos, que complementem e aprofundem os temas percorridos,

ou no caso inverso, “suprimam” alguma questão cujo material já tinha vindo à tona no discurso dos sujeitos (COUTINHO, 2011).

Além disso, aplicamos também aos participantes desta pesquisa a técnica “Quem sou eu?”. Trata-se de uma técnica simples no qual se pede que o entrevistado responda 20 vezes consecutivas à pergunta “Quem sou eu?”, e dê 20 respostas diferentes. Dessa forma, este estudo sobre a Técnica “Quem sou eu?” nos interessou, pois nos deram indícios de como o professor-aluno do curso de Pedagogia do PROFEBCAR/UFMA, de Vargem Grande – MA, se autoidentifica, ou seja, como se percebe. Neste sentido, adaptamos a referida técnica à nossa pesquisa, que segundo Deschamps e Moliner (2009), inclui aspectos que contemplam respostas tanto objetivas como subjetivas sobre sua identidade.

Por fim, discorreremos nossa experiência na aplicação do questionário de perfil, da técnica “Quem sou eu” e na realização das entrevistas semiestruturadas; bem como analisamos os instrumentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, assim como damos voz aos professores-estudantes, apresentando suas representações sociais, com o intuito de perceber até que ponto estas representações estão presentes na construção de sua identidade docente.

A voz dos professores-alunos

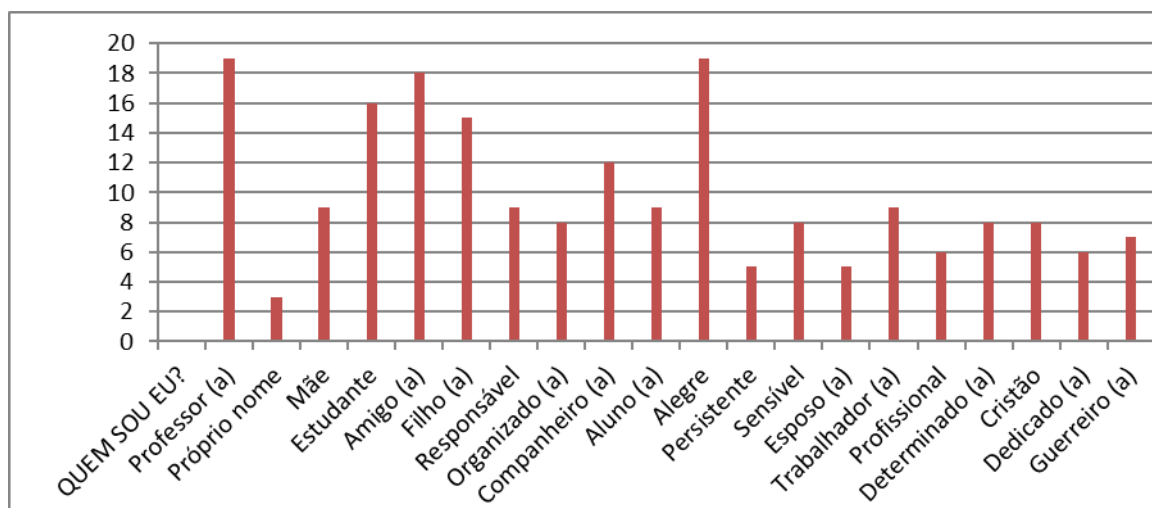
Quem sou eu?

Apresentado o caminho metodológico construído passaremos à análise e interpretação dos dados concernentes à pesquisa, realizada com o objetivo de analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBCAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS.

Constituindo parte integrante da pesquisa, aplicamos a técnica Quem sou eu?, já apresentada ao discorrermos sobre os instrumentos utilizados neste estudo.

Cabe ressaltar que a técnica “Quem sou eu?” foi aplicada aos 20 professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBCAR/UFMA de Vargem Grande – MA. Ao aplicarmos esta técnica, solicitamos aos professores-alunos, individualmente, que respondessem à pergunta “Quem sou eu?”, escrevendo, 20 respostas diferentes. Desta técnica, obtivemos os seguintes resultados:

GRÁFICO I - TÉCNICA QUEM SOU EU?



FONTE: DESCHAMPS, J-C; MOLINER, P. (2008). **Adaptado pelas autoras** (2008)

Ao sistematizar os resultados da técnica “Quem sou eu?”, verificamos que as respostas predominantes indicam que a maioria dos participantes da pesquisa se considera professor, alegre e amigo. Mediante tal constatação inferimos que o curso de Pedagogia tem contribuído positivamente para que os sujeitos incorporem a docência em sua formação acadêmica. Dessa forma, subte-se que os elementos: professor, alegria e amizade fazem parte da construção da identidade docente dos professores-alunos do curso em análise.

Podemos perceber, pois que, mesmo uma pergunta, aparentemente, simples é, porém carregada de complexidade: Quem é você? Uma pergunta que sempre nos fazem e, que muitas vezes fazemos a nós mesmos. Quem sou eu? A partir dessa pergunta refletimos sobre nós, quem somos, o que fazemos, como nos portamos e como somos em relação ao outro. Portanto, essa reflexão pode propiciar dúvidas a respeito de nós. Na verdade, quem somos?

Em suma, os professores entrevistados têm representações deles mesmos, assim como têm representações da posição que ocupam em relação a outros (DUBAR, 2005). Sabemos que essas representações desempenham um papel fundamental na construção da identidade, uma vez que é a partir delas que os indivíduos apreendem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro (CIAMPA, 1997). Nesse movimento, as representações sociais agem ativamente na formação do processo identitário dos sujeitos.

Assim, as representações sociais nos permitiram identificar aspectos comuns da formação identitária de professores que os distinguem e os aproximam profissionalmente, de modo que os posicionamentos pessoais trouxeram consigo marcas identitárias.

Sou professor, sim

Na Unidade Temática, referente ao significado de ser professor, o momento em que decidiu pela profissão e pela escolha do curso de Pedagogia, temos que considerar: a categoria “compromisso social”/ compromisso com a aprendizagem se destacou como a primeira opção dos entrevistados, na sistematização dos dados, a escolha pode ser analisada considerando que as representações sociais, levam em conta a importância do compromisso assumido pelos professores-alunos, tanto no sentido social quanto na concretização da aprendizagem e estão arraigadas na posição que assumem ao se tornarem professores.

Diante do exposto, refletir sobre o papel do professor como um profissional da educação que contribui para uma mudança qualitativa da sociedade, há de se considerar a presença do compromisso político-social na docência, uma vez que a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores.

Entendemos que a representação social do ser professor pode estar ligada ao gostar de ser professor, sentir-se realizado, não se arrepender da opção profissional, no sentido de que só deveria ser professor quem realmente gostasse e se realizasse o sendo, algo que se aproxima de ter vocação, ter dom.

Assim, as narrativas foram elucidativas, revelando as condições materiais de vida na construção da própria identidade. Além disso, a partir dos depoimentos revelados nesta Unidade Temática foi possível atingir o seguinte objetivo específico: apreender marcas identitárias de docência compartilhadas pelo grupo de professores-alunos no curso de formação em análise.

Considerações finais

O nosso trabalho teve por objetivo geral analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. Para tanto, fizemos um estudo minucioso da Teoria das Representações Sociais – TRS, a fim de conhecer as suas possibilidades e aplicações na área da educação.

No decorrer da pesquisa, aplicamos alguns instrumentos, dentre eles vale destacar inicialmente a técnica “Quem sou eu?”, que de acordo com os resultados obtidos, observamos que os processos identitários permitem aos indivíduos elaborar e manter conhecimentos a propósito deles mesmos e de outrem, dos diferentes grupos aos quais eles pertencem e com os quais eles estão em interação.

De acordo com Deschamps e Moliner (2009) as diferentes informações constituem o si mesmo, que pode então ser definido como a representação cognitiva que temos de nós mesmos. Conforme respostas à pergunta “Quem sou eu?”, os entrevistados desempenharam um papel ativo na construção do conhecimento que ele tem de si mesmo. Portanto, o conhecimento de si mesmo se desenvolve a partir de inferências que o indivíduo faz a propósito de seus próprios comportamentos.

No tocante à constituição da identidade profissional docente, notamos que existe uma articulação entre a identidade para si, atribuída pelos próprios professores, e a identidade para o outro, atribuída pela sociedade de uma maneira geral. Percebemos a predominância, entre os professores entrevistados, de uma afirmação positiva sobre a profissão docente, ancorada, sobretudo, no importante papel social que o docente poderá exercer na escola (DUBAR, 2005).

As representações sociais dos professores referentes à docência parecem estar diretamente relacionadas à dimensão profissional, pois, conforme depoimentos de alguns professores-alunos, a profissão docente se constituiu numa oportunidade para adquirirem uma profissão. Ademais, alguns entrevistados também perceberam a profissão docente de forma mais afetiva, emocional.

Notamos, ainda, a predominância de uma representação positiva dos professores com relação à profissão docente. Compreendendo que as representações dos sujeitos organizam as comunicações e as condutas sociais, consideramos que essas representações positivas com relação à profissão docente podem servir para contrabalançar as representações negativas e exigentes que cercam o sentido da profissão na atualidade, uma vez que, de acordo com Gilly (2001), as representações garantem aos sujeitos a possibilidade de preservarem seu próprio equilíbrio, bem como sua necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com os que os cercam.

Assim a nossa pesquisa mostrou alguns caminhos para se pensar a relação entre representações sociais, saberes e identidade docentes, trazendo contribuições para refletir sobre o aprendizado adquirido durante a formação.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo**: invertendo-se os caminhos de análise. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

CIAMPA, A.C. **A identidade social e suas relações com a ideologia**. 1977. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321- 341.

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTER

GT 6

Formação de Educadores

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: algumas concepções de professores de ciências em
uma escola da Rede Particular de Ensino em São Luis - MA

Hellen Silva Carneiro¹⁸⁰
Profª Drª Kaciana Nascimento da Silveira Rosa¹⁸¹

Resumo: Este trabalho é referente a uma pesquisa feita com professoras de ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Particular de Ensino na cidade de São Luis - MA. A pesquisa foi do tipo qualitativa com abordagem exploratória. Os instrumentos utilizados para obtermos os dados foram a observação não-participante e entrevista com as professoras pedagogas, para compreender suas concepções acerca do nosso objeto de estudo. Durante as observações, percebemos que as professoras ainda não se apropriaram do conceito Alfabetização Científica. Porém, compreendem que saberes e experiências são necessários para que o ensino de ciências seja realizado.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Ensino de ciências. Formação de professores.

Introdução

Este trabalho é referente a uma pesquisa feita com professoras de ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Particular de Ensino na cidade de São Luis - MA.

A Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) trouxe para o país, uma nova percepção acerca da atuação do docente no Ensino Fundamental, por instituir como principal objetivo da educação - o pleno desenvolvimento do aluno. Com isso, contempla dimensões intelectuais, sociais, culturais, políticas, científicas, dentre outras, revelando o reconhecimento da educação escolar como fator relevante na formação humana.

Segundo Araripe (2008), o profissional que atua no ensino de ciências tem a responsabilidade de trabalhar conteúdos específicos que abrangem várias áreas das ciências e, além disso, orientar-se pelos eixos norteadores, como também, trabalhar, em seu currículo, com os temas transversais.

¹⁸⁰Discente da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. São Luis – MA. Email: hellensl@hotmail.com

¹⁸¹Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. São Luis – MA. Email : rosakaciana@gmail.com

Para que esse trabalho fosse desenvolvido, realizamos um percurso metodológico, que nos ajudou no levantamento das discussões, no reconhecimento e reflexões acerca do objeto de estudo. Utilizamos como referencial teórico: Almeida (2000) que discute a teoria de Henri Wallon em seus trabalhos, Carvalho(2009), Gil-Pérez e Vilches-Peña (2001), Lorenzetti e Delizoicov (2001), Miller (1983), Nigro e Campos (2009), Zanon; Freitas (2007). A pesquisa foi do tipo qualitativa com abordagem exploratória, pois o objeto de pesquisa exigiu levar em consideração o contexto em que está inserido. Os instrumentos utilizados para obtermos os dados foram a observação não-participante, com o objetivo de observar a prática das professoras, graduadas em pedagogia, durante suas aulas na instituição particular de ensino e a entrevista com essas profissionais, para compreender suas concepções acerca do nosso objeto de estudo.

Este relatório tem por finalidade mostrar como ocorre a formação de pedagogos como professores habilitados para trabalhar com essa disciplina específica, qual seu conhecimento sobre Alfabetização Científica, quais os métodos de ensino utilizados em suas práticas pedagógicas e a relação de ensino – aprendizagem. Conforme Hamburger (2007), O ensino de Ciências, assim com a educação em geral, precisa ser aperfeiçoado no Brasil. A gestão das redes escolares é deficiente, a formação de professores é inadequada e insuficiente, os currículos e a metodologia em sala de aula precisam ser atualizados, as ciências podem e devem ser ensinadas, baseadas em investigação, desde as primeiras séries escolares.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: observações na rede particular de ensino

Anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o ensino de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como das demais disciplinas, era pautado num processo que visava apenas ao repasse do conteúdo, típico do Método Tradicional, evitando o questionamento, a reflexão e o debate perante os conteúdos trabalhados em sala de aula. Conforme Nigro e Campos (2009, p. 05), “isso acontecia devido à visão de ciência e tecnologia que se tinha na época, quando a ciência era tida como verdade absoluta”. Desse modo, o objetivo para o ensino das Ciências era ensinar o que estava escrito nos livros e valorizar a ciência como algo que possibilitava ao ser humano dominar a natureza e, até mesmo, explorar o Universo.

Sobre o termo alfabetização científica, Miller (1983) vem nos orientar que:

Quando se fala em alfabetização, normalmente não se percebe que a expressão ser alfabetizado apresenta dois significados diferentes: um, mais denso, estabelece uma relação com a cultura, a erudição. Por conseguinte, o indivíduo alfabetizado é aquele que é culto, erudito, ilustrado. O outro fica reduzido à capacidade de ler e escrever. (MILLER, 1983, p.29)

Não obstante, se o significado da expressão ser alfabetizado – o saber ler e escrever – for aprimorado, a expressão alfabetização científica poderá ser compreendida como “capacidade de ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos de caráter científico” (MILLER, 1983, p. 30)

No entanto, Lorenzetti e Delizoicov (2001) afirmam que entender a alfabetização científica como a capacidade do indivíduo ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos que envolvam a Ciência, parte do pressuposto de que o indivíduo já tenha interagido com a educação formal, dominando, desta forma, o código escrito. Diante disso, os mesmos autores, ao realizarem uma análise do ensino de ciências no contexto das séries iniciais do ensino fundamental, complementam a definição de Miller (1983) e, num certo sentido, contrapõem-se a ela, quando afirmam que é possível desenvolver uma alfabetização científica nas séries iniciais do ensino fundamental, mesmo antes do aluno dominar o código escrito, visto que a alfabetização científica poderá auxiliar significativamente o processo de aquisição do código escrito, propiciando condições para que os alunos ampliem a sua cultura.

A formação de professores/as e os métodos de ensino

Ao adentrarmos na escola, observamos a aula de duas professoras. A primeira é professora de ciências, que chamaremos de “professora 1”, leciona no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, é formada em Pedagogia. A segunda, que chamaremos de “professora 2” é professora polivalente e ensina no 2º ano do mesmo segmento, ainda encontra-se em conclusão de curso, até a finalização desse trabalho. Todas realizam seu planejamento de acordo com o conteúdo a ser trabalhado no período, sendo que a proposta do planejamento está contida no sistema próprio da escola. Cada aula de ciências possui cerca de 50 minutos e acontecem duas vezes na semana.

A escola onde realizamos a pesquisa fica localizada em um bairro misto na cidade de São Luis do Maranhão, que possui matriculado em sua rede cerca de 1200 alunos, que estão distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Sobre a formação do professor, Almeida (2000, p.29) diz que Wallon definiu a exigência de formação superior para os professores de quaisquer níveis, numa tentativa de extinguir a discriminação na valorização desses profissionais. Além de cultura geral sólida, a formação do professor deveria prever conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança. Engajado, o professor deveria tomar partido dos assuntos de sua época e levar em consideração as relações que uma sociedade cada vez mais igualitária exigiria das crianças.

O professor desenhado pela visão walloniana deveria ainda ter autonomia na condução do seu trabalho e iniciativa para investigar, sobretudo por meio da observação, a origem de atitudes e condutas particulares, assim como de conflitos verificados no grupo. Tendo acesso a material teórico que aborda de forma integrada, assuntos como expressividade, emoção, gestualidade, movimento, representação mental, pensamento discursivo, o professor estará provavelmente melhor preparado para atender a criança em suas diversas necessidades, assim como impulsionar o seu desenvolvimento e favorecer sua aprendizagem.

Educar exige conhecimentos diferenciados e específicos da parte do professor, pois ele media o processo escolar de aprendizado e aquisição da cultura pela criança. A partir desta, ele pode ser capaz de tomar decisões que auxiliem na constituição do seu aluno.

A “professora 1” que entrevistamos, por ser de 4º e 5º ano, não consegue ter um contato mais afetivo com os alunos devido à cobrança, tanto da escola como dos pais, no cumprimento do conteúdo. A segunda professora, por ter apenas uma turma e ser polivalente (leciona todas as disciplinas), consegue ter um contato mais próximo com as crianças, devido à maior permanência em sala de aula. Ambas, realizam suas atividades interagindo com seus alunos. Esses interagem um com os outros e com o meio. Todas estudam e preparam suas aulas antes de aplicá-las, para que haja o conhecimento sobre o conteúdo a ser trabalhado.

Segundo Almeida (2000):

Wallon defendia as críticas ao ensino dogmático e autoritário da escola tradicional, e ao mesmo tempo argumentava sobre o equívoco da Escola Nova não ter conseguido como a escola tradicional, superar a dicotomia indivíduo – sociedade. Sugere a

melhoria da situação dos professores, salarial e técnica, com acompanhamento dos inspetores para uma atuação mais condizente com as propostas do plano: adequação do ensino às etapas do desenvolvimento, e para tanto, ciclos de ensino como estrutura diferenciada para atendê-las. O professor deve ser um observador constante do seu aluno. (ALMEIDA, 2000, p.30)

Respeitar o tempo de cada criança, o auxílio na construção desse conhecimento é essencial para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o método de ensino na referida escola, as professoras seguem, segundo elas, o “Sócio-interacionismo”. Trabalhando por meio de projetos e enfatizando bastante a relação entre o professor – aluno – meio social. Trabalham bastante em grupo com as crianças

O material didático utilizado pelos alunos do 1º ao 5º ano são apostilas que chamaremos de “Sistema X” (nome fictício). Nas apostilas, as propostas de atividades são baseadas em experiências de acordo com o assunto. Depois de realizada as experiências propostas, alguns questionamentos são sugeridos e atividades complementares são realizadas pelas crianças.

Resultados da pesquisa

O contato foi feito com duas professoras que fazem parte do quadro efetivo da escola.

A “Professora 1”, formada há cinco anos em pedagogia, há sete anos trabalha na referida escola e há um ano leciona a disciplina de ciências nas turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Iniciamos a entrevista perguntando à professora o conceito de Alfabetização Científica. De acordo com suas palavras, “é ter o pensamento crítico sobre o que aprendeu e adquirir a capacidade de formular hipóteses que contribuem com a leitura de mundo”. Em seguida, perguntamos quais os métodos de ensino são utilizados para o ensino de ciências. Para ela, “a escola utiliza o método sociointeracionista. Em sala de aula, realizamos experiências propostas do livro didático, leituras compartilhadas, interpretação textual, pesquisa de campo e bibliográfica e utiliza-se bastante a sala de multimídia. O importante é que o aluno construa seu próprio conhecimento sobre o que estamos estudando”. Para finalizar, perguntamos como é utilizado o livro de ciências. Segundo a professora, “Utilizamos as apostilas do Sistema X de Ensino. No meu caso, a apostila é apenas um dos

recursos utilizados que complementam as experiências e vídeos-aula. É utilizada para realização das atividades, até porque é cobrado pelos pais e escola”.

De acordo com Carvalho (2009 p.52), “recentes pesquisas sobre o ensino de ciências relatam que com aulas teóricas e práticas os alunos se interessam mais pelas aulas e acabam com a “visão deformada” sobre o ensino de ciências”. Pode-se concluir que a relação entre atividades teóricas e práticas é capaz de ampliar e melhorar a qualidade pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem diariamente na escola.

Zanon e Freitas (2007) colaboram com nossa pesquisa quando dizem que:

Quando requerem do aluno uma postura investigativa, as atividades práticas levam os alunos ao envolvimento com os fenômenos, porque podem fazer conjecturas, experimentar, errar, interagir com colegas e expor seus pontos de vista para testar a pertinência e validade das conclusões a que chegam durante tais atividades. (ZANON; FREITAS, 2007, p.93)

A “professora 2” é graduanda em Pedagogia e se encontra em conclusão de curso. Há quatro anos trabalha na referida escola e há um ano leciona como professora polivalente na turma do 2º do ensino fundamental.

Iniciamos a segunda entrevista perguntando à professora o conceito de Alfabetização Científica. De acordo com suas palavras, “São todos os conjuntos de conhecimentos e técnicas disponíveis que possibilitam a aprendizagem do sujeito. É um meio para ampliar seu universo de conhecimento e cultura.” Em seguida, perguntamos quais os métodos de ensino são utilizados para o ensino de ciências. Para ela, “Método sociointeracionista, com foco na aprendizagem pela interação entre as crianças”. Para finalizar, perguntamos como é utilizado o livro de ciências. Segundo a professora, “Como manual de apoio para as atividades de classe. Utiliza-se de algumas questões para atividades práticas.”

Podemos observar, que a “professora 1”, utiliza as apostilas do Sistema X como parte das ferramentas/ recursos utilizados em suas aulas. Percebemos que não estava familiarizada com o termo Alfabetização Científica, por ter comentado “ser a primeira vez ter escutado esse termo”, mas também nos falou que “utiliza de métodos experimentais e teorias para ensinar ciências às crianças e com isso adquirirem conhecimento científico”. Como afirmam Gil-Pérez e Vilches-Peña (2001, p. 32), “o ensino de Ciências não deve se restringir à transmissão de conhecimentos, mas deve mostrar aos alunos a natureza da ciência e a

prática científica e, sempre que possível, explorar as relações existentes entre ciência/tecnologia/sociedade”.

Com a “professora 2”, observamos que a apostila é utilizada, também, como um dos recursos para sua aula. A mesma escolhe uma das experiências propostas para realizá-las em sala. Segundo a professora, “por algumas vezes, a disciplina deixa de ser trabalhada na semana, para dar ênfase à outra disciplina dita como ‘mais importante’, mas isso não acontece com frequência”.

Para Freire (2005), a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de ler e escrever. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. Com isso, podemos analisar em nossa pesquisa, que é muito importante que o professor tenha conhecimento sobre os métodos e os conceitos que são trabalhados no ensino de ciências, e que tal aprendizado é construído por base de pesquisas, estudos e experimentos, para que seus alunos sejam capazes de compreender e discutir o que está sendo trabalhado e relacionar com o cotidiano e o mundo.

Considerações finais

Durante o processo de observação na escola tivemos contato com professoras, que de certo modo, ainda não se apropriaram do conceito de Alfabetização Científica. Porém, compreendem que alguns saberes são necessários para que o ensino de ciências seja realizado, não pelo senso comum, mas pelo conhecimento teórico e experiências.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento deve ser valorizado pela escola que deve oferecer estrutura e recursos necessários para que aulas, que despertam o interesse da criança, aconteçam com frequência. Com isso, a formação dos professores deve ser um dos fatores a serem estudados e repensados pela gestão escolar, que podem investir em formações para que os docentes tenham oportunidade de aprender novas práticas e ressignificar as que utilizam, promovendo um ensino de qualidade.

Sobre os métodos de ensino, a criança tem curiosidade em saber a origem das coisas e as causas dos fenômenos da natureza e em explorar aquilo que lhes parece diferente, intrigante. A disciplina de Ciências, quando bem trabalhada na escola, ajuda os alunos a

encontrarem respostas para muitas questões e faz com que eles estejam em permanente exercício de raciocínio, favorecendo seu processo de aprendizagem.

Referências

- MILLER, J. D. (1983). *Scientific literacy: a conceptual and empirical review*, In: Daedalus, n. 112, p. 29-48.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, (2000). *Wallon e a Educação*. In: Henri Wallon – Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola.
- ARARIPE, F. (2008). *Ensino deficiente de ciência leva Brasil à última posição em pesquisa com 32 países*. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=11291>. Acessado em: 18/10/2018
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo, 2009. Pioneira Thomson.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIL-PÉREZ, D. e VILCHES-PEÑA, A. (2001). *Una Alfabetización Científica para el Siglo XXI: Obstáculos y Propuestas de Actuación, Investigación en la Escuel.*, v.43, n.1, 27-37.
- HAMBURGER, E. W. *Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais*, *Revista de Estudos Avançados*, vol.21 no.60 São Paulo, 2007.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. (2001) *Alfabetização científica no contexto das séries iniciais*. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.03, n.01, jan-jun., p.45-61.
- NIGRO, Rogério G.; CAMPOS, Maria Cristina da C. *Ciências – aprendendo sempre*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. *A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem*. Rio de Janeiro, 2007. Ciências & Cognição. V. 10, n. 1, p. 93 – 103.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: aspectos políticos e pedagógicos

Rayane Costa Viegas¹⁸²

Resumo: Estudo desenvolvido como bolsista de iniciação científica, com o plano de trabalho “Contribuições do PIBID na formação inicial de professores – área de Ciências Sociais: aspectos políticos e pedagógicos”, articulado ao projeto de pesquisa “FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”. O objetivo geral é analisar a contribuição do PIBID na formação inicial de estudantes de cursos de licenciatura desenvolvidos na UFMA, com apoio em Freitas (2007), Oliveira (2001), Scheib (2010), entre outros, para o entendimento sobre a abordagem qualitativa que marca o desenvolvimento desta pesquisa.

Palavras-chave: Formação de Professores. Licenciaturas. PIBID.

Introdução

A universidade é um campo para a realização de estudos e, nesta perspectiva, centra-se no tripé institucional que se dá pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Neste caminho, as vastas atividades se constituem como possibilidades a docentes e graduandos de ampliarem sua visão de mundo à luz do conhecimento científico.

Para isso, são estabelecidas parcerias entre as universidades e agências de fomento as quais dão suporte técnico e financeiro a discentes e pesquisadores através de bolsas de estudo que visam provocar naqueles o interesse para a iniciação científica e, quanto aos pesquisadores, propiciar-lhes condições para a produção e disseminação do conhecimento por meio da pesquisa. Com base nesse entendimento, o estudo com base na pesquisa se constitui, inicialmente, como um problema que irá conduzi-los em busca de possíveis respostas, o que se concretizará através da realização de etapas previstas nos projetos e, no nosso caso, no Plano de Trabalho.

Neste sentido, este relato registra os estudos desenvolvidos como bolsista de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, no período de abril a julho de 2018, por meio do Plano de Trabalho “Contribuições do PIBID na

¹⁸²Graduanda do Curso de Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís – MA. rayviegas@outlook.com

formação inicial de professores – área de Ciências Sociais: aspectos políticos e pedagógicos”. Este plano de trabalho se articula ao projeto de pesquisa “Formação Inicial de Professores: contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA, por meio do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação de Professores.

Consideramos importante ressaltar que a nossa participação nesse grupo de pesquisa teve início em abril deste ano, perfazendo o total de quatro meses, o que determina até onde pudemos realizar para cumprir o plano de trabalho, ou seja, os nossos limites como bolsista de iniciação científica.

Este relato tem, portanto, por objetivo expor os estudos sobre a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na formação de licenciandos da área de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, considerando-se, assim, a formação inicial de professores como o objeto do estudo que desenvolvemos.

Formação de Professores: como se configura a partir do final do século XX

Vários autores vêm desenvolvendo pesquisas sobre formação de professores, como Freitas (2007), Oliveira (2001), Scheib (2010) que analisam essa temática no interior das políticas educacionais, principalmente a partir da última década do século XX.

Para Freitas (2007), as políticas existentes sobre formação de professores colocam perspectivas diferenciadas para a profissionalização e aprimoramento, ao invés de criar condições igualitárias para esses profissionais. Não há prioridades para as licenciaturas e formação docente e o Estado fragmenta as ações voltadas para as políticas de formação. Assim, aos estudantes de licenciatura oriundos da escola pública são oferecidas bolsas em instituições privadas ou programas de formação em polos municipais por meio da Universidade Aberta do Brasil, priorizando, desse modo, a oferta de cursos a distância.

Oliveira (2001), analisa essa questão relacionando-a à qualificação profissional. Esta é vista com meio de propiciar conhecimentos mínimos para o uso das tecnologias, criando um novo paradigma produtivo, onde o trabalhador se torna mais adaptativo, com conhecimentos

gerais, maior atenção às atitudes, capacidade de iniciativa e tomada de decisão. Por fim, coloca-se a obrigatoriedade do Estado, por meio da LDB 9.394/96, garantindo a educação pública gratuita, oferecida a todos em qualquer fase da vida. Assim, coloca a educação básica no contexto das políticas, sendo vista como princípio norteador para a equidade social. Evidentemente, as questões que dizem respeito à educação básica e à educação profissionalizante estão diretamente ligadas às questões relativas à formação de professores.

Numa perspectiva aproximada das anteriores, Scheib (2010) vê a formação de professores dentro da questão da valorização do profissional de educação, questão que está posta no novo PNE que vai vigorar no período de 2014 a 2024. O mesmo visa estruturar a participação da União no planejamento da educação, tendo como ponto de partida os problemas identificados e os avanços conquistados frente aos novos desafios para a melhoria do trabalho do professor.

Para Scheib (2010), o novo PNE intermedia ações de estratégias políticas para a formação inicial e continuada de professores, visando à melhoria das condições de trabalho, carreira e remuneração. Por fim, são postos a necessidade de avançar no sentido de uma formação voltada para o modelo pedagógico-didático dos professores como forma de combater a exclusão, a efetivação de plano de carreira e remuneração para o magistério, no sentido da melhoria do trabalho docente, o estabelecimento de prazo para a extinção do curso normal de nível médio no país e a criação de um sistema de avaliação da formação e da ação docente para a superação das desigualdades das condições de trabalho e aprendizagem.

Com o intuito de melhorar o cenário da formação docente da forma como se estruturou nos anos 90, ao sabor da iniciativa privada que disseminou indiscriminadamente cursos em todo o país, a maioria sem o cuidado de aliar o ensino com a produção do conhecimento, o governo federal já no início deste século na gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), por meio do MEC, transfere à CAPES a gestão de novos programas direcionados para a formação inicial e continuada de professores, assim como a incumbência de organizar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, agora com participação mais incisiva das IES públicas. (NASCIMENTO, MELO, 2015).

Em um estudo, Silva (2017) destaca que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado em

2007, apresenta 12 princípios, dos quais destaca a formação docente como compromisso do Estado, a colaboração constante entre os entes federados, a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada, o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente. Seus objetivos devem ser alcançados com a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e por ações e programas do MEC.

Dentre essas ações o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR lançado em 28/5/2009, constitui-se em uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Nesse mesmo ano, a Diretoria de Educação à Distância da CAPES passa a operacionalizar, pela Portaria nº 318/2009, o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, criada em 2006 para promover a formação inicial e continuada de professores, por meio de metodologias de educação à distância. (NASCIMENTO, MELO, 2015, p. 93)

Vale destacar que as ações mencionadas inserem-se, segundo as diretrizes da política de formação, no compromisso de reduzir as assimetrias regionais e de zelar pela equidade como uma medida de igualdade de oportunidades e democracia plena. Nesse contexto foi criado o PIBID, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: algumas aproximações

O PIBID se caracteriza como um importante marco no âmbito da formação inicial de professores e na construção da identidade profissional, que tem, segundo a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, como objetivo:

- I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007)

O PIBID surge, segundo Dal Pai, Bordignon, Spanhol e Nez (2010) como uma resposta à melhoria da qualidade da educação no intuito de contribuir, por meio de uma oferta educacional, para a construção de um país mais justo. Para as autoras, o PIBID foi criado pelo MEC como uma forma de enfrentar esse desafio.

Assim, o PIBID é entendido como um programa estratégico de iniciação à docência, que se estrutura na articulação entre educação superior e educação básica, com oferta em cinco modalidades de bolsas de estudo e pesquisa: coordenação institucional, coordenação de área, coordenação de área de gestão, supervisão e iniciação à docência. O Programa visa incentivar a formação de professores, valorizar o magistério, dotar de qualidade a educação básica, propiciar articulação entre educação superior e educação básica, qualidade das ações acadêmicas, metodologias e práticas docentes, valorizar o espaço da escola pública e participação em ações no espaço escolar.

Atualmente, o PIBID passa por uma reestruturação, com ofertas de novas bolsas através do edital nº 07/2018. Também no âmbito desta nova política vigente no país, tem-se o Programa Residência Pedagógica que por meio do edital nº 06/2018 visa a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, aproximando a universidade e a escola básica.

O Programa Residência Pedagógica integra as ações da política nacional de formação de professores, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, inserindo o graduando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Entre as atividades que serão desenvolvidas pelos licenciandos, estão presentes a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor que tenha experiência na área de ensino do estudante e orientada por um docente da Instituição Formadora. Nesses aspectos, praticamente não se diferencia do PIBID.

A UFMA integrou-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, apresentando seu projeto, que posteriormente foi aprovado pela Resolução CONSEPE nº 719, de 26 de novembro de 2009, com objetivo de promover a articulação entre a universidade e a escola pública, com vistas na melhora do trabalho desenvolvido dentro das instituições de ensino, bem como na contribuição para a formação dos licenciandos da UFMA.

O Programa abrange o campus da UFMA localizado em São Luís e os campi do interior do Estado e se orienta pelos objetivos de: a) Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para elevação da qualidade da escola pública; b) Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; d) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas de rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e) Proporcionar aos futuros professores em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, SAEB, ENEM, entre outras, e; f) Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (RESOLUÇÃO CONSEPE, 2009)

Considerações finais

A análise bibliográfica e documental sobre formação de professores, aí incluído o PIBID, propiciou uma compreensão de aspectos da política educacional que está em desenvolvimento no Brasil desde a última década do século XX. Os estudos também nos proporcionaram aprofundar esse conhecimento na medida em que pudemos entrar em contato com a pesquisa realizada que teve como campo empírico uma escola pública de nível médio localizada em um bairro de São Luís.

Esses estudos demonstram que o PIBID surge no contexto de uma política educacional que tem como intenção a valorização do magistério e, consequentemente, dos profissionais da educação. Entretanto, essa intenção presente nas duas primeiras décadas do século XXI decorre também de pressões exercidas pelos movimentos sociais que desde muito já vinham se mobilizando para isso.

Os estudos revelam uma boa aceitação desse Programa pelos bolsistas licenciandos, bem como dos demais participantes nele envolvidos (professores, supervisores). Mas é importante que se destaque nos posicionamentos dessas pessoas a ênfase que colocam na

relação teoria-prática, que é um dos pontos tidos como um problema durante a formação que tem sido feita nos cursos de licenciatura ao longo dos anos.

A nossa conclusão é a de que, apesar do êxito que o PIBID vem alcançando, o mesmo não vem se desenvolvendo no atual contexto das políticas educacionais do mesmo modo de quando foi criado. Um exemplo, é a Residência Pedagógica criada recentemente e que na nossa percepção inicial parece vir como um substituto daquele Programa. Entretanto, entendemos que a continuidade dos estudos que pretendemos fazer como bolsista de iniciação científica nos dará mais tempo para aprofundarmos os estudos nessa direção.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 01 de ago de 2018.

_____. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p.39, 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em: 05 abr de 2018.

CONSEPE. **Resolução nº 719** – CONSEPE, de 26 de novembro de 2009. Aprova o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID na Universidade Federal do Maranhão, de acordo com EditalCAPES/DEB nº 02/2009 e dá outras providências. São Luís – MA, 2009.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Bordignon, Luciane Spanhol. Nez, Egeslaine de. **Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (pibid) como estratégia institucional**. IX ANPed sul: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

GATTI, Bernardete, ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian, PFAFF, Nicolle (orgs.) **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010

LIMA, Andréia Carolina Severo. NASCIMENTO, Ilma Vieira do. A formação de professores no contexto da proposta de iniciação à docência: o Pibid em questão. In: FARIAS, I.M.S.; NÓBREGA-THERRIEN, S.; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. (Orgs.) **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. São Luís: EDUFMA, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



NASCIMENTO, I. V. do; MELO, M. A. Tendências da expansão da educação superior pós-LDB: o caso do Maranhão. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. do. (Org). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2015

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 abr 2018.

SILVA, Ana Cristina da Silva e. **Formação Inicial de Professores: contribuições do PIBID na percepção dos participantes**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017 (Relatório do PIBIC)

**FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS A PARTIR DOS DESAFIOS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA VIDA ACADÊMICA: Uma análise no âmbito dos cursos de primeira
licenciatura em Matemática do PARFOR/UFMA.¹⁸³**

Taís Moreira Pinto¹⁸⁴
Mariana Karine Coqueiro de Souza¹⁸⁵
Helianane Oliveira Rocha¹⁸⁶

Resumo: Diante das grandes mudanças político-econômicas ocorridas durante os séculos XX e XXI, a sociedade e principalmente a escola, deparam-se com novos desafios de formação e qualificação docente. Partindo dessa demanda por novos perfis profissionais é que a sociedade globalizada vem sendo continuamente pressionada a obter mais formação em nível de formação inicial e continuada. Nesta pesquisa, considerando as dimensões do Curso de Primeira Licenciatura em Matemática do PARFOR/UFMA buscamos apreender os desafios da prática pedagógica na vida acadêmica e, dessa forma, reconhecer as novas competências impostas aos profissionais da educação, na esfera das competências técnicas e pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de competências, Formação Docente, Prática pedagógica.

Introdução

Os séculos XX e XXI foram marcados por profundas transformações que se deram principalmente, no âmbito econômico da sociedade. Durante este processo, novas condições sociais, econômicas, políticas e culturais foram produzidas, as quais contribuíram para a criação de um novo perfil profissional. No campo educacional a formação docente, principalmente na academia, encontra inúmeros desafios, como a formação de novas competências para lidar com as diversas exigências do mundo do trabalho.

As novas exigências do mundo globalizado preconizam a ideia de sujeitos mais qualificados e competentes, o que tem determinado inúmeras reformas educativas. Sendo a educação o principal meio para a formação desse novo profissional, a mesma também vem

¹⁸³ Este texto é parte integrante da pesquisa "NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CURSOS DE PRIMEIRA LICENCIATURA DO PARFOR/UFMA: desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas do Maranhão", desenvolvida no grupo de pesquisa PRAFORP, financiada pela FAPEMA.

¹⁸⁴Universidade Federal do Maranhão, São Luís, tais_arq@hotmail.com

¹⁸⁵Universidade Federal do Maranhão, São Luís, marianacoqueiros@gmail.com

¹⁸⁶Informe sobre a instituição de origem, cidade e email.

passando por diversas transformações que acabam por exigir inovações nos currículos e nos sistemas educacionais, de forma que podemos compreender a formação do magistério, neste século, como um grande desafio para as instituições formadoras.

Partindo dessa demanda por novos perfis profissionais é que a sociedade globalizada vem sendo continuamente pressionada a obter mais formação em nível de graduação. Tais exigências têm reflexo direto na vida acadêmica, onde já não basta mais somente o domínio dos conteúdos, mas espera-se por parte dos discentes o desenvolvimento de competências diversas como conhecimento teórico-prático sobre o processo educativo, conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, capacidade para integrar conteúdos e capacidade de realizar e coordenar atividades interdisciplinares¹⁸⁷. Além das competências técnicas citadas acima, é importante que os futuros profissionais da educação desenvolvam a inteligência emocional¹⁸⁸ para lidar com as pressões do dia a dia.

Nesta pesquisa, a qual faz parte dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa PRAFORP, considerando as dimensões do Curso de Primeira Licenciatura em Matemática do PARFOR/UFMA que vem sendo desenvolvido desde 2016, buscamos apreender os desafios da prática pedagógica na vida acadêmica e, dessa forma, reconhecer as novas competências impostas aos profissionais da educação, na esfera das competências técnicas, psicológicas e pedagógicas.

Formação de Novas Competências

As mudanças ocorridas no final do século XX e início do século XXI, vieram acompanhadas de inúmeras inovações tecnológicas e foram responsáveis por várias alterações no modelo de produção, o que acabou exigindo um novo tipo de profissional, mais qualificado e polivalente. A educação como principal meio de formação desse novo profissional não ficou de fora dessas transformações, as novas exigências do mundo

¹⁸⁷ Competências técnicas apresentadas no PPP do curso de primeira licenciatura em Matemática do PARFOR/UFMA

¹⁸⁸ O conceito de Inteligência Emocional foi popularizado por Daniel Goleman psicólogo, escritor e PhD da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos por meio do livro “*Inteligência Emocional*”, publicado em 1995.

globalizado acabaram por impor inovações nos sistemas educacionais e, consequentemente, na formação profissional do docente do século XXI.

Considerando o avanço das relações de produção no decorrer da história da humanidade como um dos principais responsáveis pela formação desse novo perfil profissional, é possível perceber que esta, sempre teve papel determinante para a organização de relações sociais, políticas e de trabalho. A partir do estabelecimento do sistema capitalista, nota-se a substituição do homem pela máquina e a desvalorização da força de trabalho do mesmo, algo que é afirmado por Marx quando diz que “O instrumental de trabalho, ao converter-se em maquinaria, exige a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente da ciência” (MARX, 1997, p.439). Desta forma, torna-se claro que essa substituição se justifica pelo fato de que a capacidade de produção das máquinas é incontestavelmente mais eficaz, em termos de quantidade, do que a produção exercida somente pelo homem, o que atende às exigências do sistema capitalista que é caracterizado pela valorização do lucro.

Nesse contexto, o processo educativo é compreendido historicamente como uma forma de adequação do indivíduo ao meio no qual se encontra inserido, por isso alguns autores apontam que não existe uma educação, mas sim diversas formas de educação¹⁸⁹, no entanto sabemos que em qualquer lugar ou época, o processo educativo sempre esteve alinhado ao sistema econômico, ou seja, à preparação do indivíduo para o mundo do trabalho.

Nos séculos XVIII e XIX a educação sistematizada surge como principal forma de preparação do homem para viver em sociedade e para atuar profissionalmente na mesma, no entanto, não havia necessidade de o trabalhador ser altamente qualificado, uma vez que ele deveria entender apenas a função que lhe cabia exercer. Já na contemporaneidade, com todas as evoluções tecnológicas, o mundo do trabalho passa a exigir trabalhadores que dominem o todo da produção, ou seja, indivíduos cada vez mais qualificados. As transformações que ocorreram durante este período refletem diretamente na educação e, consequentemente, no profissional da educação desde a sua vida acadêmica.

Segundo Viviane Isambert-Jamti:

Aquele que é competente, em relação ao que não o é, ou o que o é menos, é aquele que domina suficientemente área na qual intervém para identificar todos os aspectos

¹⁸⁹ Brandão, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos)

de uma situação nessa área e para revelar eventualmente as disfunções dessa situação. Mas para ser “competente”, deve também, munido desses conhecimentos, poder decidir a maneira de intervir, deve apelar para técnicas definidas, cuja extensão de aplicação ele conhece. Na maior parte das vezes, não as criou, mas tem a possibilidade de modificar um elemento e combinar vários esquemas preexistentes, ajustando o uso do caso tratado. (ISAMBERT-JAMATI, 1997, p. 104)

A partir desta assertiva, observa-se que, o “ser competente em relação a algo”, envolve o profundo conhecimento sobre este algo, e este conhecimento só pode ser adquirido através do processo educativo, vê-se a importância da educação sistematizada nesse processo de formação de competências, sendo cada vez mais exigidas pelas constates transformações da sociedade. Portanto, compreender como ocorreram essas mudanças é de extrema importância para o reconhecimento das novas competências impostas aos profissionais da educação. Essas competências são desenvolvidas principalmente no meio educativo sistemático, destacado em questão aqui, o meio acadêmico.

Conforme a Resolução nº2/2015 do CNE (Conselho Nacional da Educação), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no 1º Parágrafo do Art. 2, a docência é compreendida como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 3)

Ainda segundo a Resolução nº2/2015 a ação profissional do docente na educação básica é transpassada por “dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.” (BRASIL, 2015, p.3). Dessa forma, dentre as competências que se espera do profissional da educação, podemos destacar a necessidade de compreender os aspectos sociais, culturais e econômicos da sociedade e como eles se relacionam com a educação, comunicar-se com coerência e coesão e ser capaz de conectar os conteúdos curriculares aos fenômenos do mundo natural e social, ter domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos, saber relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem. Também é de extrema importância o domínio da legislação educacional,

capacidade de planejar o trabalho pedagógico de forma a orientar os processos de aprendizagem e a utilização correta de procedimentos de acompanhamento e avaliação de forma articulada com as estratégias de ensino. (BRASIL, 2015)

Assim, compreendendo a necessidade de novos perfis profissionais para o mundo contemporâneo e a necessidade de formação de novas competências exigidas para a formação do profissional da educação são encontrados, pelos acadêmicos dos cursos de primeira licenciatura, mais especificamente do curso de Matemática do PARFOR/UFMA, diversos desafios referentes à prática pedagógica, principalmente no que tange o despertar de uma consciência crítica e autocrítica para atualização de estudos necessária e no constante aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula. No entanto, é através do enfrentamento desses desafios, manifestados principalmente pela realização de atividades acadêmicas, que se torna possível reconhecer e superar as necessidades formativas, e é somente através desse processo de superação que ocorre a formação de competências, tão necessária ao futuro profissional no atual contexto do mundo do trabalho.

Desafios da prática pedagógica

Na pesquisa aqui apresentada foram analisadas três turmas do curso de Primeira Licenciatura em Matemática do PARFOR/UFMA de três municípios do Estado do Maranhão, sendo eles: Governador Nunes Freire; Lago do Junco e Santa Luiza do Tide. Os dados apresentados foram coletados a partir de questionários aplicados com os discentes, no entanto, escolhemos analisar nesta pesquisa apenas a subcategoria “Dificuldades na prática pedagógica na escola onde trabalha”, a qual faz parte da categoria “Dificuldades/Necessidades Formativas”. É importante destacar que os entrevistados são professores da rede pública de educação básica dos referidos municípios.

Na subcategoria escolhida foram feitas quatro perguntas aos entrevistados, no total foram 77 discentes entrevistados, somente do curso de Matemática, e por se tratar de uma quantidade considerável, optamos pela sistematização dos dados através da tabela apresentada abaixo, onde apresentamos as perguntas realizadas e as respostas que consideramos mais significantes para análise dos desafios referentes a prática pedagógica dos discentes.

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ONDE TRABALHA			
Como o curso tem possibilitado a melhoria de sua prática pedagógica?	Você se esforça para desenvolver uma prática pedagógica inovadora?	O que você entende por prática pedagógica inovadora?	Fatores que dificultam uma prática pedagógica inovadora:
- O curso tem me proporcionado maior segurança no desenvolvimento do meu trabalho. - O curso possibilitou uma maior autoconfiança em relação a aplicação dos conteúdos em sala de aula, pois os meus conhecimentos foram aprimorados. - O curso tem me dado uma outra visão para entender a turma e suas dificuldades. - Técnicas inovadoras, porque em pouco tempo os professores repassaram métodos simples, mas significantes na prática e na aprendizagem,	- Sim, procuro trabalhar de forma dinâmica e adaptar os conteúdos a vivência diária dos educandos. - Sim buscando mais conhecimentos como: jogos educativos, leitura e brincadeiras, dando maior orientação sobre os assuntos. - Sim, sempre estou buscando encontrar métodos para que melhore o ensino e a aprendizagem dos meus educandos. - Na situação em que estou tão desacreditada, porque meu salário recebo atrasado, não tenho me esforçado para inovar minha prática pedagógica na escola.	- Estratégias que possibilitem os alunos descobrir o conhecimento, e o professor servindo apenas de guia nesse processo. - A prática pedagógica inovadora é uma maneira de inovar nossas aulas, para que as mesmas se tornem mais eficientes e motivadoras para os alunos. - Entendo que é uma prática transformadora, que revolucionam uma escola e sociedade. - Na minha concepção a prática mais inovadora é aquela que é mais eficiente, que busca trabalhar de acordo com a realidade e as necessidades do aluno.	- Tecnologia - Falta de Material didático - Infraestrutura ruim - Falta de qualificação profissional - Desvalorização do profissional - Falta de Interesse dos alunos - Falta de apoio de órgãos públicos, gestores e familiares.

A partir das respostas dadas pelos discentes às perguntas feitas, é possível constatar que através de suas vivências acadêmicas e profissionais, os mesmos têm discernido os desafios aos quais estão sendo expostos referente à sua prática pedagógica, e também tem reconhecido quais as competências técnicas e pedagógicas necessárias, e a importância das mesmas para o exercício do magistério.

O PPP do curso de primeira licenciatura em Matemática do PARFOR/UFMA, apresenta as seguintes competências técnicas, as quais deverão ser adquiridas pelos profissionais graduados: Domínio dos conteúdos gerais relativos aos fundamentos da educação e dos específicos da habilitação licenciatura em Matemática; Conhecimento teórico-prático sobre o processo educativo; Conhecimento do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar; Capacidade para integrar conteúdos afins; Capacidade para realizar/coordenar atividades interdisciplinares. Notamos que em grande parte das respostas,

estas competências se fazem presentes, no entanto queremos chamar atenção especial para a última resposta da segunda pergunta, na qual o problema da desvalorização profissional apresenta-se como um grande desafio para a realização de uma prática pedagógica inovadora, ou seja, essa desvalorização se dá principalmente nos âmbitos econômico e social, o que tem gerado uma enorme desmotivação nos professores atuantes da rede pública de ensino da educação básica.

Em relação aos fatores que dificultam uma prática pedagógica inovadora, os itens apontados pelos entrevistados já são de bastante conhecimento no meio educativo, no entanto no presente texto chamamos atenção especial para o primeiro item apresentado “tecnologia”, o qual aparece sob duas perspectivas: a primeira é referente à falta desses recursos na escola, e a segunda diz respeito à falta de preparo por parte dos discentes para a utilização desses recursos, o que acaba se apresentando como uma grande desafio a ser vencido, já que a sociedade contemporânea é caracterizada fortemente pelos constantes avanços tecnológicos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível analisar os determinantes sociais, políticos, econômicos e tecnológicos que estão impondo novas necessidades formativas, novas aprendizagens e novas competências para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, através do reconhecimento de diversas realidades profissionais que refletem, de forma clara, os desafios que a educação brasileira precisa enfrentar a partir da garantia do direito a uma educação de qualidade e referendada socialmente.

Considerações finais

É notória a necessidade de uma maior atenção direcionada à formação dos docentes na sociedade atual tomando como fator primordial o fato de que esta formação precisa adequar-se constantemente às grandes mudanças, como por exemplo o domínio e uso das tecnologias iniciadas no século XX. Para que esta mudança aconteça, a formação desses profissionais deve estar voltada aos aspectos psicológicos, técnicos e metodológicos, com o fim de gerar uma didática eficaz que auxilie na prática pedagógica docente, formando assim profissionais capazes de atuar com excelência, o que acarretaria no avanço em diversas áreas da sociedade.

Não é possível pensar em uma educação de qualidade sem que antes se pense em uma qualificação eficaz do docente através de sua formação. Mesmo com o frequente uso de políticas de caráter compensatório, como o PARFOR, e também a grande quantidade de

cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior, ainda são inúmeros os desafios a serem transpostos para que se alcance de fato, o patamar das exigências impostas ao profissional da docência na atualidade, já uma vez que o mesmo além de se preocupar com a sua formação será responsável pela formação de outros, e também tendo em vista que a problemática não está ligada apenas a fatores técnicos, mas também sociais, como quando abordamos a questão da desvalorização dos docentes na sociedade brasileira. É necessário, sim, que haja maiores investimentos na formação docente, principalmente levando em consideração os novos desafios da contemporaneidade, para que este profissional atenda de forma competente e qualitativamente as exigências sociais, políticas e econômicas da sociedade globalizada.

Referências

BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 24 de outubro de 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acessado em: 24 de outubro de 2018.

DIAS, Fernando C. (org.) **Ensino das Humanidades: a modernidade em questão**. São Paulo: Cortez. 1991.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'orientation Scolaire et Professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. Páginas 103-132

MARX, Karl. A Maquinaria e a Industria. In: **O Capital: Crítica da Economia Política**. 11ª edição. São Paulo, SP: editora Bertrand Brasil, 1987. Páginas 422-579.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto político pedagógico do curso de primeira licenciatura em Matemática do PARFOR/UFMA. São Luís, 2015.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: estado da arte em programas de pós-graduação da UFMA

Larissa Evelin Rego Azevedo¹⁹⁰
Allana Myrla Lima Cavalcante¹⁹¹
Valdenice de Araujo Prazeres¹⁹²

Resumo: Realizou-se uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”, buscando conferir a produção acadêmica nos Programas de Pós-graduação da UFMA, no período 2005-2018. Apoiar-se em Ferreira (2002) para as decisões metodológicas relativas a esse tipo de estudo, em Bardin (2002) para as orientações acerca da análise de conteúdo e em Gomes (2006, 2012) e Vieira (2012), para a reflexão sobre articulação entre educação/formação docente e relações raciais. Constatou-se que, no tocante à formação inicial de professores/as para a educação das relações étnico-raciais, no curso de Pedagogia, ainda há muitos impasses a superar na produção de conhecimento científico na realidade maranhense.

Palavras-chave: Formação de professores/as. Curso de Pedagogia. Educação para as relações étnico-raciais. Estado da Arte.

Introdução

Este pôster discute alguns resultados Plano de Trabalho de iniciação científica intitulado *Formação de professores/as no curso de Pedagogia e educação para as relações étnico-raciais: análise de dispositivos legais*, vinculado ao projeto de pesquisa “Formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: uma análise do currículo do curso de Pedagogia das universidades públicas do Maranhão – UFMA E UEMA, *campus* São Luís”.

Tal Plano de trabalho teve como objetivo central a análise de dispositivos legais federais e estaduais referentes à educação para as relações étnico-raciais (ERER) assim como as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as no curso de Pedagogia, nelas destacando os aspectos referentes a esta temática, tendo como horizonte o alcance do objetivo geral do referido projeto de pesquisa, qual seja: analisar avanços, entraves e desafios na inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática da ERER e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo do curso de Pedagogia da UFMA e da UEMA, *campus* São Luís.

¹⁹⁰Bolsista PIBIC/UFMA/2017-2018. São Luís-MA. lalynha_@hotmail.com

¹⁹¹Voluntária PIBIC/UFMA/2017-2018. São Luís-MA. allana.myrla.12@hotmail.com

¹⁹²Orientadora. UFMA. São Luís-MA. Prazeres05@hotmail.com

A Lei federal nº 10.639, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, constituindo-se parte de um conjunto de políticas públicas de Estado dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais. Esses dispositivos legais desafiam os sistemas educacionais a redimensionar o currículo, tanto da Educação Básica quanto da formação de professor/as. Desafio expresso, por exemplo, na necessidade de uma mudança na cultura escolar e na postura do/as professor/as, que vão desde a reflexão sobre as práticas pedagógicas, passando pelo domínio de conhecimentos da historicidade africana e da diáspora negra para revisão de suas crenças e valores, e chegando à proposição de adequação do Projeto Político Pedagógico e desenvolvimento de um trabalho atento às questões envolvidas no assunto.

Nesse sentido, impõe-se o questionamento: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, juntamente com o Parecer CNE/CP nº 3/06 que a fundamenta, incluem subsídios e orientações sistematizadas para uma revisão do Projeto Político Pedagógico deste curso, no sentido de adequá-lo às determinações da Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos regulamentares? O plano de trabalho de pesquisa aludido, assumiu o desafio de construir um referencial que permitisse analisar esse problema. Entretanto, este texto apresenta alguns resultados referentes à trajetória metodológica para o alcance do primeiro objetivo específico proposto, qual seja, investigar a produção acadêmica referente à formação docente para a educação das relações étnico-raciais.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”, que segundo Ferreira (2002), refere-se a uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar, permitindo o conhecimento daquilo que já construído e o delineamento de pistas para novas produções.

Tal pesquisa foi pensada no sentido de apreender se a formação para a ERER, no curso de Pedagogia, tem sido objeto de estudos no estado do Maranhão. Assim, buscamos conferir a produção acadêmica nos Programas de Pós-graduação da UFMA – em Educação

(PPGE), em História (PPGHIS), em Ciências Sociais (PPGSC), e em Cultura e Sociedade (PGCULT) –, com foco no período de 2005 a 2018.

O recorte temporal se justifica por compreender os anos imediatamente seguintes à aprovação da Lei Nº 10.639/03 e se estender até o momento atual. Quanto à escolha pelo tipo de pesquisa, baseamo-nos em Ferreira (2002), que considerando pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento, assim se posiciona:

[...] elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p.258).

Uma pesquisa desse tipo frequentemente focaliza os resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação, no esforço de sintetizar a pesquisa, limitando a sua descrição e encaminhando a análise de dados. Em vista disso, realizamos a busca das dissertações mediante o acesso à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA, através do Sistema de Publicação Eletrônica de Tese e Dissertações (TEDE), entre os meses de março a junho de 2018.

Ferreira (2002) nos diz que a pesquisa do tipo estado da arte tem dois momentos. O primeiro, corresponde à quantificação e identificação dos dados bibliográficos, de acordo com o período delimitado. Aqui atentamos para os títulos das dissertações, buscando localizar palavras/expressões relativas ao tema, prioritariamente: formação de professores/as; curso de pedagogia, educação das relações étnico-raciais, Lei Nº 10.639/03; mas, também, outras correlatas como racismo, educação antirracista, multiculturalismo, preconceito, discriminação.... Portanto, no processo de seleção fomos organizando as dissertações em agrupamentos, identificando-as pelo título, ano de defesa e nome do/a autor/a.

No segundo momento, ainda segundo Ferreira (2002, p. 265) “[...] o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si [...]”. Procedemos, então, à leitura dos resumos das dissertações selecionadas, uma vez que essa parte do trabalho cumpre a função de esclarecer os elementos que caracterizam o seu conteúdo, de maneira rápida, sucinta e objetiva. O propósito foi o de definir/reiterar a

classificação do trabalho nos agrupamentos que foram se constituindo no primeiro momento, a partir da leitura dos títulos.

Com apoio em Bardin (2002), o conteúdo dos resumos foi analisado seguindo a sequência da pré-análise, da exploração do material e tratamento dos resultados – por meio de produção de esquemas e diagramas – e, por fim, da inferência e interpretação propriamente dita.

Sabemos que o resumo de uma dissertação deve anunciar o tema, indicar o objetivo central da pesquisa, explicitar o percurso metodológico realizado e sintetizar os resultados alcançados. Nos atentamos sobretudo para o objetivo, buscando apreender se a produção tinha como um dos eixos de discussão – ou o principal eixo – os processos formativos iniciais docente, precipuamente no curso de Pedagogia, com vistas ao tratamento dos temas referentes à História e Cultura da África e Afro-brasileira. Cabe ressaltar que, na ausência de produções que contemplassem todas essas categorias, identificamos e selecionamos aquelas que se aproximam da temática e podem contribuir com suas análises.

Discutindo os resultados

A partir dos procedimentos metodológicos descritos, foi possível obter alguns resultados. No PPGE/UFMA, constatamos que, no período de janeiro de 2005 a junho de 2017, foram defendidas 239 dissertações e nenhuma delas discutiu especificamente a formação docente para a EREER. Ainda que o referido curso tenha sido tema de alguns trabalhos, inexistiu, na totalidade das dissertações consultadas, uma que analisasse, especificamente, a incorporação da temática da EREER e/ou do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em sua proposta curricular.

Dessa forma, dentre essas 239 dissertações, selecionamos 21, por conterem, no título, palavras como: curso de pedagogia, educação para/das relações étnico-raciais, Lei Nº 10.639/03; ou outras correlatas: estereótipos étnicos, negro/a. Desses 21 trabalhos, 13 versam sobre o curso de Pedagogia, mas nenhum tem enfoque específico na formação para a EREER, apesar de um deles ter como subtítulo “a formação multicultural em foco”. Entretanto, na leitura do resumo e das palavras-chave, não localizamos palavras/expressões como: raça/racial(is), etnia/étnico, relações étnico-raciais, negro/a. O curso de Pedagogia é o objeto

de estudo, mas a análise centrou-se na dimensão multicultural em sua proposta curricular e na percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a perspectiva multicultural no curso em referência.

As outras 08 dissertações tratam de temas referentes à articulação entre educação e relações raciais, porém não enfatizam a formação inicial docente. Apesar de não se relacionarem direta e especificamente com nosso objeto de estudo, julgamos importante elencá-las (Quadro 1), uma vez que representam a totalidade dos trabalhos que discute a temática da ERER na educação formal.

Quadro 1. Dissertações que articulam educação formal e relações étnico-raciais no PPGE/UFMA (2005 a 2017)

Defesa	Título	Autor/a
2006	Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?	Sueli Borges Pereira
2009	Estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão	Karla Cristina Silva Sousa
	Os desafios da implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão	Maria da Guia Viana
2011	A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na Escola Normal Pública em São Luís (1930-1945)	Fernanda Lopes Rodrigues
	A Cor na Universidade: um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga	Raimundo Nonato Silva Júnior
2013	A educação das relações etnicorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio	Richard Christian Pinto dos Santos
	Racismo na escola: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB. Gonçalves Dias de Açailândia – MA	Cleuma Maria Chaves de Almeida
	Infância negada: um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870)	Claudiane Santos Araújo

Fonte: Dados coletados na Biblioteca Digital de teses e dissertações da UFMA e organizados pelas autoras em julho de 2018

No PPGHis, no período de 2008 a 2017, localizamos 07 (sete) dissertações que discutem temas relacionados às relações étnico-raciais. Destas, foram selecionadas 04 (quatro) para leitura do resumo, o que permitiu constatar que nenhuma apresentou enfoque específico na formação de professores/as para a ERER, ainda que não fosse em Pedagogia, mas, talvez em História.

No PPGCS, encontramos uma dissertação, defendida entre 2006-2017, que contempla as categorias raça, gênero e escola, articulando as reflexões acerca do construcionismo social através do discurso, entendidos como capazes de moldar as identidades e práticas dos sujeitos. A perspectiva é de discutir a ressignificação do discurso no espaço escolar, com foco na mulher negra (MACHADO, 2008). Não obstante a relevância do trabalho, por articular educação e relações de raça e gênero, a discussão não contempla uma abordagem específica sobre a formação docente para a ERER.

No PGCult, de um total de 112 dissertações no período de 2008 a 2018, nenhuma versava sobre a formação de professore/as para a ERER. Ainda assim, selecionamos 2 (duas) para lermos o resumo e fazer alguns comentários, visto tratar-se de aspectos que podem contribuir com nossa pesquisa. O trabalho de Menegon (2011), aborda a leitura de contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, como forma de promover um ensino intercultural previsto nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Campos (2018), partindo do pressuposto que a Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos regulamentares podem corrigir distorções e romper com o domínio cultural, desenvolveu um estudo pautado no objetivo de identificar a existência de práticas pedagógicas que contemplassem o patrimônio cultural afro-brasileiro nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís/MA. Os achados desta pesquisa alimentam nossas reflexões sobre a importância da incorporação da temática da ERER na formação docente, em especial, no curso de Pedagogia. Isso porque, segundo a autora, somente três das cinco escolas pesquisadas incluem o patrimônio cultural afro-brasileiro em sua prática educativa através de sequências didáticas e projetos pedagógicos, trabalhando com a Lei nº 10.639/03 em seu currículo.

Diante desses resultados é possível afirmar a escassez de pesquisas sobre a ERER, sobretudo em se relacionado com um dos impasses mais apontados em pesquisas, para a implementação da referida Lei: a formação docente para lidar com os temas da área, o que confirma a assertiva das DCN ERER (2004, p. 7): “Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar”. Construção esta que demanda estudos sobre os processos formativos de professore/as, no que diz respeito aos avanços, impasses e perspectivas para incorporação da temática.

Reconhecemos o mérito de todos esses trabalhos, mas ressaltamos a inexistência de estudos em torno da formação de professore/as para a ERER, sobretudo no curso de Pedagogia, o que aponta a necessidade de esforços para preencher essa lacuna. Por isso, apontamos a necessidade de produção de conhecimento sobre o percurso formativo do/as professore/as da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nosso estado, considerando que estas são etapas muito importantes na construção das identidades e na formação do autoconceito. Afinal, a adoção de posturas, atitudes e procedimentos derivados de uma análise crítica da qualidade e efeito das relações étnico-raciais que têm se efetivado no país, demanda do/a docente uma sólida formação profissional (GOMES, 2006). Formação, esta, na perspectiva de desconstrução de toda uma história negada, silenciada e/ou distorcida, porque escrita e difundida do ponto de vista do colonizador, do eurocentrismo (GOMES, 2012; VIEIRA, 2012).

Considerações finais

Os resultados aqui discutidos nos fazem refletir que há uma produção bastante tímida relativa à articulação entre currículo, diversidade étnico-racial e formação docente. Assim, é possível constatar que, no tocante à formação inicial docente para a ERER, ainda existem muitos impasses a superar na produção de conhecimento científico, talvez no Brasil como um todo, mas, sobretudo na realidade maranhense.

A despeito dos quinze anos de publicação da Lei 10.639/03, segue sendo uma demanda atual a discussão sobre a incorporação de temas concernentes à ERER e ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo da formação docente, sobretudo no curso de Pedagogia. Essa é a maneira de, a um só tempo, problematizar sua contribuição para a edificação de uma prática pedagógica que dê voz à multiplicidade de vozes silenciadas por um único discurso dominante e qualificar/fortalecer o processo de reflexão acerca da responsabilidade legal e social das universidades quanto à implementação da Lei federal Nº 10.639/03 e seus dispositivos regulamentares.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BILIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFMA disponível em:
<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2128>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer Nº 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/Secad, 2004.

CAMPOS, Rayra Chrystina Veiga. **O patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil: a inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís - MA**. 2018. 241f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

FRANCO, Marília L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livros, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Mulher Negra: ressignificando o discurso no espaço escolar**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MENEGON, Patrícia Pinheiro. **A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural**. 2015. 145 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. In: **Ponto-e-Vírgula**. Revista de Ciências Sociais. n. 11, 2012. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13884>. Acesso em 21 mar 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSOR/AS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFMA

Allana Myrla Lima Cavalcante
Larissa Evelin Rego Azevedo
Valdenice de Araujo Prazeres

Resumo: Trata-se de alguns resultados de um Plano de Trabalho de iniciação científica cujo objetivo foi averiguar a inclusão de conteúdos que contribuam para o tratamento das temáticas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFMA, *campus* São Luís. Como procedimento adotou-se a Análise Documental, do Projeto Pedagógico do referido curso, em seus fundamentos e ementários das disciplinas, com apoio em May (2004), Franco (2008) e Bardin (2002). Constatamos que o curso tem mais limites que avanços no atendimento às necessidades de formação para a configuração de um trabalho de combate ao racismo.

Palavras-chave: Formação de professor/as. Curso de Pedagogia. Educação das relações étnico-raciais.

Introdução

Este texto apresenta alguns dos resultados e discussões de um Plano de Trabalho de iniciação científica intitulado *Formação de professor/as no curso de pedagogia e educação para as relações étnico-raciais: análise do PPP da UFMA*, vinculado ao projeto de pesquisa “Formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: uma análise do currículo do curso de Pedagogia das universidades públicas do Maranhão – UFMA E UEMA, *campus* São Luís”.

Tal Plano de trabalho teve como objetivo central averiguar a inclusão (ou a omissão) de conteúdos que contribuam para o tratamento das temáticas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFMA, *campus* São Luís, tendo por base as determinações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004.

Desde a metade do século passado, o Movimento Negro reivindicava a implantação de medidas para a correção das desigualdades educacionais entre branco/as e negro/as, criadas e mantidas por um sistema escolar que reproduz e dissemina uma epistemologia branca e europeia. Embora com várias décadas de atraso, visto que, em 1960, na Convenção da UNESCO, o Brasil assumiu o compromisso de combater o racismo e as discriminações em todas as formas de ensino, no ano 2003 foi sancionada a Lei federal nº 10.639.

Regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, esta lei introduz nos currículos da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira, constituindo-se parte de um conjunto de políticas públicas de Estado dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais.

Esses dispositivos legais desafiam os sistemas educacionais a redimensionar o currículo. Por isso, questionamos: a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFMA, contempla conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, capazes de propiciar domínio conceitual das questões relacionadas à temática da educação das relações étnico-raciais bem como a reelaboração dos saberes alicerçados no eurocentrismo, em consonância com a Lei nº 10.639/03 e sua legislação complementar?

O plano de trabalho de pesquisa, assumiu o desafio de construir um referencial que permitisse analisar esse problema. E este texto enfoca um dos objetivos específicos, qual seja, identificar, no PPP do curso de Pedagogia (UFMA), disciplinas e conteúdos voltados para a fundamentação teórica e metodológica para o combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação étnico-racial, bem como para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto da escola.

Metodologia

O procedimento adotado foi a Análise Documental, que, de acordo com May (2004), refere-se a uma interpretação, na qual o(a) pesquisador(a) não apenas avalia a lógica interna do texto a partir de seu plano e/ou de seus elementos, mas, sobretudo, sintetiza informações, seleciona conceitos-chave, tendo por base sua importância e seu sentido, identifica tendências e faz inferências, obviamente com a mediação de um quadro teórico (delineado pelos estudos de revisão).

Com apoio em Franco (2008), o conteúdo do documento em tela foi analisado seguindo a sequência da pré-análise, da exploração do material e tratamento dos dados – por meio de produção de esquemas e diagramas – e, por fim, da inferência e interpretação propriamente dita. Para tanto, tomamos como referência a análise as ementas das disciplinas, constantes na matriz curricular do curso de Pedagogia (UFMA), adotando o processo de

categorização proposto por Bardin (2002), a partir do critério semântico que abrangeu duas etapas: o inventário, no qual isolamos os elementos em unidades de registro, e a classificação.

Discutindo os resultados: a pouca incidência de temas relacionados à ERER

A verificação da inclusão ou omissão de conteúdos que contribuam para o tratamento das temáticas relacionadas à ERER na matriz curricular do curso de Pedagogia, fundamentou-se na complexidade de ser/reconhecer-se/assumir-se negro/a no Brasil. Processo que demanda a construção de uma identidade e de um autoconceito positivo, que precisa ser alicerçada na história de luta e resistência do/as afrodescendentes e na herança histórico-cultural africana (LIMA, 2008; MOURA, 2005).

Buscamos, então, a apreensão da contribuição do Projeto Pedagógico do curso para uma reflexão crítica e a configuração de trabalho pedagógico de contraposição a um sistema escolar estruturado enquanto instituição conservadora que além de reproduzir os valores e a cultura das classes dominantes, por meio do currículo, coopera com a manutenção e legitimação das desigualdades sociais e raciais.

Nessa reflexão, apoiamo-nos em Silva (2009, p. 196), ao afirmar que:

[...] há, (...)um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Para o/a negro/a brasileiro/a, essa “construção de nós mesmos” é algo de grande complexidade, considerando a forma como as relações raciais se estabeleceram no país, na qual as identidades negra e branca são construídas a partir de nexos dramaticamente distintos, ou seja, respectivamente, escravidão e liberdade; inferioridade e superioridade; feiura e beleza; só para citar alguns. Como ressalta o Parecer CNE/CP nº 03/2004:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 7).

Para isso, é mister, no dizer de Gomes (2012) “descolonizar os currículos” que têm se caracterizado por seu caráter monocultural e homogenizador. Santomé (1995) também é uma referência relevante para uma discussão sobre o espaço que a questão das relações étnico-raciais tem ocupado nos currículos escolares, ao analisar o vínculo entre eles e a negação e silenciamento de determinadas culturas. Em seu entendimento, “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

Com base nesse aporte, analisamos a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFMA, aprovada pela Resolução N° 707 - CONSEPE, em 22 de setembro de 2009 (UFMA/CONSEPE, 2009), trazendo modificações para atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Resolução CNE/CP N° 1/2006 (UFMA, 2007). Dessa forma, o perfil profissional tem como base de formação e identidade as dimensões da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, articulada com a do planejamento e Gestão e a da investigação sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional (UFMA, 2007).

A matriz curricular do curso está organizada em componentes distribuídos em três eixos formativos: I - Fundamentos sócio-históricos e políticos-culturais da educação, II- Políticas e gestão de sistemas educacionais, escola e organização do trabalho pedagógico e III) Aprofundamento em áreas específicas e estudos independentes.

O eixo Fundamentos sócio-históricos e políticos-culturais da educação contempla 780 (setecentas e oitenta) horas de atividades acadêmicas distribuídas em 13 (treze) disciplinas. Destas, cinco contemplam temas relacionados à ERER: História da Educação, História da Educação Brasileira, Fundamentos Antropológicos da Educação, Sociologia da Educação II e Estudos Comparados de Educação. Parece-nos que esse número ainda é pouco significativo, pois não corresponde nem à metade do total de disciplinas no eixo.

O eixo Políticas e gestão de sistemas educacionais, escola e organização do trabalho pedagógico tem 2.115 (duas mil cento e quinze) horas de atividades acadêmicas e divide-se em 03 (três) sub- eixos: 1) Gestão de Sistemas Educacionais, 2) Formação para a docência e 3) Práticas Educativas Integradoras.

No primeiro, Gestão de Sistemas Educacionais, composto por 07 (sete) disciplinas, nenhuma delas contempla temas relacionado à ERER. Considerando que ele “compreende os referenciais teórico-metodológicos que orientam a gestão democrática do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola” (UFMA, 2007, p. 19), a construção da democracia é imprescindível numa sociedade excludente como a brasileira, contudo pode ser insuficiente para a população negra, caso não inclua temáticas específicas à sua história de exclusão, assentadas no racismo e nas discriminações.

No sub-eixo Formação para a docência, composto por 12 (doze) disciplinas, que se propõe a “propiciar um corpo de conhecimentos capaz de assegurar o domínio dos conteúdos das diferentes áreas que o professor deverá trabalhar na escola, associados às metodologias específicas” (UFMA, 2007, p. 20), 03 (três) disciplinas contemplam a temática: Fundamentos e Metodologia do Ensino de História; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Consideramos tímida essa inserção, dado que uma problematização do referencial eurocêntrico que negligencia, marginaliza e/ou omite outras formas de vida, pensamento e conhecimento, demanda uma sólida fundamentação teórico-metodológica acerca dos aspectos que permeiam as relações raciais vivenciadas no país e, conseqüentemente, na escola. Tal fundamentação tem o sentido de construção de “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações”, que no discurso das DCN ERER, visam:

[...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 7).

Conteúdos relacionados à (re)educação das relações étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana deveriam estar explícitos em todas as disciplinas desse sub-eixo, considerando sua relevância na formação para a docência (como seu próprio nome indica).

No sub-eixo, Práticas Educativas Integradoras, que totaliza uma carga horária de 870 (oitocentos e setenta) horas e integra 03 (três) disciplinas e 07 (sete) estágios, nenhuma ementa explicita conteúdo concernentes à temática da ERER.

Por fim, o eixo Estudos Diversificados e de Aprofundamento em Áreas Específicas contempla 420 (quatrocentas e vinte) horas de atividades acadêmicas, distribuídas em 03 (três) sub-eixos: Aprofundamento em Núcleos Temáticos (180 horas), Estudos Diversificados (120 horas) e Estudos Independentes (120 horas).

O currículo apresenta 05 (cinco) Núcleos Temáticos, cada um deles concentrando um grupo de 03 (três) disciplinas: 01 (uma) de caráter teórico, 01 (uma) de caráter teórico-prático investigativo e um 01 (uma) de caráter teórico-prático-metodológico, com o objetivo de propiciar estudos específicos. A escolha por um deles é obrigatória para o/as estudantes do turno vespertino, pois tais núcleos não integram a carga horária para integralização do curso no noturno. São 05 (cinco) os Núcleos Temáticos: Educação Étnico-Racial e Bilíngüe; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação, Comunicação e Tecnologia; Educação do Campo.

As duas únicas disciplinas que trazem no título a explicitação da temática aqui em análise estão, obviamente, no núcleo Educação Étnico-Racial e Bilíngüe. São elas: História e política para a educação étnico-racial e bilíngüe; Fundamentos históricos e metodológicos da educação para negros no Brasil. Entretanto, como se trata de um conjunto de disciplinas concentradas em torno de uma área, sendo facultado ao/à aluno/a a escolha de pelo menos um dos núcleos segundo seu interesse, apenas aqueles que o escolherem cursarão essas disciplinas. Agrava tal situação o fato de o noturno não ter Núcleo de Aprofundamento na matriz curricular, o que significa que o/as aluno/as deste turno não cursarão nenhuma disciplina que trate da temática de forma específica.

No sub-eixo Estudos Diversificados são indicadas 25 (vinte e cinco) disciplinas, cujo objetivo é o enriquecimento do processo formativo, sendo que o/a estudante deve escolher, no mínimo, duas delas. Desse total, apenas 02 (duas) – Educação do Campo, Educação e políticas de ação afirmativa para negros – contemplam, na ementa, conteúdos referentes à EREER referidas ao segmento negro. No entanto, considerando que são disciplinas eletivas, o que significa que constam na matriz curricular para opção do/a discente, pode acontecer de nenhuma destas ser cursada entre as 02 que terá obrigatoriedade de cumprir, ainda mais que tais disciplinas, segundo o documento em análise, podem ter uma oferta rotativa, obedecendo ao critério do maior número de escolhas.

Nos estudos independentes não é possível perceber se a temática se fará presente, uma vez que o documento lista as atividades, mas não especifica a(s) área(s), o(s) conteúdo(s), o(s) tema(s) ou o(s) assuntos que devem permeá-las para que sejam aproveitadas. Tampouco esclarece os critérios para tal aproveitamento, indicando, apenas, que ele será submetido a normas específicas aprovadas pelo Colegiado do Curso (UFMA, 2007).

Em síntese, a matriz curricular em análise é constituída por 45 (quarenta e cinco) disciplinas obrigatórias, ou seja, comuns a todo/as o/as aluno/as do curso. Destas, apenas nove contemplam temas relacionados à EREER, o que corresponde a 20%, o que revela um percentual bastante reduzido, apesar de ter sido aprovada em 2007, quatro anos após a aprovação da lei 10.639/03, três anos depois das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e no ano seguinte da publicação das diretrizes do curso de Pedagogia.

Considerações finais

Os resultados aqui discutidos nos fazem refletir sobre a importância da discussão sobre a incorporação de temas concernentes à EREER e ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo da formação docente, sobretudo no curso de Pedagogia, no sentido de problematizar sua contribuição para a edificação de uma prática pedagógica que dê voz à multiplicidade de vozes silenciadas por um único discurso dominante.

Não há como deixar de sinalizar que a lógica que estrutura a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFMA ainda tem marcas de um trato seletivo dos conteúdos e exclusão/hierarquização do conhecimento histórico-cultural dos povos africanos e afro-brasileiros. Isso pode comprometer a fundamentação para a construção de uma educação mais democrática, em que o/as professor/as não tomem por esquecido que o racismo, preconceito, discriminação ainda existe nas suas formas mais ocultas e “naturalizadas”. Portanto, tem mais limites que avanços no atendimento às necessidades de formação para a configuração de um trabalho pedagógico de combate ao racismo e construção/valorização da identidade étnico-racial.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer N° 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/Secad, 2004.

FRANCO, Marília L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livros, 2008 (Série Pesquisa n° 6).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

LIMA, Maria Batista. Identidades e africanidades: uma perspectiva para a educação. In: GOMES, Carlos Magno; ENNES, Marcelo Alario (Orgs.). **Identidades: teoria e prática**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In: KABENGELE, Munanga (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 edição revisada. Alfabetização e diversidade. Brasília: MEC/SEC, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia. 2007 (mimeo).

REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CURSISTAS EM PEDAGOGIA/PARFOR EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTA EM ESCOLAS PÚBLICAS DOS MUNICÍPIOS DE SANTA INÊS E COROATÁ

Adriana da Silva Pereira¹⁹³
Erica Bianca de Almeida Neves¹⁹⁴

Resumo: Este trabalho objetiva compreender as repercussões dos cursos emergenciais de licenciatura em Pedagogia, desenvolvidos pelo PARFOR/UFMA, nos municípios de Santa Inês e Coroatá, no estado do Maranhão. Com estudos fundamentados em Nascimento et al. (2017), Neta (2016), dentre outros, analisa-se as exigências e desafios encontrados nesses programas, relacionando-os com as políticas voltadas para a formação de professores que se encontram cada vez mais em evidência através da criação dos cursos emergenciais implementados por universidades públicas.

Palavras-chave: PARFOR. Formação docente. Formação Emergencial.

Introdução

Um processo de expansão no ensino superior vem tomando forma no Brasil desde o final do século XX e se encontra em destaque no meio educacional sob forte influência de organismos internacionais de cunho capitalista. Quando se trata de política educacional tem-se em mente que o modelo neoliberal está naturalmente presente nos tempos atuais, com especial atenção no que diz respeito à educação básica. A universidade passou a receber funções de promover ações para a melhoria dessa área da educação, além da graduação e pesquisa. Os dados divulgados sobre a formação de professores da educação básica na década de 1990 demonstram um alto índice de profissionais sem essa formação superior, em principal no que se refere à educação das crianças em fase de alfabetização. Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que esse nível de formação para a educação básica tornou-se obrigatório. Ações foram sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) e uma delas refere-se à construção de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, já instituída desde 2009. Essa ação inclui a disciplina e atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que

¹⁹³Universidade Federal do Maranhão, São Luís (e-mail: adrianadspr@gmail.com).

¹⁹⁴Universidade Federal do Maranhão, São Luís (e-mail: ericabiancald@hotmail.com).

através do fomento de programas como o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) organiza e apoia a oferta da formação de professores atuantes na rede pública de educação por meio de cursos de licenciatura especiais, de forma presencial e a distância (NASCIMENTO; MORAES; MELO, 2014).

Devido a esse movimento no campo educacional, surge a pesquisa “Formação inicial de professores: cursos emergenciais presenciais no estado do Maranhão”, uma investigação que tem como objeto de estudo a formação docente dentro do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e suas repercussões nas escolas públicas de educação básica no estado do Maranhão. Dentro desse contexto de pesquisa, desenvolve-se estudos focalizados nas repercussões da formação de professores-cursistas em pedagogia/PARFOR em sua prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas nos municípios de Santa Inês e Coroatá: regiões beneficiadas com o programa e que, portanto, possuem polos em suas localidades, bem como seus desafios e particularidades.

O PARFOR/PROFEBPAR como ação emergencial

O PARFOR se constitui como uma ação estratégica e emergencial do MEC, com a função de promover a oferta de turmas especiais de formação superior para professores da rede pública, de forma a elevar a qualidade da formação de professores da educação básica e entrar em acordo com o que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996). O programa é desenvolvido em regime de colaboração entre a União – representada pela CAPES, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com atuação de forma presencial e também à distância, esta última estando sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância. (NASCIMENTO; MORAES; MELO, 2014).

Diferentemente dos programas de formação anteriores, neste ficam estabelecidos certos critérios de acesso, entre eles: instituições de ensino superior (IES), estados e municípios podem fazer parte do programa através de uma adesão voluntária aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; cursos e turmas são selecionados após análise e homologação da CAPES, conforme a necessidade identificada nos planos estratégicos elaborados pelos fóruns estaduais; professores aprendizes são selecionados pelas

IES por sorteio ou processo seletivo desde que tenham suas inscrições previamente realizadas na Plataforma Freire e também validadas pelas secretarias de educação às quais estão subordinados; e por fim, que os interessados estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e não possuam a formação geral exigida para a sua atuação docente (SOUZA, 2014).

O PARFOR na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) vem sendo realizado desde 2009 de forma presencial e também a distância com o apoio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo que a própria instituição já realizava outros programas especiais de formação como o Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica (PROEB), desde 1998. Quando a instituição assinou o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica que fazem parte da oficialização do PARFOR, adotou o nome PROFEBPAR. De acordo com estudos realizados por Nascimento et al. (2017):

A implementação do PROFEBPAR pela UFMA, no período de 2009 a 2012, ocorreu em 18 pólos e 10 diferentes licenciaturas que concentram professores-cursistas provenientes destes, agregando outros municípios, inclusive áreas rurais. A oferta das licenciaturas mostrou-se bastante diversificada, tanto no que se refere aos pólos atingidos quanto aos cursos solicitados, conforme se destaca a seguir. Em 2009 foram atingidos 7 pólos, envolvendo 7 cursos, sendo um de 1ª licenciatura e seis de 2ª licenciatura, concluídos em 2013 por 432 professores. Em 2010, foram atingidos 14 pólos, ofertando 10 diferentes licenciaturas. Em 2011, o programa envolveu 7 pólos, ofertando um só curso - pedagogia. Em 2012, o programa envolveu 5 Pólos, tendo sido ofertados 4 cursos. Em todo esse universo, chama atenção a baixa demanda para as licenciaturas de história (1) e geografia (4), enquanto no universo de ofertas a maior demanda direcionou-se para o curso de pedagogia, por estar voltado para o professor da educação infantil e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental em suas várias modalidades. (NASCIMENTO et al., 2017, p. 245)

Considerando que este programa abrange grande quantitativo de professores da educação básica, torna-se relevante investigar as repercussões desse programa na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Santa Inês e Coroatá, de modo a acompanhar a implementação e o desenvolvimento da política nacional de formação inicial e continuada de docentes. Como aponta a bibliografia utilizada, o curso tem contribuído significativamente para desenvolvimento profissional dos professores; no entanto, há indícios da necessidade de condições objetivas que garantam permanência e a qualidade desse ensino, que venham a combater dificuldades vivenciadas, como será mostrado no decorrer desse trabalho.

O PROFEBPAR nos polos de Santa Inês e Coroatá

Para a consecução do objetivo da pesquisa, no que se refere ao polo situado no município de Santa Inês, fez-se uso do questionário que foi aplicado a 7 (sete) sujeitos, caracterizados da seguinte forma: idades entre 29 e 48 anos, majoritariamente do sexo feminino e casado (a) no estado civil. No geral, trata-se de gestores, coordenadores e professores que, antes do início do curso, atuavam, na totalidade, em sala de aula da educação infantil e no ensino fundamental; sendo que 3 (três) deles também atuaram na educação de jovens e adultos.

Selecionados diretamente da Plataforma Freire para o curso, a principal motivação que se apresentou para a decisão de participar da graduação foi a necessidade que se sentiu de adquirir formação superior e/ou aprimorar conhecimentos. Isso também fica explícito ao apontarem as expectativas que possuíam antes de iniciar o curso; uma vez que todos citaram a melhoria na prática docente, novos conhecimentos acerca de políticas educacionais e, conseqüentemente, conseguir crescer profissionalmente. Como aponta também os autores dos estudos feitos, Nascimento et al. (2017), Neta (2016), há o sentimento de expectativas concretizadas, expressando que houve melhoras na prática docente; bem como o sentimento de orgulho relacionado ao pertencimento à universidade, o que pode ser observado na fala de um dos sujeitos entrevistados: “As dificuldades eram muitas. Quando fui selecionada, a cada dia a ansiedade aumentava e a maior expectativa era me tornar uma pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão. Estou realizando o maior sonho da minha vida”.

Alguns entrevistados consideraram o curso como a realização do maior sonho de suas vidas. Contudo, os sujeitos citaram a dificuldade de diálogo com os alunos, a ausência de domínio de conteúdo, a falta de confiança e os problemas no planejamento como empecilhos superados durante o curso. Infere-se que a formação profissional é elemento essencial para o sucesso e deve fazer parte do planejamento de carreira, uma vez que os altos níveis de exigência, por parte do mercado de trabalho, permeiam os processos seletivos para a recolocação ou promoção de sujeitos. Além de aumentar as chances de crescimento profissional, esta favorece a melhora de rotina diária, nortear aspectos como planejamento, otimização de recursos, análises diversas e aumento da eficiência.

No entanto, apesar das contribuições para os cursistas, os mesmos revelaram que encontraram dificuldades durante o processo de formação – o que, consequentemente, impossibilita melhores resultados, tais como: a falta de maior clareza quanto aos textos utilizados, não conhecimento acerca da elaboração correta de trabalhos acadêmicos, excesso de trabalhos e/ou atividades e, claro, déficits "trazidos" da educação básica. E esses reveses se tornaram explícitos ao serem questionados sobre a relação dos conhecimentos e das habilidades adquiridos com a prática docente, com a ausência de respostas para algumas questões.

Nos estudos das repercussões do polo situado no município de Coroatá, centrou-se na análise de questionários em que foram coletados dados de uma amostra de dez sujeitos a que se teve acesso e também na investigação da produção do trabalho de conclusão de curso de participantes do programa, pois vê-se que uma produção monográfica e todos os desafios de preparação que a envolve revela muito sobre a formação daquele aluno, pontuando-se como um possível indicador de sua prática docente. Com esse movimento de pensamento chega-se mais próximo dos principais atores da pesquisa e programas emergenciais: os professores-cursistas, que apresentam uma visão única do funcionamento de tais programas, atingindo assim o cerne da pesquisa: as repercussões da formação dos professores-cursistas do curso de pedagogia em sua prática pedagógica do município de Coroatá.

Na análise dos questionários, observou-se as dificuldades enfrentadas no cotidiano profissional antes do ingresso no curso. Entre problemas possíveis que podem atingir significativamente o desenvolvimento de uma monografia encontra-se o acúmulo de trabalho, carga horária excessiva, insuficiência de base teoria, ausência de conexão entre teoria e prática e também questões pessoais, como a conciliação entre família e trabalho. Os professores-cursistas precisam cuidar não só de suas vidas pessoais como também do trabalho e do curso, de forma que pode haver um *déficit* no seu desempenho da produção científica e tornar a rotina por demais exaustiva. Em outro momento analisou-se as habilidades desenvolvidas durante o curso, em que quatro sujeitos demonstram acreditar numa melhora de habilidades de produção acadêmica e quatro falaram de uma melhora em seu ambiente de ensino, na sua prática pedagógica.

No levantamento das temáticas das monografias defendidas pelos estudantes do polo de Coroatá, nota-se uma variação de 19 áreas temáticas desenvolvidas em que totalizam-se 79

produções monográficas. Os temas mais trabalhados são Educação Infantil (25), Gestão Escolar (11) e Alfabetização (10), respectivamente. Enquanto temas como Abandono Escolar, Avaliação, Bullying, Ensino Médio e Ensino Superior foram abordados somente por uma monografia cada. Supõe-se que o tema Educação Infantil seja o mais escolhido por conta da estrutura curricular do projeto político pedagógico do curso de pedagogia, que valoriza e aprofunda esse eixo, através de diversas disciplinas como a de Fundamentos da Educação Infantil, fornecendo uma base mais sólida para a criação da monografia. Há também a questão da identificação e da experiência, uma vez que os professores-cursistas possuem a experiência do ambiente escolar e vários estão atuando ou já atuaram em salas de aula diariamente. E é nesse cotidiano que temas como Alfabetização e Gestão se tornam muito familiares aos discentes, que desejam entender e melhorar sua prática.

Nos estudos sobre as repercussões da formação dentro do programa PARFOR nos municípios de Santa Inês e Coroatá, encontrou-se correspondências nas falas de MELO et al. (2017) que apontam a necessidade de insumos satisfatórios para o desenvolvimento dos cursos, no que diz respeito à infraestrutura, instalações do ambiente e fatores políticos, econômicos, culturais educacionais; ressaltando que a ausência de apoio pedagógico local resulta no agravamento de tais condições. MELO et al. (2017), NETA (2018) apontam a necessidade de condições objetivas que possibilitem a preparação do professor para o exercício completo da docência e explana que, apesar dos avanços relacionados à democratização do acesso ao ensino superior, são demonstradas limitações e fragilidades nas condições objetivas ligadas ao desenvolvimento do curso; evidenciando que a política social, atrofiada pelo Estado que é submetido à lógica capitalista, é subordinada aos ditames da política econômica. Nesse sentido, a autora expressa que:

A corrida para formar o maior número de professores em nível superior – determinada pelas políticas educacionais, sem observar a qualidade na estrutura e no seu funcionamento – não se revela condizente com o que se entende por uma formação teórica sólida, cuja diretriz ideal é proporcionar aos professores-alunos os processos formativos nos diferentes aspectos (cognitivo, afetivo, cultural e valorativo), da relação teoria e prática, da gestão democrática, da valorização do profissional, buscando, assim, uma formação integral de qualidade socialmente reconhecida. (NETA, 2018, p. 1492)

Dessa forma, a pesquisa aqui desenvolvida visa contribuir com a educação maranhense de forma a apresentar análises que expõem sobre a compatibilidade entre a formação obtida e o engajamento no ensino e que possa servir de possível instrumento para a reflexão acerca da repercussão da formação dos professores-cursistas em Pedagogia/PARFOR, considerando os impactos das condições objetivas sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, sobre o processo ensino-aprendizagem dentro desses programas no estado do Maranhão.

Considerações finais

Entende-se que as transformações ocorridas no mundo do trabalho visam atender à lógica do capitalismo e a educação está inserida nesse contexto, uma vez que as reformulações de leis, diretrizes, parâmetros curriculares e programas são constantes, para o ajuste ao mercado e ao novo modelo de acumulação produtiva. Posto isso, o que se observa é o empobrecimento da categoria docente nos variados níveis de ensino; revelando, até mesmo, a necessidade da organização para luta pela valorização da profissão e do profissional da educação no estado do Maranhão. No que se refere ao PARFOR, este vem apresentando como um mecanismo de significativa importância tanto para a formação profissional, quanto para formação política. Contudo, as condições objetivas do PROFEBPAR/PARFOR ainda são frágeis e apresentam limitações no que se refere ao desenvolvimento dos cursos, refletindo um Estado de carências educacionais. Pois mesmo em meio a exigências e critérios a serem obedecidos no acesso ao programa, vê-se a falta de informações e diálogo com as secretarias, professores que não obedecem aos critérios dentro do programa, professores que obedecem aos critérios não encontrando apoio nas instituições em que trabalham e/ou nas secretarias a que são subordinados ou mesmo entraves nas questões materiais e de recursos como a do transporte do professor que precisa custear sua ida e volta ao polo do curso que pode estar sediado em outro município, entre outros obstáculos. Torna-se primordial a revisão do papel da universidade, dos processos e do professor-aluno; para o resgate da real finalidade do ambiente acadêmico, que é a busca pela autonomia de pensamento dos professores-alunos, desenvolvendo a consciência e convicção de seus papéis, enquanto educadores pensantes e críticos.

Referências

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MELO, Maria Alice. *Expansão da Educação Superior no Maranhão e suas Implicações da Formação de Professores para a Educação Básica: o Parfor em foco*. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; SILVA LIMA, Francisca das Chagas (Org). *Políticas educacionais: gestão e controle social*. São Luís, Edufma, 2014.

SOUZA, Valdiney Costa. *Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade*. **Revista Brasileira de Educação**, nº58: Rio de Janeiro: julho/set./2014.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MELO, Maria Alice. *PARFOR: formação de professores cursistas no Estado do Maranhão: o Curso de Pedagogia*. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas - SP, p. 239-254, ago. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3661>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

MELO, Maria Alice; NETA, Aldenora Resende dos Santos. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo das condições objetivas de implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA*. Em andamento. 21 p. Resultados parciais de dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, no prelo.

NETA, Aldenora Resende dos Santos. *A implementação do PARFOR/UFMA no estado do MARANHÃO: aspectos gerais*. 2016. Parte de dissertação (Mestrado em Educação) [p.72-82] – Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, 2016.

_____. Políticas e programas de formação de professores: um olhar do programa de formação de professores para a educação básica do plano de ações articuladas – PROFEBPAR/UFMA. XII Jornada do HISTEDBR, Campinas - SP, p. 1482-1495, dez. 2014. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/8/artigo_eixo8_147_1410908269.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 7

História da Educação

ESTADO DA ARTE EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO: lacunas e possibilidades

João Antônio de Sousa Lira¹⁹⁵

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer um levantamento do Estado da Arte das pesquisas realizadas em História da Educação do Maranhão que tem como recorte temporal o período de 1930 a 1960 e que foram produzidas entre os anos de 2013 a 2017. Utilizou-se a pesquisa Estado da Arte de caráter bibliográfico e que tem como função analisar produções acadêmicas em um determinado assunto. Utilizou-se o do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como descritores: *história da educação, história da educação do maranhão, educação maranhense, sujeitos da história, história e memória da educação*. Foram encontrados 55 trabalhos. Desses, a partir da leitura dos resumos, selecionamos 12 trabalhos que perpassam o recorte temporal do objeto de estudo do autor (1930-1960), sendo 10 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado. A partir das análises por ora realizadas nota-se lacunas quanto a produção de trabalhos acadêmicos que tenham como recorte temporal em história da educação do Maranhão o período do Estado Novo e Pós-Estado Novo.

Palavras-chave: História da Educação. História da Educação do Maranhão. Estado da Arte.

Introdução

A história da Educação é um campo vasto de pesquisas e produções perpassando inúmeras categorias como: material e cultura escolar, instituições escolares, história da profissão docente, memória de sujeitos, dentro outras. Partindo do entendimento das multiplicidades de categorias no âmbito da pesquisa em história da educação temos como problemática deste artigo “quais pesquisas em história da educação foram produzidas em programas de pós-graduação entre o período de 2013 a 2017, que tem como recorte temporal de 1930 a 1960 e que estão inseridas no catalogo de teses e dissertações da CAPES”?

A problemática de pesquisa surgiu diante a necessidade em fazer um levantamento a respeito das produções em história da educação no maranhão devido o autor estar cursando Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Maranhão e ter como objeto de pesquisa a história da educação no Município de Nova Iorque-MA no período de 1938 a 1967.

Desta forma, este texto tem por objetivo fazer um levantamento do Estado da Arte das pesquisas realizadas em História da Educação do Maranhão a partir do Banco de Teses e

¹⁹⁵Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA email: joao.lira.antonio@hotmail.com

Dissertações da CAPES no período de 2013 a 2017, que tem como recorte temporal os anos de 1930 a 1960, pois há necessidade em saber quais produções, abordagem teórica, local de estudo, fontes e método para o tratamento dos dados utilizados pelos autores. Entendemos que é preciso situar o objeto de estudo da dissertação do autor no tempo e no espaço maranhense e apresentar lacunas e possibilidades para a realizações de pesquisas na área.

Metodologia

As pesquisas denominadas em Estado da Arte são de caráter bibliográfico e tem como função analisar produções acadêmicas em um determinado assunto. As pesquisas bibliográficas para Fonseca (2002, p.32) “são feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites”. Entende-se que toda pesquisa se inicia com o levantamento bibliográfico do assunto a ser pesquisado pois isto permitirá o pesquisador conhecer o que já foi produzido na área e assim justificar o que difere sua pesquisa das demais.

O Estado da Arte neste sentido “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles” (FERREIRA, 2002, p. 02). Neste trabalho, adotamos as produções acadêmicas entre 2013 e 2017 em História da Educação do Maranhão, inserias no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Resultados e Discussões

Ao iniciar a pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram utilizados como descritores: *história da educação, história da educação do maranhão, educação maranhense, sujeitos da história, história e memória da educação*. Foram encontrados 55 trabalhos. Desses, a partir da leitura dos resumos, selecionamos 12 trabalhos que perpassam o recorte temporal do objeto de

estudo do autor (1930-1960), sendo 10 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado, conforme tabela abaixo.

DISSERTAÇÕES		
Ano	Autor	Título
2013	PESSOA, Claudeilson Pinheiro	A obra educacional dos irmãos de Nicollet em Guimarães - MA (1955-1965)
2013	SILVA, José Augusto Medeiros	CRUTAC: a história da Extensão Universitária da UFMA no município de Codó no período de 1972 a 1979
2014	SILVA, Cristiano de Assis	A constituição da rede escolar de Timon- MA: do grupo escolar ao ginásio bandeirante (1942-1971)
2015	GOMES, Elisangela Pereira	A trajetória docente de José do Nascimento Moraes na primeira metade do século XX
2016	FURTADO, Luciana Nathalia morais	A imprensa estudantil liceísta maranhense na primeira república (1907-1930)
2016	LIMA, Benedita Rosângela Leite	Da hereditariedade biológica à hereditariedade social: o pensamento educacional do médico Achilles Lisboa (1920/1930).
2016	AQUINO, Mary Jones Ferreira de Moura	Organização e imprensa estudantil no Colégio de São Luiz e Liceu Maranhense: processo de formação de uma elite letrada (1949-1958)
2016	SOARES, Alairton Luis Araujo	Ginásio Pinheirense: criação e inserção no contexto sociocultural da baixada e litoral ocidental maranhense (1953 - 1963)
2017	BORGES, Almicéia Larissa Diniz	O livro e a leitura na imprensa maranhense de educação e ensino (1902-1932)
2017	AMORIM, Rosiane Silveria Rodrigues Veloso	Pioneirismo revelado: o trabalho educativo das filhas da caridade em São José de Ribamar- MA (1944-1952)

Tabela 1: dissertações de mestrado

TESES		
2013	BOTH, Sergio José	República e escola primária: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930)
2014	TAVARES, Rachel Susa	Escola e Infância: processo de institucionalização dos jardins-de-infância na capital do maranhão no período de 1870 a 1930

Tabela 2: Teses de doutorado

Para iniciar as discussões é preciso situarmos a história da educação dentro dos domínios da história. Veiga (2008) analisa o livro *novos problemas, novas abordagens e novos objetos* organizados por Le Goff e Pierre Nora, onde os mesmos tratam de questões teórico-metodológicas, em que traz novas abordagens para a história mediante uma visão

holística através de diálogos com outros campos de conhecimentos. Neste sentido, Veiga (2008) observa que a educação não se faz presente em nenhum item do livro, o que se remete a própria identidade da história da educação, pois a mesma tem sua origem como disciplina escolar ou como “campo de especialização da história”, que de acordo para a mesma autora está relacionada a velhas abordagens da história das ideias pedagógicas.

Situamos assim, a partir da perspectiva de Veiga (2008) a história da educação como campo de investigação da história, em que é abandonado o entendimento da história da educação como especialização da história e como abordagem da história, pois esta não possui referências teórico-conceituais próprias.

A história da educação está sendo entendida aqui enquanto um campo de investigações em que se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos diferentes objetos: a escola, o professor, os alunos, materiais escolares; processos e formas de aprendizagens, entre outros. (VEIGA, 2008, p. 19)

Neste sentido as produções acima investigam a história da educação a partir de visões diferentes e fontes diferentes. Pessoa (2013) realiza seu estudo acerca das instituições escolares que constituíram a Obra Educacional dos Irmãos de Nicollet em Guimarães, Estado do Maranhão, no período de 1955 a 1965 utilizando como abordagem teórica a História Cultural e como metodologia a pesquisa bibliográfica, documental em periódicos e história oral. Medeiros Silva (2013) parte da pesquisa qualitativa utilizando a pesquisa bibliográfica e análise documental e a abordagem da história cultural para identificar se as ações foram desenvolvidas de forma interdisciplinar integrada ao ensino e a pesquisa; se contribuíram para a formação profissional de universitários e o desenvolvimento da educação no município de Codó. Assis Silva (2014) utilizando os procedimentos da história cultural, pesquisa bibliográfica e documental (jornais) Pesquisa a gênese do processo de constituição da rede escolar no município de Timon- MA, as articulações políticas, econômicas de uma sociedade interiorana tendo como marcos a implantação de modelos modernos de escolas, do ponto de vista pedagógico, arquitetônico e sua função na sociedade timonense no recorte temporal de 1942-1971.

Gomes (2014) analisa a trajetória docente de José do Nascimento Moraes na instrução pública maranhense, considerando as táticas que o levaram a se tornar um intelectual notável e, sobretudo, sua atuação e posição estratégica no ensino secundário do período republicano.

Situando a pesquisa no campo da História Cultural utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental. Furtado (2016) utiliza a pesquisa bibliográfica fundamentada nos princípios da História Cultural para Compreender os discursos dos alunos do Liceu Maranhense sobre o ensino secundário registrados em seus periódicos na Primeira República (1907-1930). Lima (2016) utiliza a pesquisa documental e a abordagem da história das ideias para analisar a atuação do médico Achilles Lisboa no campo da educação através de suas publicações, especialmente por meio da obra Sobre a melhor maneira de divulgação do Ensino Primário no Brasil. Aquino (2016) investiga as organizações discentes no período de 1949 a 1958, através dos impressos estudantis no Colégio de São Luiz e Liceu Maranhense em São Luís Maranhão.

Soares (2016) através de fontes bibliográficas, jornalísticas, imagéticas e da história oral a partir da história cultural, analisa a criação e inserção do Ginásio Pinheirense no contexto sociocultural da Baixada e Litoral Ocidental do Maranhão sob as seguintes categorias: representação, materialidade escolar, currículo, público-alvo, professores e trajetórias profissionais de alunos(as) egressos(as) dessa instituição. Borges (2017) utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental para compreender os discursos sobre o livro e a leitura em jornais e qual o seu papel no contexto escolar e não escolar, pois através desses veículos era transmitido um saber que deveria ser ensinado aos alunos e ao mesmo tempo servia como suporte pedagógico dos professores sobre o que deveria ser ensinado.

Amorim (2017) utiliza-se da pesquisa bibliográfica e qualitativa, tendo como fontes: documentos do Santuário de São José de Ribamar (livro eclesiástico – livro Tombo) e da Companhia das Filhas da Caridade em São José de Ribamar e São Luís, e documentos iconográficos para analisar a atuação de mulheres religiosas, de forma específica as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo na educação maranhense utilizando a abordagem da História Cultural.

Both (2013) utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental para analisar, no período Republicano, a escola primária, da configuração política educacional maranhense, mineira e matogrossense, no período de 1889 a 1930, por meio das mensagens de governo e, ainda, os avanços das reformas educacionais, a organização do ensino primário, desenvolvidos nos três estados - Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso. Tavares (2014) através de pesquisa documental e bibliográfica trata do processo social de institucionalização dos jardins-de-infância na capital do Estado do Maranhão (1870 a 1930).

As produções acima não demonstram a totalidade das pesquisas realizadas em história da educação do maranhão, pois utilizamos um recorte temporal que perpassam os anos de 1930 a 1960. Nota-se através dos títulos e resumos que estas têm como local de pesquisa a Região Norte e Leste Maranhense. Quanto a metodologia utilizada nas pesquisas ver-se de sobremaneira a predominância da abordagem da história cultural, por esta possibilitar uma maior variedade de fontes ao mesmo tempo por se tratar de uma concepção mais atual que problematiza e utiliza novos objetos e novos métodos para se escrever história, não deixa de lado os documentos oficiais, no entanto, a concepção de trabalhar com documentos oficiais muda, pois cabe agora o pesquisador questionar esses documentos de forma crítica.

A história nova ampliou o campo de documento histórico; ela substitui a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante um pólen de fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova documentos de primeira ordem. (LE GOFF, 1994, p.28)

As pesquisas têm como recorte temporal o período que variam da Primeira república, Estado Novo e Pós-Estado Novo no Maranhão, porém estes recortes não são o objeto de pesquisa e são utilizados para justificar as mesmas. Deste modo, nota-se até este levantamento que não foram encontradas pesquisas que versam sobre a história da educação nestes períodos de forma contundente, deixando assim uma lacuna na pesquisa em história da educação do maranhão.

Considerações finais

Diante as discursões por ora realizadas através do levantamento do Estado da Arte constatou-se lacunas quanto a produção de trabalhos acadêmicos que tenham como recorte temporal em história da educação do Maranhão o período do Estado Novo e Pós-Estado Novo, bem como lacunas regionais, uma vez que os trabalhos aqui analisados tem seus objetos de estudos situados na região norte e leste maranhense.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Mediante tais lacunas, estas surgem como possibilidade de reclamar elementos historiográfico da história da educação do maranhão afim de contemplar novos objetos e sujeitos.

Referências

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UECE, 2002

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. 3ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1994.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: FONSECA, Tais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTERES

GT 7

História da Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



NARRATIVAS DE PROFESSORAS LEIGAS NO MUNICÍPIO DE PINHEIRO-MA:
1960-1970

Violeta Cristina Soares Moraes- PPGE\UFMA
violeta7cristina@gmail.com

RESUMO: Este estudo é parte de uma pesquisa em andamento mais ampla denominada “História da Escola Primária Pinheirense por meio das memórias de professoras leigas nos anos de 1960 e 1970” desenvolvida junto ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Tem como objetivo a análise das práticas pedagógicas e culturais desenvolvidas pelas escolas primárias com foco nas memórias de suas ex professoras na cidade de Pinheiro-MA, em especial nas décadas de 1960 a 1970. A metodologia ancorada nos pressupostos da Nova História Cultural nos possibilitou analisar as fontes vivas e suas intencionalidades utilizando entrevistas semiestruturadas estabelecendo as devidas conexões na perspectiva de entender a cultura escolar desenvolvida no interior das escolas e a relação com a formação das professoras na mediação dos seus saberes.

Palavras-chave: Memória de Professoras. Ensino Primário. Pinheiro-MA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 8

Movimentos Sociais e Educação do Campo

ESTUDO SOBRE O “ESTADO DA ARTE” DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: análise dos programas de educação do campo

Adriana Coimbra Rolim¹⁹⁶
Antônio Paulino de Sousa¹⁹⁷

Resumo: Este trabalho é um levantamento, do tipo “estado da arte”, das dissertações e teses referentes ao PROCAMPO, do período de 2013 a 2018, selecionadas no catálogo de busca da CAPES. A intenção do trabalho foi construir um mapa teórico que identifique os aportes mais significativos dentro das pesquisas que trabalham com a formação política dos programas de educação do campo. Para tal finalidade, as pesquisas denominadas de “Estado da Arte” servem ao propósito de discutir e analisar o que vem sendo produzido academicamente. Foi utilizado descritores para reduzir o universo da temática, contemplando assim, as discussões em torno dos programas de educação do campo.

Palavras-chave: Estado da Arte. Educação do Campo. PROCAMPO.

Introdução

Este resumo expandido refere-se a um levantamento, do tipo “estado da arte”, das dissertações e teses publicadas no período de 2013 a 2018, no catálogo de busca da CAPES. O intuito deste estudo é construir um mapa que identifique os aportes mais significativos dentro das pesquisas que trabalham com o paradigma da Educação do Campo, e assim, preparar o terreno para a elaboração de um campo teórico da dissertação de mestrado “O PROCAMPO NO CONTEXTO DO PRONACAMPO: Estado, políticas públicas e formação política de educadores (as) do Maranhão”. Para isso, as pesquisas conhecidas pela denominação de “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” vêm ganhando destaque na construção de análises que têm por objetivo discutir e verificar o que vem sendo produzido academicamente dentro de uma determinada área. Sendo assim, mapear e discutir a produção acadêmica em diversos campos do conhecimento, na tentativa de responder quais aspectos e quais as dimensões vêm sendo destacados dentro de diferentes épocas e lugares, tem sido o desafio de pesquisa que se caracteriza como “Estado da Arte” (FERREIRA, 2002).

Se apropriar do “Estado da Arte” para conhecer o que já foi construído e produzido, nesse sentido, se torna tão desafiador quanto fazer a própria pesquisa. Entretanto,

¹⁹⁶Universidade Federal do Maranhão; São Luís; adrianacoimbrarolim@gmail.com.

¹⁹⁷Universidade Federal do Maranhão; São Luís; antonio.paulino@terra.com.br.

pesquisar o Estado da Arte, pode servir de ponta pé para uma melhor elaboração na discussão sobre o campo que se pretende aprofundar. Esse levantamento de dados e de suas análises é como fonte básica de referências para os estudos posteriores na construção de uma dissertação no programa de pós-graduação.

Para Messina (1998, p. 01), “um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática” dentro de uma área de conhecimento. Essas pesquisas, de caráter bibliográfico tem o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área.

Dito isso, a necessidade de levantar dados sobre as produções científicas dentro do campo de formação política dos educadores (as) do campo no Maranhão se torna significativa na colaboração da construção deste objeto de estudo. A intenção de pesquisa vincula-se, portanto, a análise do processo de formação política do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) no Maranhão, no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), surgido em 2012, a partir da problematização em torno das contradições e correlações de forças hegemônicas e contra hegemônicas no seio da mediação entre Estado, políticas públicas, educação e capital, no contexto do campo e da Educação do Campo. Nesse sentido, buscaram-se trabalhos que se correlaciona com esse objetivo.

Sobre o PROCAMPO e o PRONACAMPO

O programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) constitui-se enquanto política aprovada em 2006, pelo MEC, para responder as demandas de reivindicações e articulações engendradas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, relativa à necessidade de oferta de cursos qualificados à formação inicial de professores e professoras para as escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e médio, que tenham como objeto de estudo e práticas as escolas da educação básica do campo (MOLINA & SÁ, 2011).

Em um primeiro momento, o PROCAMPO se desenvolveu a partir de um programa piloto em 2007, a convite do Ministério da Educação, nas universidades federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia. Após experiência exitosa, a SECADI ampliou o alcance da política através da publicação de editais públicos nos anos de 2008 e 2009, abrangendo várias instituições que concorreram a essa oferta. Em 2011, 30 instituições universitárias ofertavam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo várias regiões do país, incluindo o Maranhão.

No segundo momento, o PROCAMPO fora inserido ao Eixo II do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que foi lançado em Março de 2012 e se configura em um conjunto de ações já existentes no âmbito nacional, só que agora com maior abrangência e articulação institucional no planejamento e acompanhamento do desempenho das ações que devessem dar suporte ao sistema de ensino e implementação da política de Educação do Campo, conforme disposto no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL/MEC, Portaria nº86, de 1 de fevereiro de 2013).

Apesar das diretrizes gerais, que definem o PRONACAMPO, terem como princípios uma Educação do Campo e quilombola, é possível perceber que em sua prática, as políticas que se encontram no programa apresentam uma multiplicidade de conteúdos que envolvem as disputas que circundam a política de educação do campo e se configuram numa arena em que os segmentos sociais negociam e disputam ideias. Para França (2016), o PRONACAMPO pode ser definido como uma política híbrida, uma vez que seu próprio contexto de surgimento realça essas contradições, já que o PRONACAMPO se insere nesse momento de disputa ampla do Estado, para a efetivação de projetos distintos. De um lado as agências internacionais e a elite agrária lutando para sua hegemonia e de outro os movimentos sociais e populares camponeses, que no acirramento das contradições do modelo capitalista lutam por políticas, dentre elas as de educação.

Uma das consequências dessa lógica é perceber que as políticas públicas para uma Educação do Campo, apesar de serem conquistas sociais buscadas através dos movimentos sociais com intuito de suprir uma necessidade urgente de construir e executar um projeto de Educação integrado ao projeto popular de sociedade pode ser responsável pela própria desarticulação da luta por uma Educação do Campo. Portanto, é de grande importância compreender o que se tem pesquisado sobre os programas em educação do campo, nas

variadas instituições universitárias e de que forma, estes programas estão sendo executados, sem deixar de se atentar para a dimensão política da produção acadêmica.

Análise da produção científica referente aos programas de Educação do Campo

Para fazer um levantamento bibliográfico e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema da formação política do PROCAMPO, dentro do banco de dado da CAPES, no catálogo de teses e dissertações, foi necessário definir descritores que direcionassem as buscas dentro do objeto de estudo da pesquisa. Nessa perspectiva, utilizamos como categorias de busca os seguintes descritores: Educação do Campo; Formação política; PROCAMPO; PRONACAMPO.

Inicialmente, buscaram-se os descritores de maneira isolada, dentro do recorte temporal de 2013 a 2018, delimitados por trabalhos de dissertações e teses de mestrado e doutorado, selecionando como grande área de conhecimento as ciências humanas, tendo como área de avaliação, concentração e conhecimento, a educação. Na busca isolada da categoria “Educação do Campo” chegou-se ao leque de 11.797 resultados que abrange qualquer pesquisa dentro dessa área. Na categoria “Formação política” chegou-se a um quadro de busca de 8.030 trabalhos nos mais diversos segmentos. Ao partir para a busca da categoria PROCAMPO, os resultados foram de 21 trabalhos em diversas áreas e quando se busca pesquisas sobre a categoria “PRONACAMPO”, apenas 16 trabalhos aparecem.

Analisar as categorias de maneira isolada trouxeram resultados de discursões abrangente, para delimitar os estudos que tinham a ver com o objeto de estudo de maneira mais específica, foi preciso fazer uma restrição dos trabalhos, inserindo as categorias num mesmo espaço de busca. Ao fazer isso, os trabalhos foram delimitados para 11.797 trabalhos, que após a análise de 1.180 estudos, selecionou-se 14 resumos para compor o estado da arte. Essa quantidade reduzida de trabalhos referentes ao PROCAMPO e ao PRONACAMPO pode estar relacionada ao fato de serem duas temáticas mais contemporâneas, se considerada a brevidade da instauração destas políticas, mas também se deve ao fato de que a própria discussão em torno da Educação do Campo, ter surgido somente a partir da década de 70, já que anteriormente, o que tínhamos era uma educação ruralizada.

Os critérios utilizados para a seleção do material para compor o *corpus* do estado da arte foram baseados em estudos que se correlaciona com a discussão teórica da dissertação de mestrado “**O PROCAMPO NO CONTEXTO DO PRONACAMPO:** Estado, políticas públicas e formação política de educadores (as) do campo no Maranhão”. Para isso, se priorizou trabalhos que discutissem sobre a formação política na educação do campo, de maneira mais específica e objetiva, trabalhos que envolvessem os programas de formação de educadores (as) do campo. Outro critério utilizado foi analisar as teses e dissertações que discutiam as contradições dos programas de educação do campo. De maneira geral, analisaram-se elementos como o financiamento educacional no campo que refletem neste segmento de educação. Além da própria discussão sobre Estado, Políticas Públicas e a própria Educação do Campo com suas características.

Com os descritores e os critérios que serviram de peneira para selecionar os estudos, coletou-se 14 materiais selecionados junto ao catálogo de teses da CAPES, disponibilizados eletronicamente. Num primeiro momento, organizou-os em fichas de análises, com as seguintes definições: título, autor, universidade, tipo de trabalho, ano em que foi publicado, fonte, resumo e palavras-chaves, todos os trabalhos foram buscados no site da CAPES.

Em um segundo momento, fez-se necessário analisar mais profundamente os elementos metodológicos que compõem cada pesquisa selecionada. Dentre esses elementos, destacamos a problemática, as questões norteadoras de cada trabalho, os objetivos gerais, os objetivos específicos, as categorias teóricas principais que se apresentam no estudo, os autores de cada categoria, o posicionamento em relação à escolha destes autores categóricos, a metodologia, procedimentos, os tratamentos da fonte e o grupo focal de cada trabalho. As questões mais descritivas dos trabalhos serviram para quantificar as produções, neste resumo, foi relevante apresentar a análise central do “Estado da Arte”.

Por fim, foram analisadas as discussões que se inserem nos trabalhos, como elas contribuem na construção do conhecimento a respeito da Educação do Campo, por qual viés os programas são analisados, e como estes elementos iluminam a pesquisa de dissertação em torno da formação política destes cursos. Essas questões são o foco desta busca, pois explicitam o panorama a respeito das pesquisas que vêm sendo realizadas neste eixo, em termos de temática, palavras chaves e autores referenciados.

Nas pesquisas referentes aos programas, a principal preocupação é se os cursos de Licenciatura em Educação do Campo cumprem os critérios propostos na formulação de políticas de educação superior para os povos do campo, que priorizem o debate acumulado pelos movimentos sociais e que respeitem os princípios e processo de desenvolvido nessa perspectiva. Para essa análise, as pesquisas estudam as práticas educativas dos movimentos sociais e os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos em questão. Outro ponto destacado diz respeito ao PRONACAMPO e a análise dessa correlação de forças dentro das políticas públicas para a Educação do Campo, identificando no mesmo espaço, contradições e avanço. Nestas pesquisas, se analisa a categoria de Estado, Movimentos Sociais, buscando a partir das concepções a gênese das tensões que existem dentro da elaboração e planejamento deste programa. Algumas pesquisas, dentro deste mesmo debate, analisam as fontes de financiamento para o PRONACAMPO e quais suas limitações. Interessante perceber que as pesquisas põe em cheque o real atendimento das reivindicações dos trabalhadores do campo.

Algumas pesquisas trazem resultados sobre as contribuições formativas destes programas para educadores do campo, analisando tanto a prática política quanto a pedagógica para construir o estudo. Na tentativa de explicar as origens das contradições observadas nos programas de formação, alguns autores fazem uma reflexão histórica, que envolve os contextos das reformas educacionais na década de 90 orientadas por agências internacionais e o papel de Estado na expansão do capital no Campo, favorecendo assim o avanço do agronegócio e consequentemente a disputa entre projetos de sociedade distintos, no que diz respeito à Educação do Campo.

É perceptível que as pesquisas trazem elementos colaborativos que acabam por desaguar na problemática central, a dualidade de concepções distintas para a Educação do Campo, dentro de uma mesma política pública. Nessas pesquisas, as palavras chaves mais utilizadas foram, educação do campo, estado e políticas públicas. Todas elas inserem um contexto neoliberal como gerador das ações contraditórias para uma Educação do Campo pensada pelos Movimentos Sociais.

Em geral, na leitura dos textos, percebemos a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica notoriamente política, o que é relevante, na medida em que se supõe uma neutralidade científica e também, esse posicionamento destaca o engajamento dos pesquisadores na Educação do Campo, onde se nota o fazer ciência com os povos do campo.

Considerações finais

Este resumo vislumbrou destacar alguns pontos da produção científica sobre os programas de formação em educação do campo nas teses e dissertações do banco de dados da CAPES. Como consideração deste trabalho, percebe-se que apesar de tímido a quantidade de produção, existe atualmente, um crescente aumento nas pesquisas que discutem esta categoria. Parte deste crescimento se deve a maior demanda de cursos ofertados, mas também a visibilidade que a Educação do Campo vem conseguindo concretizar no cenário social e educacional do país.

A execução dos programas que são vivenciados pelas comunidades do campo criou um terreno por onde as temáticas investigativas brotam. Nesse sentido é que se destacam os problemas de execução dos programas, estrutura, formação de professores, currículo, as questões que envolvem os movimentos sociais, a finalidade destes programas. Essas questões, contempladas nas pesquisas, acabam abrangendo diferentes realidades, mas que somam a discussão de maneira complementar.

Os estudos enriquecem o conhecimento no campo da educação do campo, e contribui de maneira significativa para futuras análises no rol do conhecimento campesino pois desvenda elementos importantes que colaboram com o processo de investigação. Os olhares dos investigadores, apesar das limitações que todo estudo apresenta, afirmam a importância desta modalidade educativa na universidade e chama a atenção para a intencionalidade destes programas dentro de um contexto neoliberal.

Por fim, esse mapeamento, apesar de apontar caminhos investigativos a acerca da educação do campo, não contempla todas as lacunas existentes na discussão mais profunda da Educação do Campo no país. Obviamente, é preciso buscar novos percursos de investigação na tentativa de completar o quebra-cabeça. O campo, por seu plural, contempla elementos ainda não analisados, reflexos de uma trajetória que apresenta características diversas, neste campo habitam homens e mulheres que respigam suas particularidades na educação.

Referências

FERREIRA, N. S. A. *As pesquisas denominadas “estado da arte”*. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

MESSINA, Graciela. *Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura*. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México, 1998

MOLINA, Mônica C. & SÁ, Laís M. *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

BRASIL. MEC. Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013. *Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais*. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf. Acesso em 16 de novembro de 2018.

FRANÇA, Damiana de Matos Costa. *Políticas Públicas de Educação para a população do campo: uma análise do PRONACAMPO a partir de uma abordagem cognitiva*. Programa de Pós-Graduação em Educação (Tese), Porto Alegre, 2016.

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

SILVA, Júlio Cezar Pereira da. *A formação política do educador do campo: estudo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília*. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação), UNB, 2013.

SANTOS, Ramofly Bialho & SILVA, Marizete Andrade da. *Políticas Públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO*. In: Revista Eletrônica de Educação, v.10, n.2, p. 135-144, 2016.

TAFFAREL, C & MOLINA, M. C. *Política Educacional e Educação do campo*. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 9

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma proposta de trabalho com a realidade local

Thiago da Rocha Vasconcelos/a¹⁹⁸
Ruth Mayra Gomes Melo/a¹⁹⁹

Resumo: Este trabalho é fruto de experiências didáticas desenvolvidas durante o estágio obrigatório do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão tendo como campo de estágio o Centro de Ensino Professora Zoé Cerveira, localizado no município de Raposa/MA, as atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas na Sala 03 da 1ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, objetivando elaborar uma atividade didática contextualizada que auxiliasse os alunos no estudo da temática população, valorizando os saberes dos sujeitos da classe, por meio da realização de um censo da sala e discussão de dados nacionais e municipais.

Palavras-chave: Geografia. EJA. Ensino.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como uma importante área de estudo por se tratar de uma modalidade de ensino que deve ser planejada de maneira que possa atender as reais necessidades dos sujeitos que a compõe. Pensando nisso a atuação do professor assume papel importante à medida que possibilita práticas didáticas que se relacionem com a vivência dos sujeitos

Com o desenvolvimento da sociedade contemporânea se faz necessário que a educação volte-se para a realidade dos alunos pretendendo assim mostrar a esses que os assuntos compreendidos no escopo das disciplinas escolares são vivenciados em seu cotidiano, cabe então abordar sobre a Geografia escolar que tem como objeto de estudo a relação entre homem e natureza no espaço geográfico, sendo considerada para Callai (2005) um conhecimento do mundo da vida. Dessa forma as temáticas trilhadas na escola são evidenciadas nesse espaço geográfico de convivência dos alunos da EJA, que são sujeitos dotados de historicidade, ou seja, trazem consigo para sala de aula uma gama de saberes que podem ser explorados pelo educador.

¹⁹⁸Mestrando em Geografia, Espaço e Dinâmicas da Natureza pela Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, email: thiagorocha045@gmail.com

¹⁹⁹Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras do Maranhão, São Luís, email, ruthmayrag@hotmail.com

A ação didática na EJA deve ser permeada pela valoração dos saberes desses educandos, bem como pela apresentação de ferramentas didáticas por parte do professor que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, dessa forma este trabalho trás em seu escopo o resultado de atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, o campo de estágio foi o Centro de Ensino Professora Zoé Cerveira, localizado na área central do município de Raposa/MA, esta escola funciona no período noturno ofertando o Ensino Médio regular e a modalidade EJA. As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas na Sala 03 da 1ª Etapa da EJA, durante seis aulas distribuídas no período de 26/10 a 16/11 de 2016.

O objetivo traçado foi elaborar uma atividade didática contextualizada que auxiliasse os alunos no estudo da temática população. Esta temática foi abarcada no objetivo pelo fato de ser o conteúdo trabalhado em classe pelo professor titular de Geografia no momento do estágio, sendo assim, se buscou uma forma de facilitar a aprendizagem mediante a aplicação de uma pesquisa com os sujeitos da sala e elaboração de um censo com os resultados obtidos.

Para tanto a metodologia utilizada foi focada inicialmente em uma pesquisa por intermédio de questionário fechado aplicado com os 22 alunos da classe com a intenção de conhecer basicamente o perfil dos sujeitos, como idade; sexo; atuação profissional; estrutura familiar, ou seja, perguntas semelhantes ao que se postula em uma pesquisa censitária. Com os resultados dos questionários prontos, foi feita a tabulação dos dados, onde os alunos da classe participaram de todo processo de cálculo, como: da média de idade, porcentagem de filhos entre homens e mulheres, entre outros. Posteriormente foi realizada a discussão dos dados em classe, por fim foi apresentado aos alunos em forma de apresentação de slides do programa PowerPoint dados socioeducacionais referentes a realidade nacional, estadual e local por meio de tabelas; vídeo e mapas de referências como: parte do documentário Caminhos da Reportagem da TV Brasil de 2012, falando sobre os 400 anos de São Luís, e dados de Brasil (2014; 2010); Masullo e Lopes (2016) e Maranhão (2015) essas referências permitiram aos alunos avaliarem criticamente o resultado de seu censo comparando com informações de várias escalas ampliando a temática trabalhada em sala e permitindo análises da vivência dos alunos.

Este trabalho se ocupa da descrição desse momento de aplicação didática na Sala 03 da 1ª Etapa da EJA do Centro de Ensino Professora Zoé Cerveira, trazendo já no tópico seguinte a apresentação dos resultados e discussões em seguida as considerações finais.

Resultados e Discussões

A proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002) postula que os conhecimentos e a realidade dos sujeitos devem ser respeitados, valorizados, trazendo à luz as experiências, vivências e cultura aos quais estão incluídos incorporando o ensino para o campo da prática contextualizando os conteúdos. Estas ações propiciam meios de participação dos alunos na construção de seus saberes. Diante disso a Geografia escolar pode contribuir no estudo da realidade mediante a problematização de seu objeto de estudo, no caso a relação homem e natureza no espaço.

No campo de estágio foi observado que o conteúdo trabalhado pelo professor tratava do estudo da população em uma escala nacional com caminhos para o trabalho com a local, então em comum acordo com o titular da sala foi elaborada uma ação didática que trabalhasse a temática população partindo da realidade dos alunos da EJA corroborando assim com Arroyo (2005) que considera que a partir dos saberes, conhecimentos e singularidades que os discentes da EJA trazem na sua trajetória de vida pode-se dar o ponto de partida para a socialização dos saberes historicamente acumulados pela sociedade.

Em relação a EJA a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 no Art. 37 e inciso primeiro diz que nessa modalidade devem ser consideradas as características desse estudante bem como seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, ou seja, essa educação deve estar contextualizada com a realidade do alunado.

Mediante essa contextualização foi aplicado a cada aluno da sala um questionário com nove perguntas relacionadas a idade, sexo; estado civil; quantidade de filhos; local onde mora; naturalidade; residência próxima ou distante da escola e área em que trabalha. Esses resultados tabulados em parceria com os alunos podem ser observados nas Tabelas 01 e 02 aqui essas foram divididas para facilitar a visualização dos dados com intuito de perceber o perfil desse aluno.

Tabela – 01 Dados Gerais do censo realizado na Sala 03 1ª Etapa da EJA.

RESULTADOS DO CENSO SALA 03 1ª ETAPA EJA	
Dados Gerais da Turma	
Média de idade da sala	29,1 anos
Porcentagem de Homens da sala	26,6%
Porcentagem de Mulheres da sala	73,4%
Média de idade dos Homens	31,7 anos
Média de idade das Mulheres	28 anos
Casados (as)	0,0%
Solteiros (as)	40%
União Estável	60%
Porcentagem de Alunos com filhos	80% têm filhos; 20% não têm.
Média de filhos da sala	1,8 filhos por pessoa
% dos homens da sala com filhos	75% têm filhos; 25% não têm.
Média de filhos entre os homens	2,25 filhos por homem da sala
% das mulheres da sala com filhos	81,2% têm filhos; 18,2% não têm.
Média de filhos entre mulheres	1,7 filhos por mulher da sala.
Residem no Município de Raposa?	86,7% moram; 13,3% não moram.
Naturais de Raposa	33,3% são naturais; 66,7% não.
Moram perto da escola?	26,6% moram perto; 73,4% longe.

Fonte: Acervo dos Autores.

Como se pode observar na Tabela 01 a média de idade da sala é de 29, 1 anos, cabe destacar que essa sala comporta alunos da faixa-etária de 18 a 54 anos. Na discussão dos dados foi constatada pelos alunos apoiados no resultado do censo que a maioria dos estudantes da classe é do sexo feminino, a explicação dos estudantes para esse resultado foi que as mulheres por conta da constituição de família e da responsabilidade com essa acabaram deixando a escola e no momento em que se equilibraram familiarmente voltaram a estudar esse dado é complementado com o fato de mais de 80% das alunas ter filho, muitas delas saíram da escola durante a gestação, outra ideia foi a de que a necessidade de emprego e renda fez com que as mulheres estivessem com maior presença na EJA, essas ponderações foram efetuadas com base no compartilhamento da história de vida das próprias alunas.

Outro dado que chamou a atenção dos alunos foi a quantidade de pessoas que moram longe das dependências da escola necessitando de transporte escolar para que possa estudar, 13,3% dos alunos residem em outro município no caso o de Paço do Lumiar, evidenciando a dificuldade que esses sujeitos enfrentam quando decidem estudar, fato que corrobora essa

informação foi percebido durante o estágio quando os alunos pediam pra saírem antes das 22 horas para não perderem o transporte escolar que não os esperava.

Na Tabela 01 outros dados são postos como os de estado civil, média e porcentagem de filhos entre homens e mulheres, estes foram discutidos de forma menos intensa que os anteriormente destacados. A Tabela 02 apresenta os resultados da pesquisa censitária sobre atividade empregatícia e podem ser observados a seguir.

Tabela – 02 Resultados sobre atividade empregatícia do censo realizado na Sala 03 1ª Etapa da EJA.

RESULTADOS DO CENSO SALA 03 1ª ETAPA EJA	
Dados Referentes a Atividade Empregatícia	
Marisqueiro (a)	13,3%
Secretária do lar	6,6%
Trabalho em uma empresa	6,6%
Pedreiro	6,6%
Autônomo	6,6%
Pescador	6,6%
Construção Civil	0,0%
Outro	6,6%
Desempregados	46,6%
% de homens desempregados	14,3%
% de mulheres desempregadas	85,7%

Fonte: Acervo dos Autores.

Os resultados da tabela 02 chamaram muito a atenção dos estudantes principalmente os que mostraram que apenas 6,6% dos alunos trabalhavam com a pesca, essa informação se mostrou um contraste com a própria realidade municipal, pois Raposa conforme Santos (*et al*, 2011) é marcada por ser um dos maiores polos pesqueiros do estado, possuindo uma grande quantidade de pescadores vinculados a Colônia Z – 53 que representa esses profissionais marcados pela prática artesanal da pesca. A quantidade de marisqueiro (a) foi considerada normal, principalmente entre as mulheres que se colocaram como profissionais dessa área, o dado que mais foi discutido foi a porcentagem de desempregados, principalmente entre as mulheres o que pode explicar a quantidade maior dessas na sala, para muitas a falta de atividade empregatícia foi destacada como motivo principal de retorno à escola.

Diante da discussão dos resultados em classe, foi aplicada uma nova ação didática para trabalhar com dados que expressassem uma comparação entre a realidade maranhense,

raposense e brasileira, para tanto primeiramente fora passado parte do documentário: Caminhos da Reportagem da TV Brasil de 2012, falando sobre os 400 anos de São Luís, nele são mostradas riquezas naturais, históricas e turísticas da capital, como também dados socioeconômicos do Estado e de São Luís. Foram usados também dados do (IBGE, 2010); (MASULLO; LOPES, 2016); (MARANHÃO, 2015); (BRASIL, 2014). Esses foram passados aos alunos em forma de apresentação por slides para discussão das realidades e entendimento contextualizado da cidade de Raposa, a Tabela 03 mostra a compilação de alguns desses dados discutidos em classe como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), classificado em Brasil (2014) como a forma mais adequada de se avaliar a realidade municipal no cenário nacional.

Tabela – 03 Dados sócioeducacionais usados na Sala 03 1ª Etapa da EJA.

COMPILAÇÃO DE DADOS SÓCIOEDUCACIONAIS DE RAPOSA/MA						
Raposa	IDHM			Evolução Populacional		
Ano	1991	2000	2010	2000	2010	2015
Índice	0,362	0,440	0,626	17.088	26.327	29.755
Raposa Censo/ 2010	Total de Domicílios		% Com Rede de Esgoto		% Com Coleta de Lixo	
	6.552		1,72		50,64	
Taxa de Analfabetismo em Raposa e no Brasil – Censo de 2010						
	11 a 14 anos		15 anos ou mais		% de 18 ou mais com Fundamental Completo	
Raposa	5,31		15,27		45,67	
Brasil	3,24		9,61		54,92	

Fonte: Elaboração Baseada em: (IBGE, 2010); (MASULLO; LOPES, 2016); (MARANHÃO, 2015); (BRASIL, 2014).

O IDHM leva em consideração uma vida longa e saudável, acesso a conhecimento e padrão de vida, varia de 0 a 1 quanto mais próximo de 1 maior o desenvolvimento. Raposa em 1991 tinha IDHM de 0,362, em 2000 possuía 0,440 (muito baixo 0 a 0,499) e em 2010 passou para 0,626 (médio 0,600 a 0,699), mas com taxa analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais de 15, 27 %. Por intermédio desses dados e mediante discussão em sala foi observado que o crescimento do índice e da população do município não foi acompanhado de tantas melhorias no campo educacional ou social, haja vista que a coleta de lixo era ineficaz e que mesmo com a baixa porcentagem de casas com rede de esgoto essas eram desconhecidas pelos alunos, mostrando que a oferta de serviços públicos não os alcançava. Outra ressalva

fora feita pelo fato dos dados educacionais do município estarem sempre a baixo das médias nacionais, evidenciando problemas que são vivenciados na realidade desses alunos, como a questão do desemprego. Para tanto a utilização das ferramentas aqui expostas permitiu problematizar o cotidiano dos alunos por meio de resultados pessoais no caso do censo e mais gerais quando analisados índices do município, valorizando assim, o que Freire (2011) chama de saberes dos alunos, proporcionando maior significado do que é trabalhado na escola com a vida dos alunos.

Considerações finais

A prática aqui apresentada evidenciou que a atitude de trazer os conteúdos para uma praticidade no cotidiano dos alunos da EJA é uma ação necessária, dessa forma o estudo de temáticas com a população acaba trazendo consigo maior significado à vivência desses sujeitos dotados de saberes acumulados ao longo da vida.

Tanto o censo realizado com os alunos, como as discussões e oferta de dados do município possibilitaram uma aproximação do que era trabalhado no livro nas aulas de Geografia com o que os alunos presenciavam, entendendo a realidade da sala foi possível entender como são realizados as pesquisas censitárias, mas para, além disso, houve aplicabilidade do conteúdo na análise crítica do cotidiano municipal evidenciado pela pesquisa e pelos dados expostos.

Dessa forma, acreditasse que fora atingido o objetivo de elaborar uma atividade didática contextualizada que auxiliasse os alunos no estudo da temática população, valorizando o aluno da EJA e seus saberes, proporcionando um ambiente de troca entre o que é apresentado pelo educador e o que é trazido pelo aluno como conhecimento da vida, que na temática abordada como visto é imprescindível.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de Jovens - Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. *Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras*. – Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2014. 120 p. – (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil).

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico] : *Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06/02/2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 07/11/16.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos*. Volume 1. Brasília, 2002.

CALLAI, H. C. *Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

CAMINHOS DA REPORTAGEM. *400 anos de São Luís*. Reportagem: Manuela Castro. Imagens: Mauro Zabrotti. Produção: Larice de Paula; Cíntia Vargas. TV Brasil, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. ed. 43. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARANHÃO. *Regiões de Desenvolvimento Proposta de Regionalização do Maranhão*. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC, Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento – SEPLAN. São Luís, 2015.

MASULLO, Y. A. G; LOPES J. A. V. *Os Desafios da Gestão Interativa Frente aos Indicadores Sociais da Região Metropolitana da Grande São Luís – MA*. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 1, págs. 62-83, jan/jun. 2016. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/19079/17705> >. Acesso: 24/10/2016.

SANTOS, P. V. C. J.; ALMEIDA-FUNO, I. C. S.; PIGA, F. G.; FRANÇA, V. L.; TORRES, S. A.; MELO, C. D. P. *Perfil socioeconômico de Pescadores do município da Raposa, Estado do Maranhão*. Revista Brasileira de Engenharia de Pesca, v. 6, n. 1, P.1-14, 2011.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

intenções de uma pesquisa.

Elizangela Duarte Gomes²⁰⁰
Edinólia Lima Portela²⁰¹

Resumo A pesquisa é de natureza qualitativa e tem por objetivo analisar a formação inicial e continuada dos docentes que ingressaram na rede estadual de ensino-modalidade Educação de Jovens e Adultos no CE cidade de São Luis no período de 2010 a 2016. Para tanto nos fundamentamos em Freire (1996), Ferreira (2014), Freitas (2014), Gatti (2016), Libâneo (2006) dentre outros autores. O ponto de partida desse estudo decorre da compreensão, que o exercício da docência é uma atividade complexa, que depende do domínio de diversos saberes, que permeiam do conhecimento científico ao didático-pedagógico.

Palavras-chave: Docência; Educação de Jovens e Adultos; Formação.

INTRODUÇÃO

No Maranhão a problemática da Educação de Jovens e Adultos- EJA não se difere dos estados do norte e nordeste, contudo, nosso Estado apresenta um dos maiores índices de analfabetismo do Brasil. Segundo o IBGE (2013), cerca de 20,84% da população maior de 15 anos é analfabeta, é também um dos Estados mais desiguais do nosso país. Atualmente temos um número aproximado de 26.296 de alunos matriculados em escolas estaduais na modalidade EJA. Inúmeras são as causas apontadas para que essa problemática, dentre elas, está a formação dos professores, pois é fato que essa inferi diretamente na prática, na relação professor aluno, no desenvolvimento metodológico, para citar apenas alguns elementos.

Sabemos que EJA requer práticas pedagógicas diferenciadas da educação regular, tendo em vista que concentra um público de pessoas adultas que estão iniciando sua escolarização ou jovens e adultos que retornam à escola, segundo (Arroy., 2017) “vítimas do Apartheid social” Portanto, são sujeitos de experiência. Além do mencionado, Freire (1979) nos atenta para o fato de que, para que o adulto salte da consciência ingênua para a consciência crítica, é necessário centrar sua aprendizagem em suas experiências e não no ensino que é o desmembramento dos currículos pré-estabelecidos.

Contudo, essa compreensão é adquirida por meio de uma formação inicial ou continuada do professor que certamente possibilitará o direcionamento de sua prática nessa perspectiva. A

²⁰⁰Universidade Federal do Maranhão, São Luis e elizduarteg@hotmail.com

²⁰¹Universidade Federal do Maranhão, São Luis e edinolia@yahoo.com.br

formação deve proporcionar ao trabalhador contexto favorável a prática, para que ela seja cada vez mais eficaz diante dos objetivos a que se propõe.

Esse trabalho é fruto das nossas intenções de pesquisa de mestrado em que pretendemos pesquisar a formação inicial e continuada dos professores da educação de jovens e adultos da escola Centro de Ensino Cidade de São Luís, entre os anos de 2010-2016, para tanto, elegeremos como objetivo analisar a formação inicial e continuada dos docentes que ingressaram na rede estadual de ensino – modalidade Educação de Jovens e Adultos no CE Cidade de São Luís no período de 2010 a 2016. E os sujeitos desse estudo serão os professores que prestaram concurso para carreira no período mencionado. Utilizaremos como instrumental de pesquisa a observação participante e as entrevistas, aberta ou estrutura e nos sustentaremos nos aportes teóricos de Freire(1996); Ferreira(2014); Freitas(2014); Gatti(2016); Libânio (2006); Saviani(2016) dentre outros.

O lócus da pesquisa será o Centro de Ensino Cidade de São Luís, instituição vinculada à rede estadual desde sua fundação em 10/10/1972, localizado em um bairro de São Luís, com a prática da Modalidade EJA desde 1988, dando a pesquisa forte sustentação.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A formação docente é contínua proporcionando ao longo do tempo de serviço a construção e reconstrução de saberes. A prática docente está diretamente vinculada à formação inicial e continuada, ambas são interligadas e permitem a busca incessante de pesquisadores em compreender como o ensino e a formação dialogam simultaneamente, pois o trabalho desempenhado pelo docente ao longo da educação brasileira passou por inúmeras transformações acompanhando as exigências de cada momento histórico.

Nas últimas décadas do século XX, a formação docente passou a constar nas pautas das principais propostas de educação no país, tendo a Constituição Federal de 1988 como marco principal das mudanças que foram operadas a partir dos atos reivindicatórios dos movimentos sociais que lutavam pela democratização do país.

Apesar dos estudos e do aparato legal, o número de jovens e adultos que precisam de escolarização ainda é grande, o que nos inquieta a relacionar esses números com o desenvolvimento do professor em sala de aula por meio de sua prática.

Investigar a formação inicial e continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, modalidade contemplada no Art. 37 da LDB 9394/96, entendendo que, a formação docente pressupõe uma estruturação curricular que atenda a extrema complexidade educacional, como campo teórico e como campo de prática, tendo em vista as especificidades presentes na EJA.

Segundo Libâneo (2004), para que se efetive o desenvolvimento profissional dos docentes é necessário que haja uma organização na escola, no sentido de promover a formação continuada, para este autor, a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas, pois é na escola, no contexto de trabalho que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Já Freitas (2014), compreende que a formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. A referida autora destaca as articulações existentes entre o sistema nacional de avaliação da educação básica e as definições sobre formação inicial e continuada, currículo e avaliação de professores no âmbito do atual PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Do o exposto, e observando a obviada que atravessa a EJA no Brasil, recortamos o nosso estudo deslocando-o para o campo empírico em uma escola de São São Luís-MA, nos propondo analisar a formação inicial e continuada dos docentes que ingressaram na rede estadual de ensino – modalidade Educação de Jovens e Adultos no CE Cidade de São Luís no período de 2010 a 2016, na perspectiva de perceber as particularidades da Educação de pessoas Jovens e Adultas configura na formação inicial ou continuada dos professores da referida unidade de ensino, nos sustentando nos pressuposto de que o ponto de partida desse estudo decorre da compreensão, que o exercício da docência é uma atividade complexa, que depende do domínio de diversos saberes, que permeiam do conhecimento científico ao didático-pedagógico.

A presente pesquisa encontra-se em andamento e tem a observação participante como principal foco de investigação, “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo.” (MARCONE, 2007), permite a compreensão mais aproximada da verdade.

Os sujeitos deste trabalho são os professores que iniciaram na rede estadual de ensino no ano 2010-2016, a carreira docente na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, no CE Cidade de São Luís, no intuito de entender a relação que existe da formação inicial e continuada dos docentes que atuam na modalidade. Estamos desenvolvendo a pesquisa com professores, sendo 8 com mais de 10 anos de docência na EJA e 2 que iniciaram em 2010.

Pretendemos caminhar pela perspectiva crítica pois entendemos que a pesquisa qualitativa caminha pela objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais

fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, P.37).

O social é entendido dentro de um contexto que nos permite coletar dados, interpretá-los e compreendê-los levando em conta o universo da investigação, além disso, pretende-se descrever o objeto de estudo, de forma clara, na perspectiva de ultrapassar a aparência e chegarmos à essência do fenômeno. Além do mencionado, pretendemos aprofundar e subsidiar teoricamente o objeto garimpando e nos debruçando sobre estudos que tratam a temática, bem como sobre os documentos legais, administrativos da escola, na intenção de dá mais fidedignidade à pesquisa.

Em nossas primeiras observações, notamos: sobrecarga de atividades desenvolvidas pelos docentes da escola; os professores ministram aulas tanto no ensino regular e nas quatro etapas da Educação de Jovens e Adultos(5/6; 7/8; EJA I e EJA II); Havendo necessidade de vários planejamentos e diversas estratégias de trabalho, principalmente no que tange a especificidade de aprendizagem de determinadas faixas etárias, pois notou-se que os professores têm anos de experiência docente na Educação de Jovens e Adultos, mas as formações geralmente não são canalizadas para as modalidades que trabalham, trabalhando estes praticamente com todas as turmas. Sobre isto Leal (2005) fala que:

[...] o conhecimento tácito, seria aquele constituído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que s constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulado com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma assistemática e muitas vezes sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental conhecer e valorizar esses conhecimentos que são constituídos pelos professores. (LEAL, 2005, p.114).

Além do mencionado, podemos concentrar o sentimento dos professores no desabafo de um dos sujeitos quando demonstra preocupação com a aprendizagem dos alunos, pois nota que há disparidades em sala de aula, sobretudo na diferença de idade e diz que o interesse da aprendizagem depende da vontade do aluno. Cita ainda que é difícil ter formação específica para a EJA para , sendo que deixa claro que ele mesmo buscou se especializar para desenvolver as atividades com a referida modalidade.

Foi observado ainda relataram tem situações em que os professores que o trabalho docente depende principalmente do “cumprimento da carga horária de trabalho pedagógico, estes não demonstram prioridade com a modalidade de ensino, e sim priorizar o cumprimento de horas.

Identificou-se um anseio por formação continuada direcionada para a modalidade EJA e um “despertar para o aluno”, na tentativa de buscar algo que motive os discentes para a aprendizagem. A EJA é para os que realmente precisam e não somente para “correção de fluxo”, pois é de suma

importância que a aprendizagem seja significativa para esses alunos e que ela o desperte para a compreensão do mundo em que vivem.

Sobre os documentos que norteiam a prática de seleção e organização do trabalho realizado em sala, ainda não temos muita informação, pois nossa pesquisa, está em processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de analisar a formação inicial e continuada dos docentes que ingressaram na rede estadual de ensino – modalidade Educação de Jovens e Adultos no CE Cidade de São Luís no período de 2010 a 2016. Pretendemos caminhar pela abordagem qualitativa, tomando a observação participante como técnica de estudo porque entendemos que ela permite a compreensão mais aproximada da verdade.

Reafirmamos que estamos nos primeiros passos do estudo, portanto os resultados até então alcançados mostram o quanto a educação necessita de qualidade e prioridade. Nota-se que o professor em exercício da docência com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, necessita ter formação direcionada que o permita compreender a totalidade do trabalho em sala de aula, que permeia do ato de ensinar ao aprendizado significativo do aluno.

Portanto, oportunizar a educação formal às pessoas jovens e adultas que por alguma razão não tiveram acesso a ela no período demarcado para tal processo educativo é garantir que se concretize os meios necessários à efetivação de sua cidadania, para tanto é fundamental que os docentes apreendam em seus processos formativos o caráter humanizador que a educação representa, que tenham a sensibilidade às exigências sociais, buscando sempre o preparo competente criativo e crítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. *Mapa do Analfabetismo no Brasil.* Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>. Acesso em: 22. Fev. 2018.

FERREIRA, Jacques de Lima. *Formação de Professores: teoria e prática pedagógica.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **PNE e Formação de Professores: contradições e desafios.** 8. Ed. - Revista retrato da escola, - Brasília: 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

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

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**: coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 29. Jul. 2017.

LEAL, Telma Ferras. **Desafios da educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização**/Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque (org.) – 1ª ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBANÊO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada, Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; Toschi Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONE, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. – São Paulo: Atlas 2007.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de Metodologia Científica**: para a segurança pública e defesa social. Curitiba: Juruá, 2014.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paranavaí, 2013.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2008.

LETRAMENTO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: a ferramenta digital proporcionando inclusão digital e social

Mayara Broxado Dias²⁰²
Cláudia Andréa dos Santos Cardoso²⁰³
Vandercleia de Jesus Sousa Martins²⁰⁴

Resumo: Este trabalho traz um relato sobre letramento digital, tendo como público adultos e idosos, objetivando à apropriação da língua oral e escrita, ao mesmo tempo a inclusão digital. O curso faz parte do Projeto de Extensão Escola Laboratório – PEL. A metodologia utilizada é uma prática colaborativa, com base no diálogo, que vem sendo desenvolvida sob a forma de curso. Os recursos são computadores e textos impressos, que são discutidos por todos, o curso encontra-se em pleno funcionamento, visto ser uma necessidade social a inclusão de adultos e idosos no processo de informatização, assim como, o curso vem contribuindo para uma formação docente inovadora.

Palavras-chave: Inclusão. Diálogo. Formação.

Introdução

Vivemos na era da informação rápida, aonde está atento ao que acontece ao nosso redor é essencial para nos posicionar sobre determinado assunto, hoje acompanhamos a facilidade de obter informação, seja no jornal impresso e televisionado, revistas, bem como no computador e principalmente nos celulares que estão ao alcance de todos, porém algumas pessoas ainda encontram dificuldades de comunicar e obter informação nessas novas ferramentas, seja por não ter acesso a internet, ou mesmo por não saber manusear esses recursos tecnológicos, quando voltamos nosso olhar ao público adulto e principalmente idoso essa dificuldade torna-se maior, visto esse público em grande maioria não dominar o uso básico da tecnologia.

Essas questões passaram a chamar minha atenção ao ingressar no Projeto de Extensão Escola Laboratório, pois tenho a oportunidade de conviver com o público formado por jovens, adultos e principalmente idosos no curso chamado Alfabetização e Letramento Digital: diálogos e apropriações, linha de ação do projeto que faço parte. Essa experiência

²⁰²Universidade Federal do Maranhão – São Luís, mayara0072009@hotmail.com

²⁰³Universidade Federal do Maranhão, São Luís, cadscardoso@hotmail.com

²⁰⁴Universidade Federal do Maranhão, São Luís, vd-marti@bol.com.br

vem me proporcionando um novo olhar para o ensino oferecido a esse público, pois sabemos que a tecnologia apesar de presente em tudo o que fazemos, ainda é altamente excludente, por conta de diversos fatores, como difícil acesso a internet, falta de espaço adequado nas escolas, de professores com o conhecimento sobre a ferramenta, entre outros.

Ao iniciar esse curso, os participantes relatavam o interesse em aprender a manusear o computador, pois entendiam que conhecer a ferramenta é essencial para o processo de comunicação, pois a tecnologia oferece facilidades como enviar *email* para quem está longe, oferece opções de comunicação rápida como o *Whatsapp* e não saber como proceder com essas possibilidades deixava-os “para trás”, “parados no tempo”. Era e ainda é comum relatos sobre desejar aprender a “ligar e desligar” o computador, algo que para muitos é simples, mas para algumas pessoas isso ainda é uma dificuldade.

Estudiosos do assunto apontam a importância das tecnologias da informação e comunicação – TIC na vida cotidiana das pessoas, Kachar, por exemplo diz que “a tecnologia invadiu as casas, empresas, instituições de todos os tipos, a sociedade como um todo está se tornando informatizada” (KACHAR, 2003, p.51). Mas percebemos que alguns adultos e principalmente idosos encaram com espanto essa transformação, sendo caracterizados como “analfabetos digitais”. Dificuldades também causadas muitas vezes pelo declínio de suas funções motoras e cognitivas, podendo encontrar dificuldade de compreensão, aprendizagem e de lidar com determinados assuntos, devido a problemas físicos como, alteração da audição, visão, da fala e etc. Cabe aos profissionais da educação, ao entrar em contato com esses grupos, pensar nessas limitações para elaborar suas práticas pedagógicas a fim de melhor atender esse público.

É necessário salientar que mais do que inserir adultos e idosos no mundo tecnológico, a ferramenta digital pode ser um aliado no ensino da linguagem oral e escrita. Ainda é comum encontrarmos adultos e idosos com vergonha por não ser alfabetizado, não conhecer o código escrito, assim como a ferramenta digital; muitos se acham “velhos” e que a “hora de aprender” já passou, sendo assim, é necessário chamar a atenção dos educadores para essa nova possibilidade oferecida pela tecnologia, seguindo a concepção de que a alfabetização e letramento digital deve andar lado a lado com a leitura crítica de mundo, e essa leitura só pode ser feita por aquele que já domina a linguagem oral e escrita para que essa comunicação, seja realizada de forma efetiva e a contento.

Nesse sentido o Projeto Escola Laboratório – PEL, através da ação **Alfabetização e Letramento Digital**: diálogos e apropriações, vem proporcionando não somente a inclusão digital, mas a apropriação da língua oral e escrita através do portador digital, favorecendo aos participantes da ação acesso, inclusão, autonomia no uso da tecnologia, favorecendo assim a inclusão social e digital aos adultos e idosos, como também, a compreensão dessa nova forma de comunicação e interação como prática social.

O curso na prática

O curso surgiu no final do segundo semestre de 2013 na disciplina de Fundamentos e Metodologias das Alfabetização, componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. O público alvo inicialmente foram os trabalhadores que cuidam da limpeza da universidade sendo em sua grande maioria adultos e idosos, que em muitos casos ainda estão excluídos do mundo digital, atualmente o público atendido é formado por crianças e jovens filhos e netos desses trabalhadores, estudantes de cursos de graduação da UFMA, bem como moradores de bairros próximos.

É comum iniciarmos os semestres conversando com os participantes a fim de conhecê-los, bem como saber o que desejam ao ingressar no curso, trazemos abaixo dois relatos feitas por alunas em períodos diversos.

Agente A: “Eu quero aprender tudo o que puder, pois não sabia nem ligar um computador, agora já sei, com a ajuda dos instrutores quer se esforcem o máximo para nos orientar, futuramente com o esforço quem sabe conseguir algo melhor, um emprego nessa área, pois esse mundo é a modernidade total, facilita muito o nosso dia a dia.”

Agente B: “Eu gostaria de aprender muito a usar o computador, porque meu sonho é entrar na internet para comunicar-me com o mundo inteiro. Mas a minha mente é tão curta, que não entra quase nada. Eu tento e nada. O que eu posso fazer para eu aprender essa confusão toda? Será que a minha mente é aberta ou fechada? Professoras, por favor, expliquem-me. Porque eu tenho e quero aprender a entrar no mundo da internet.

”Pois eu acho o máximo ver as pessoas nos seus computadores, digitando e se comunicando com pessoas do outro lado do mundo, fazendo amizades, se conhecendo, namorando ou até algo mais importantes que fazem chegar mesmo até ao casamento. “Por isso eu repito as minhas frases anteriores: Eu quero, preciso e devo aprender a entrar no mundo da internet. ”

Percebemos o quanto essa oportunidade está sendo importante para essas pessoas, pois as mesmas descobriram na ferramenta digital uma nova possibilidade, que despertou desejos de mudança, Rebêlo (2005) concebe a inclusão digital como uma forma de melhorar as condições de vida de uma pessoa, uma comunidade, através do uso da tecnologia, o mesmo acredita que “em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas alfabetizar a pessoa em informática; é também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores. (RABÊLO, 2005, p. 01)

As aulas no projeto de alfabetização e letramento digital ocorrem três vezes por semana para cinco turmas, visto a grande procura pela comunidade acadêmica e do entorno da universidade. As aulas são iniciadas sempre com a leitura de textos que tratam de assuntos diversos, desde temas relacionados à internet, novas mídias, a assuntos do cotidiano como questões políticas, problemas sociais, ambientais, em seguida partimos para o diálogo no formato de uma roda de conversa, onde é proposto que cada aluno/a expresse sua opinião sobre o tema lido, dividindo assim experiências, diversas visões sobre o mesmo tema, contribuindo na construção do respeito, da tolerância as opiniões contrárias. Segundo Bakhtin:

A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação continua e permanente com os enunciados individuais do outro. [...] Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1992, p. 313-314)

Trabalhamos a ação na perspectiva do letramento digital e para que esse letramento seja alcançado é necessário que os participantes dominem técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar, além de uma multiplicidade de competências na leitura nas diversas mídias. Segundo Aquino (2003) é importante “ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas pelos sistemas computacionais”.

O letramento no meio digital implica a realização de práticas de leitura e escrita diferentes daquilo que é praticado nas formas tradicionais de letramento e alfabetização. Segundo Xavier (2005) ser letrado digitalmente “pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais [...]”. É necessário desenvolver novas

formas de ação aos usos da linguagem verbal e não-verbal, mas é preciso que se diga que não se pretende substituir letramento alfabético pelo letramento digital, pois um tem o outro como ponto de partida, o alfabético serve de base para que o digital aconteça de forma satisfatória a aprendizagem.

Percebemos dessa maneira a necessidade do conhecimento e domínio da língua oral e escrita, para que, a partir deles os participantes possam ter condições efetivas de manusear a ferramenta digital fazendo bom uso de suas potencialidades.

Em seguida é sempre proposto que os alunos e alunas produzam algo no computador relacionado ao que foi lido anteriormente, essa foi a maneira pensada para que os mesmos usassem e se apropriassem da linguagem escrita, e conhecessem a ferramenta digital, bem como a infinidade de possibilidades que ela oferece, um exemplo é a criação de contas em redes sociais, que alguns participantes ainda não tinham acesso, essa ação oferece a eles a oportunidade de opinar sobre os temas atuais, conversar com outras pessoas, enfim, se fazerem vistos e ouvidos como sujeitos da informação.

Resultados

A ação foi tão bem recebida pelos trabalhadores da universidade, que os mesmos passaram a recomendar para conhecidos, familiares, atualmente o curso está inserido como ação do Projeto de Extensão Escola Laboratório - PEL, projeto que oferece um conjunto de ações voltadas para contribuir com a formação inicial dos estudantes de graduação do curso de pedagogia, via indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a mais de 23 anos, visto que a parceria entre universidade e sociedade deve ser encarada como um compromisso mútuo, uma troca de saberes ou como Freire (1971) concebeu um processo de comunicação onde se estabelece uma ponte entre o saber sistematizado produzido na universidade e o das populações, instituições e organizações com quem está interage.

A ação permitiu e continua permitindo aos participantes a inserção no mundo digital que continua sendo um campo de múltiplas possibilidades e quando esse trabalho é voltado ao público adulto e idoso se apresenta como uma nova possibilidade de ensino para a língua oral e escrita. A ação nos faz perceber o quanto a mesma tem sido significativa para os participantes, pois os mesmos tornaram-se mais independentes em relação à execução de

funções básicas do computador, como por exemplo, abrir um programa, ligar/desligar o computador, acessar a internet, ler e enviar um e-mail, digitar textos em redes sociais, enfim expressar-se digitalmente empoderando-os também do conhecimento relacionado à língua oral e escrita. Podemos perceber isso no relato que foi digitado por duas alunas durante uma das atividades ao qual pedimos que relatassem suas vivências no curso:

Agente 1: “Comparando com o primeiro dia que cheguei, hoje eu posso dizer: Já aprendi muitas e muitas coisas. Quando cheguei, não sabia nem ligar o computador, hoje para honra e glória do pai, eu já sei ligar, desligar, já conheço quase todas as teclas e melhor: Já aprendi a digitar muito bem obrigada!

Sinto-me feliz, por ter encontrado essas meninas (professoras) maravilhosas que me deram todo apoio quando diziam: Faça dona Feliz, você consegue. Então eu as ouvi e conseguir. Para elas não tenho nem palavras para agradecê-las.”

Agente 2: “Eu estou gostando muito porque aprendi muito, mesmo com algumas dificuldades para aprender.

Eu ainda tenho muito que aprender, estou adorando, amando porque era o meu sonho que estou realizando. Pois eu ficava triste por não saber mexer no computador, obrigado pela paciência.”

A experiência iniciada como forma de obtenção de nota, hoje devido à importância adquirida entre seus participantes passou a fazer parte das ações extensionistas do PEL, e continua em plena atividade, a extensão praticada no PEL é voltada para a dimensão da mudança social, aonde a universidade deve comunicar-se com o seu meio proporcionando a sociedade uma reflexão crítica dos problemas vivenciados, uma extensão comunicação como pensada por Freire (1971):

“A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Por isto não é possível compreender o pensamento de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. Esta função, por sua vez, não é extensão do conteúdo significativo do significado, objeto do pensar de do conhecer. Comunicar é comunicar-se em torno do significado significativo. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes” (FREIRE, 1971 p.67)

A ação tornou-se tão admirável que já foi objeto de pesquisa de duas monografias, caminhando para a terceira, foi apresentada em diversos eventos acadêmicos, bem como

aguardando a publicação da pesquisa em livro, pois a mesma vem dando “vez e voz” para sujeitos até então silenciados, que estavam à margem dentro da própria universidade, como é o caso dos trabalhadores da limpeza, que por vezes são ignorados na pressa do dia a dia, está ação vem proporcionando a inclusão deles não só no mundo tecnológico, no mundo letrado, mas está inserindo-os na vida acadêmica, muitos já manifestam o interesse de fazer Enem e começar um curso de graduação na universidade, os adultos e idosos participantes passaram a enxergar-se como sujeitos de direito, com sonhos, objetivos de vida.

Considerações finais

A ação vem proporcionando aos futuros educadores, a experiência com uma nova metodologia de ensino para a educação de adultos e idosos, bem como um novo olhar do nosso papel como futuros profissionais da educação diante das necessidades sociais. Segundo Imbernón (2006), devemos “entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepção pluralista, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto” (IMBERNÓN, 2006, p. 61).

A ação vem proporcionando aos participantes a oportunidade de mudança de perspectiva, de meros expectadores do mundo digital para usuários, muitos dos alunos ao entrarem no curso não sabiam nem ligar o computador, relato deles, outros não tinham computador porque não sabiam utilizar, após ingressarem no curso esta realidade mudou e eles passaram a desfrutar com autonomia os benefícios que o mundo digital oferece, tornaram-se ativos na rede, autônomos para resolverem assuntos relativos ao mundo digital, pudemos perceber também que nós como futuros professores não somos detentores do conhecimento, ao contrário, os alunos trazem muita coisa com sua experiência de vida, principalmente os alunos adultos e idosos, portanto, criar laços afetivos nos torna mais humanos e nos faz sentir que estamos fazendo a diferença.

Referências

AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para o aprendizado em EAD**. Disponível em <http://portal.webaula.com.br/noticias.aspx?sm=noticias&codnoticias=417>. Acesso em 12 nov. 2018.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1998.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____, Paulo. **A Importância do ato de ler**. 34ªed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____, Paulo; MACEDO; DONATO. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

KACHAR, Vitória. Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades. São Paulo: Cortez, 2003

REBÊLO, Paulo. Inclusão digital: o que é e a quem se destina? Reportagem publicada em 12 de maio de 2005. Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/print.php?id=2443>. Acesso em 12 nov. 2018.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O PROEJA NO CONTEXTO DO CAMPUS SANTA INÊS: percepções sobre o currículo integrado

Eunice Castro²⁰⁵
Lélia Cristina Silveira de Moraes²⁰⁶

Resumo: Este trabalho integra os estudos da dissertação de mestrado em educação do PPGE-UFMA sobre o currículo integrado. É um estudo de abordagem qualitativa, percorre-se nesse estudo as categorias da EJA, currículo integrado e o Programa de Integração Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA – PROEJA baseando-se nos estudos de Sacristán (2013) sobre o currículo, Ciavatta e Ramos (2012) tratando o currículo integrado, documento-base do PROEJA (2007). Os dados obtidos revelaram que o currículo integrado no campus precisa ser melhor compreendido pelos docentes, discentes e mesmo por parte da equipe gestora. Esse desconhecimento, em parte, está associado a mobilidade dos profissionais no Campus com a expansão da rede.

Palavras-chave: Currículo Integrado. PROEJA. Ensino Médio e Formação Profissional

Introdução

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças, os jovens e os adultos, segundo valores tidos como desejáveis. Por isso, os temas relacionados ao currículo tornam-se cada vez mais elementos de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 1997).

Para Sacristán (2000), o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e anterior à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Com isso, queremos dizer que a importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão cultural e educacional do que as instituições de educação afirmam fazer com os alunos e para eles e do que consideram adequados para o desenvolvimento do ser humano, em todas as dimensões: como indivíduo e cidadão, de sua mente, de seu corpo e de sua sensibilidade (SACRISTÁN, 2013).

²⁰⁵Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Santa Inês/MA. eunice.castro@ifma.edu.br.

²⁰⁶Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís/MA. lelia.silveira@ufma.br.

Por isso, Lopes e Macedo definem o currículo

[...] como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

Daí a importância de não presumir o currículo, conforme afirma Oliveira (2007, p. 9) “[...] apenas como lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores”.

O currículo integrado nesse contexto torna-se um instrumento imprescindível, pois busca a superação das disciplinas escolares e a descontextualização dos conhecimentos. Assim, esse modelo de currículo tem a pretensão de interagir com diferentes campos epistemológicos, pois, assim compreendido, possibilita qualidade na organização do conhecimento para se pensar de forma crítica, além de promover a integralização entre o que se estuda e a realidade vivida.

Discussões mais recentes sobre o currículo incluem um conjunto de questões gerais referentes à integração curricular. Mas para tratar da integração como possibilidade de organização curricular não se pode deixar de evidenciar e considerar os processos de formação do trabalhador brasileiro, que se estruturaram a partir da dualidade educacional e social, ou seja, conforme as “[...] funções que cada um desempenharia na sociedade, demarcando uma trajetória educacional.” (GRABOWSKI, 2006, p. 7).

Atenta-se nesse contexto aos constantes desdobramentos da política educacional de nosso país para a educação básica e sua articulação com a educação profissional proposta e regulamentada através do Decreto 5.154/2004, instrumento em que se consolida a proposta de integração que de acordo com Grabowski (2006), vai além de práticas interdisciplinares, ou seja, o compromisso do teor do decreto se assenta na integração orgânica entre trabalho, ciência e cultura.

Essa compreensão de articulação se amplia quando se propõe uma integração, no sentido amplo de objetividade para a formação humana, conforme é apontada por Kuenzer e Grabowski

Trabalhar com a concepção mais ampla de educação de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica reconhecer que

cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas dos diferentes grupos e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 17).

Faz-se necessário nesse contexto observar a importância de se proporcionar uma formação humana sólida, capaz de pensar o sujeito em suas múltiplas capacidades. Por isso, a proposta do currículo integrado se assegura na perspectiva do fortalecimento de uma educação integradora. Isso significa, no entendimento de Lopes (2006, p. 142) que o currículo integrado é defendido “[...] como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e/ou estabelecimento de relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo”.

Como vimos, o Decreto 5.154/2004 prevê a articulação entre a educação profissional de ensino técnico com o ensino médio e esta, por sua vez, dar-se-á de forma articulada e integrada. Essa integração, portanto, significa na visão de Ciavatta (2008, p. 2) “[...] uma forma inseparável da educação propedêutica e a educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”.

Nesse contexto o PROEJA deve ser concebido, para além de um programa, mas como uma política institucionalizada de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de EJA. Trata-se, pois, de assumir a condição humanizadora da educação, que não se restringe a tempos próprios e faixas etárias, mas que se faz ao longo da vida, como expressa o art. 3º da Declaração de Hamburgo (BRASIL, 2007, p. 41).

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

O documento aponta os fundamentos para o currículo numa política que concebe a educação como direito de todos e que se processa ao longo da vida. Essa concepção se assenta na educação como espaço privilegiado para a construção de sujeitos de direitos, e também para a formação de uma cultura de direitos humanos que traz à tona a necessidade de pensar o sujeito/cidadão em suas relações como o direito à educação e a efetiva participação nas

estruturas político-econômico-social e cultural da sociedade. Esse direito é uma conquista histórica e se constitui fundamento para o exercício da cidadania plena (CAPUCHO, 2012).

Apresentamos algumas percepções de gestores e professores do Campus Santa Inês sobre currículo integrado desenvolvido no PROEJA objetivando compreender como esse currículo se articula nesse programa, uma vez que se constitui prioridade como organização curricular no campus.

Percepção sobre o Currículo Integrado

Sobre a concepção de currículo integrado, observamos que quase todos os pesquisados demonstram certa familiaridade com essa categoria. Percebemos na fala do G3 uma visão baseada na constituição do curso aliada à profissionalização no sentido da relação intrínseca entre as disciplinas de cunho básico com as disciplinas de cunho profissional no currículo, “É um currículo que vai integrar as disciplinas básicas com as disciplinas do curso técnico”. Isso de fato é considerado tomando como ponto de partida ser uma forma de organização curricular para a formação profissional a que se destina, mas que precisa ser melhor conhecida por envolver aspectos de uma totalidade social e isso demanda uma compreensão mais clara partindo dos seus fundamentos.

Considerando a temática em análise que trata do currículo integrado as categorias que percorremos se movem para a compreensão destas no contexto da educação profissional. Por isso compreender essa integração nos modos da sua efetividade significa perceber uma indissociabilidade da educação geral com a educação profissional em todos os campos que convergem na preparação para o trabalho em suas diferentes proposições, ou seja, nos processos produtivos, educativos que perpassam a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2012). Isso significa que o currículo deve integrar trabalho, ciência, cultura, tecnologia como elementos construtores desse currículo.

Por este ângulo, a proposta do currículo integrado e a ideia de uma formação integrada tem uma historicidade de uma formação completa, ou seja, omnilateral “[...] no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.” (CIAVATTA, 2012, p. 86).

Na visão do gestor G1 e professor P12 a compreensão do currículo integrado se amplia como uma totalidade social, pois

Então, olhando para a perspectiva do nosso curso de Administração integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nós queremos que o nosso aluno tenha a formação plena. Então, que esse currículo contemple as disciplinas propedêuticas que permitam a inserção desse ser como um ser social, ético, responsável social e ambientalmente e que tenha condições de aprender por si, aliado a isso, nós temos a formação profissional que deve abrir ao caminho para a inserção no mundo do trabalho. Então, a integração é justamente visualizar o ser humano nas suas diversas facetas, como o nome já diz: integrado. Então não há disciplinas mais importantes, as disciplinas se comunicam e elas devem estar alinhadas e aliadas para favorecer essa formação plena do ser humano (G1).

Esta percepção do entrevistado alerta para a questão de se construir a compreensão de integração que leva em consideração a formação plena do ser humano num curso integrado que tem como o eixo central o trabalho como princípio educativo na forma que integra educação geral com educação profissional, visando à formação integral do ser humano.

Bem, o currículo integrado é na verdade o que tenta conciliar conteúdos nas disciplinas que envolvam o campo do trabalho e que envolvam questões ligadas as múltiplas formas de conhecimento do sujeito, da arte, filosofia, sociologia, e ao mesmo tempo também não apenas se limitar a questão dos conhecimentos propedêuticos, mas também pensar o mundo do trabalho, não o mercado de trabalho como tem se equivocado muito ultimamente essa concepção de integrado como integral que não é a mesma coisa. Integrado tenta construir um currículo em que as disciplinas dialogam, só que de certa forma se tem muita dificuldade de se construir esse currículo por conta da própria dinâmica da escola. Como a escola vem construindo isso. Será que a Filosofia consegue dialogar com o conteúdo de Administração? Como dialogam? Em que momento elas dialogam? Porque o integrado não é de forma alguma que as disciplinas estejam separadas, agora o momento propedêutico e depois técnico. Como acabei de falar elas conversam, os conteúdos, eles dialogam, eles conversam. Então eu penso que o currículo integrado é isso, tentaram unir, construir um currículo em que a propostas do trabalho se relacione com a educação. E a proposta desse currículo pelo que eu entendo é justamente a autonomia do sujeito, compreendendo claramente que a questão do ser social nas bases teóricas dos documentos e que constrói as diretrizes sobre o currículo integrado que fala do ser social, fala do trabalho como categoria fundante do ser social não tem como pensar outros complexos do ser social sem também está relacionado com o trabalho, e a educação é um desses complexos que se relaciona com o trabalho (P12).

A compreensão do trabalho em Lucáks (1978) apud Ciavatta (2012, p. 92) que recupera em Marx, como atividade ontológica de caráter estruturante do ser social, como valor extrínseco ao ser humano explícito na fala do professor P12 é “[...] o trabalho como princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na

produção capitalista. ” (Ibid, 2012, p. 92) bem como na concepção dessa categoria como eixo articulador do currículo integrado.

Uma reflexão fundamental acerca do currículo integrado na visão do P4 fica muito claro, pois constatamos na forma posta que o professor demonstra pouca compreensão sobre o currículo integrado, assim se expressa “Quanto ao currículo integrado eu sei muito pouco. Na verdade o IFMA trabalha com essa concepção de currículo integrado, mas até então não fica claro pra gente na verdade esse tipo de integração que existe no Instituto” (P4).

Considerando que no contexto mais amplo o professor já tem uma experiência de trabalho, estando na instituição há aproximadamente dez anos e esse é um dado relevante, que merece atenção por parte da equipe gestora do campus, visto que o currículo integrado é a orientação de toda organização pedagógica dos *campi* do IFMA. Como vimos, esse modelo de currículo pelo próprio sentido de integração na análise do P4 ainda não é bem compreendido no contexto institucional, o que representa uma preocupação, visto que o professor é o principal responsável por seu desenvolvimento. Representa também na compreensão de Ramos (2012, p. 117) que o currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

Considerações finais

Pretendeu-se analisar o currículo integrado do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, o PROEJA. Por esse motivo, considerou-se um grande desafio não só metodológico, mas pedagógico, investigar o currículo integrado e como ele se articula no IFMA – Campus Santa Inês, *locus* desta pesquisa, em um programa que busca consolidar-se como uma política definitiva e perene e que, como política pública, torna-se radicalmente desafiadora, pois exige maior comprometimento de todos.

Nessa perspectiva de formação plena é oportuno elucidar que o currículo integrado como organização curricular dos cursos integrados do IFMA suscita muitos questionamentos em sua aplicabilidade, exigindo um referencial que se deve observar constantemente, haja vista ser o condutor de todo o trabalho pedagógico da instituição que forma integralmente para o mundo do trabalho.

Reforçamos que para o professor é um grande desafio ter que dar conta desse currículo e a compreensão das condições de trabalho dada a sua própria complexidade, portanto, é um processo que envolve vários agentes, em função de interesse de poder de um sistema atuante, todavia os professores evidenciam essa vontade de fazer o melhor, como mencionado, há uma correlação de forças que permeia o currículo, mas apesar disso o que verificamos na pesquisa foi a preocupação dos professores com relação à formação dos alunos para dar conta de compreender a própria EJA e o programa diferenciado para esse público que é o PROEJA.

Embora tenha sido bem compreendida por parte de alguns dos pesquisados participantes a ideia de que o currículo integrado é um artefato que contempla aspectos de uma formação única, plena, com fins para as múltiplas escolhas em que o sujeito pode realizar a partir de uma formação integrada, foi constatado que o currículo integrado no contexto do campus ainda precisa ser melhor compreendido por docentes e discentes e mesmo por parte da equipe gestora. Esse desconhecimento, em está associado a mobilidade dos profissionais no Campus, no contexto da expansão da rede federal, sem que se aprofunde e consolide alguns estudos.

Referências

BRASIL. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos - Ensino Médio - PROEJA**. Documento Base. Brasília, DF, 2007.

CIAVATTA, M. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/documents/NED>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: pratica pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRABOWSKI, Gabriel. **Ensino médio integrado à educação profissional**. MEC/TVEscola. Boletim 07 Salto para o futuro, 2006.

KUENZER, A.Z. ; GRABOWSKI, G. **História e perspectivas do ensino médio e técnico no Brasil: a gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



MEC/TVEscola. Boletim 07 Salto para o futuro, 2006.

LOPES, Alice Cassimiro. Integração e disciplinas nas políticas de Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos (Org.). **Cultura e política do currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

LOPES, A.C; MACEDO, E. F. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortês, 2011.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. Coleção magistério: forma e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO “SIM, EU POSSO!”: os primeiros passos de uma pesquisa

Simone Costa Miranda Araujo²⁰⁷

Edinolia Lima Portela²⁰⁸

Resumo: O trabalho aborda os primeiros passos de uma pesquisa de mestrado, tendo como objeto de estudo o programa “Sim, eu Posso!” do governo do Maranhão que visa diminuir índices de analfabetismos nos municípios de menor IDH do estado. Faremos uma pesquisa avaliativa, em três dos oito municípios contemplados, avaliando sua repercussão na vida dos egressos, no que se refere à alfabetização. Como instrumental usaremos grupo focal e questionário. Fundamenta-se em FREIRE (2009), SILVA (1996) e FRANCO (2012). A pesquisa tem intenções de caminhar na perspectiva de um devoluto para a sociedade e Estado no referente à implementação do Programa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Egresso.

Introdução

A problemática do analfabetismo no Brasil ainda é uma questão séria, a propósito do mencionado, apontamos a pesquisa Educação 2017, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revela que apesar da taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade, ter caído em 2016, não alcançou o índice de 6,5% estipulado, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2015.

Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, isso apesar da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5º garantir igualdade de direitos a todos, sem distinção de qualquer natureza.

Alinhado com a conjuntura nacional o Maranhão também padece de grande número de analfabetos, para se ter uma idéia da situação, dados do CENSO (2011), indicaram que 21,6% da população maranhense com 15 anos e mais é analfabeta, o que indica que no estado a taxa de analfabetismo ainda é alta considerando a regional de 16,9 e a nacional de 8,6.

Nesta perspectiva entende-se que é necessário propiciar escolarização que oportunize a inserção dessas pessoas analfabetas ao mundo letrado, fato que só é possível a

²⁰⁷Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, smyranda69@gmail.com.

²⁰⁸Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, edinolia@yahoo.com.br.

partir de um conjunto de ações que agreguem à educação formal e demais direitos assegurados legalmente de forma a concretizar o disposto no Artigo 5º da Constituição Federal.

Na tentativa de sanar essa problemática foi realizado em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) um relatório, no qual evidenciava a necessidade de intervenção nos municípios de menos IDH do nosso Estado, para tanto foram escolhidos trinta, com destaque a maior MEDIA em relação à taxa de analfabetismo chegando a 40,0%. Diante destes indicadores foi essencial a ampliação da oferta de cursos/programas da EJA nesses municípios.

Assim, como parte das ações da gestão que visa à elevação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), proposta pelo Governo do Maranhão, a educação constitui um dos seus eixos prioritários fundamentado nos pressupostos estabelecidos no Plano de Ação Mais IDH, entre outras ações, que tem por objetivo central a elevação da qualidade das escolas no Maranhão.

Compõem ainda o IDH a escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem, de acordo com esses parâmetros, verifica-se que a escolaridade da população adulta é o indicador que se encontra em situação mais crítica nos 30 municípios com menor IDH do Estado e uma das ações para melhoria destes dados foi à implantação do Programa “Sim, Eu Posso!” que já se encontra na segunda fase de implantação.

Nesta perspectiva intetamos por meio desse trabalho mostrar as intenções da pesquisa que estamos realizando no mestrado, objetivando analisar as repercussões do Programa de Alfabetização “Sim, Eu Posso!”, na vida dos alfabetizados, no que se refere ao seu acesso ao saber letrado, para tanto nos focaremos na prática das alfabetizadoras, na tentativa de saber o seu desenvolvimento junto aos alfabetizados.

O Programa foi desenvolvido em duas etapas, nosso foco esta relacionado à primeira etapa, a qual atingiu 8 (oito) municípios, totalizando 7.119 alunos, os Municípios contemplados foram Afonso Cunha, Aldeias Altas, Água Doce do Maranhão, Belágua, Governador Newton Bello, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Lagoa Grande do MA, Marajá do Sena, Santana do Maranhão, Milagres do MA, São João do Carú, São Raimundo do Doca Bezerra. Santa Filomena do MA e São Roberto. Contudo, nossa pesquisa se

desenvolve em três, destes oito municípios em que o programa já foi desenvolvido, são eles Aldeias Altas, São Raimundo do Doca Bezerra e Governador Newton Belo no Maranhão.

O Objeto de Estudo

O Programa utiliza o método de alfabetização “Sim, Eu Posso!” inspirado na campanha de alfabetização desenvolvida em Cuba. Criado pela professora Leonela Inés Relys Díaz, foi inspirado na experiência educativa cubana – “*que utiliza técnicas de ensino bem desenvolvidas e baseadas nas filosofias educacionais de Vygotsky, Makarenko e Dewey*” (CARNOY, 2009, p. 134) – de alfabetização em massa.

O “Sim, Eu Posso!” se insere no bojo da Mobilização para Alfabetização de Jovens e Adultos e tem como objetivo promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural. É inspirado na pedagogia e metodologia de Paulo Freire e desenvolvido a partir dos Círculos de Cultura, espaços de debate, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências que possibilitarão a construção coletiva do conhecimento da leitura e da escrita, são parte integrante dos *movimentos de cultura popular*.

Dentre os objetivos do Programa destacamos elevar a autoconfiança dos educando fazendo com que percebam as transformações que ocorrem em suas vidas, estimulando-o a continuar a escolarização e reduzir o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos nos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal IDHM.

O método “Sim, Eu Posso!” é um dos mais propalados da atualidade, aplicado principalmente em países latino-americanos onde, de acordo com parâmetros da UNESCO, vêm apresentando resultados que permitem declaração de “território livre de analfabetismo”, como no caso da Venezuela. Teve como experiências-piloto em assentamentos e acampamentos no Paraná, Piauí, Maranhão, entre outros Estados. Sua gênese é caracterizada pela transição do modelo de método presencial para a utilização de rádio e televisão, tal caminho foi tomado a partir de considerações sobre a realidade do país alvo de uma campanha de alfabetização proposta por Cuba.

Assim, o Programa via televisão é aplicado, pela primeira vez, em 2003, na Venezuela. O método foi nomeado “Yo, sí puedo”, e o programa se manteve o mesmo nome. Em novembro e dezembro de 2003, se fez uma contextualização para o México. Em 2004, para

Argentina e Brasil. O Brasil foi o primeiro país em que o “Yo, sí puedo” foi aplicado em outro idioma, sendo chamado aqui de Sim, Eu posso!

À Caminho da Pesquisa

Na perspectiva de analisar as repercussões que o Programa “Sim, Eu Posso!” provocou na vida dos egressos, no que se refere o saber ler e escrever dos egressos e a relação da prática pedagógica das alfabetizadoras com esses resultados, elegemos como campo empírico os municípios de Aldeias Altas, São Raimundo do Doca Bezerra e Governador Newton Bello no Maranhão.

Nos três Municípios priorizados como foco de nossa pesquisa (conforme quadro abaixo) destacamos que a primeira etapa do Programa iniciou em maio de 2016 e foi concluída em fevereiro de 2017 com o Seminário de Encerramento Estadual da ‘Jornada de Alfabetização do Maranhão: “Sim, Eu Posso! – Círculo de Cultura!”’.

Município	Inscritos	Turmas	Coordenadores	Alunos alfabetizados /concluintes
Aldeias Altas	2930	141	14	2197
São Raimundo do Doca Bezerra	509	36	04	382
Governador Newton Bello	873	53	08	656

Pra melhor situar o lócus da pesquisa, mencionaremos algumas características dos municípios onde se desenvolveu o programa:

1. Altas Aldeias Altas teve sua autonomia política em 26/12/1961 e está inserido na Mesorregião Leste Maranhense, dentro da Microrregião de Coelho Neto, compreendendo uma área de 1.942 km². O município possui uma população de aproximadamente 23.952 habitantes e uma densidade demográfica de 12,33 habitantes/km², IDH 0,513 (IBGE, 2010). Limita-se ao Norte com os municípios de Coelho Neto e Afonso Cunha, ao Sul com os municípios de Caxias e Codó, a Leste com o município de Caxias e a Oeste com o município de Codó.

2. São Raimundo do Doca Bezerra teve sua autonomia política em 10/11/1994 e está inserida na mesorregião Centro maranhense, na microrregião Médio Mearim, compreendendo uma área de 419,3 km², uma população de aproximadamente 6.090 habitantes e uma densidade demográfica de 14,52 habitantes/km², IDH 0,516 (IBGE, 2010). Limita-se ao Norte

com os municípios de São Roberto e Lago da Pedra; ao Sul com o município de Barra do Corda; a Leste com Barra do Corda e a Oeste com Lagoa Grande do Maranhão.

3. Governador Newton Bello teve sua autonomia política em 10/11/1994 e está inserida na mesorregião Oeste maranhense, na microrregião Pindaré, compreendendo uma área de 1.160 km², uma população de aproximadamente 11.922 habitantes e uma densidade demográfica de 10,27 habitantes/km², IDH 0,521 (IBGE, 2010). Limita-se ao Norte com o município de Zé Doca; ao Sul com São João do Carú e Bom Jardim; a Leste com Monção e a Oeste com Centro Novo do Maranhão.

Do número de 3.235 homens e mulheres que concluíram o curso, elegemos como sujeitos para compor a pesquisa 90 alfabetizandos/egressos (30 de cada Município que a pesquisa contemplará) e como instrumental de pesquisa o questionário utilizado para estabelecermos o perfil dos sujeitos e grupo focal o qual segundo a autora Bernadete Gatti (2005), é uma técnica qualitativa que se constitui de um grupo formado por pequeno número de participantes, desde que possuam algumas características em comum, com alguma vivência com o tema a ser discutido.

Na esteira dessa intenção elaboramos algumas pergunta de pesquisa, a saber:

1. Quem são esses homens e mulheres que se constituem como egressos do Programa “Sim, Eu Posso!”?
2. Os egressos do programa demonstram domínio da leitura e escrita, de acordo com a proposta do Programa?
3. Quais as implicações da prática pedagógica das alfabetizadoras para as repercussões do programa na vida dos egressos?
4. A leitura e a escrita adquirida pelo Programa possibilitou a melhoria na vida dos egressos?

Caminhando por essa premissa, elegemos como categorias de estudo: alfabetização, programas educativos e sociais e prática pedagógica. Para sustentar teoricamente a categoria da alfabetização buscamos os aportes teóricos de Freire (1997/2009), Soares (2008) e Ferreira (2011); quanto aos programas educativos e sociais nos reportamos a Silva (1996), Boschetti (2009), Gondim (2011), Netto (2009), Brandão (2006) e no que se refere à prática pedagógica nos sustentamos em Franco (2006/2012).

Assim, considerando a natureza e especificidade do objeto de estudo apresentado, optamos pela pesquisa avaliativa / qualitativa, sustentado-nos em autores, como, Silva (2001;2008), Pena Firme (2003), que incluem a avaliação nas tentativas científicas contemporâneas da abordagem compreensivista e aplicam critérios de análises cuidadosos e precisos, mas, que tratam a avaliação como um evento dinâmico, em constante movimento de interação com o objeto (Programa a ser avaliado), com o contexto em que o objeto se desenvolveu, e em particular com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os grupos focais terão dez alunos cada um perfazendo 30 alunos em cada município, além disso, como já mencionado, utilizaremos o questionário para estabelecermos o perfil dos sujeitos. As questões temas suscitadas nos grupos focais perpassarão por:

- a) Os resultados das intenções do Programa na vida dos egressos;
- b) As implicações da prática pedagógica das alfabetizadoras nesse processo;
- c) As reais mudanças ocorridas na vida dos egressos após terem concluído o curso.

O questionário constará de perguntas que nos possibilitara estabelecermos o perfil dos egressos, tais como: sexo, idade, cor, estado civil, número de dependentes, trabalho/ forma de sustento. Pretendemos realizar no mínimo dois e no máximo quatro encontros com cada grupo.

Considerações primeiras.....

Cientes do que nos propusemos, caminharemos pela compreensão de que toda forma de avaliação envolve, necessariamente, um julgamento, uma atribuição de valor, e está pautada em determinadas concepções. Assim, subjacente à aprovação ou à não aprovação de uma política ou programa público, encontra-se uma concepção de justiça. Descarta-se, dessa forma, a possibilidade de que toda e qualquer modalidade de avaliação possa ser apenas instrumental, técnica ou neutra (GOMES, 2001). Além do mencionado, ao avaliarmos programas ou políticas públicas não podemos prescindir da compreensão de que estas são constituídas a partir de ações e de omissões do Estado, decorrentes de decisões e não decisões, e possuem como limites e condicionantes subjacentes os processos econômicos, políticos e sociais: “Isso significa que uma política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos

socialmente” (SILVA, 2001, p. 37). Uma política pública em geral se expressa em forma de resposta a situações consideradas problemáticas e pode se materializar através de programas, de projetos e de serviços. O que explicita os seus resultados, além dos efeitos objetivos na vida das pessoas, é também a avaliação que se faz dela.

Reiteramos que para sistematizar esta dinâmica nos apoiamos na epistemologia de Bachelard quando afirma que: “Para um espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico” (GONDIM APUD, BACHELARD, 1996, p. 84).

Desta forma, trataremos o estudo, conscientes de que toda pesquisa é definida pelo quadro teórico adotado e esse por seu turno é escolhido em decorrência da visão de mundo e abalizado pelo compromisso social do pesquisador. Consideramos ainda que a pesquisa é marcada pelos limites de conhecimento inerente a quem a elabora e ao próprio momento em que ela se desenvolve (GONDIM, 2012). Entretanto, não deixamos de atentar aos conselhos de Arretche (2001), quando adverte sobre o cuidado que todo cientista precisa ter para que suas avaliações não sejam ingênuas, tendo em vista que o desenho da política ou do programa é alterado à medida que esse é implementado, pois as condições contextuais serão sempre elementos interferentes nessa implementação e, conseqüentemente, nos resultados.

Nesta perspectiva, nos propomos a percorrer o caminho dessa pesquisa, tendo em mente o objetivo de analisar as repercussões do programa na vida dos egressos e principalmente tendo como foco esse público que muito precisa de políticas dessa natureza. Portanto, é também nossa intenção dar um devoluto para a sociedade e para as instituições que elaboraram esse Programa.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1988.

_____. **Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Presidência da República, 1996.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** Brasília, DF: MEC, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais.** In: CFESS/ABEPSS (Org.). Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

CARNOY, Martin. 2009. **A vantagem acadêmica de Cuba.** São Paulo: Ediouro.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos.** 29ª Reunião Anual da ANPED. Sessão Especial. CD Rom do Evento. Caxambu. 2006.

_____. **Pedagogia e prática docente.** / Maria Amélia do Rosário Santoro Franco – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

NETTO, Antonio Cabral. **Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias.** In: BEZERRA, Maura Costa et al. (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília: Liber livro, 2009. p. 169-204.

RELYS DÍAZ, Leonela Inés **La Alfabetización por Radio y Televisión.** In: Curso 65. Ciudad de Habana. Cuba. 2003. Disponível em < <http://www.yosipuedo.com.ar> >.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos.** In: SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Veras, 2010. p. 37-96.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo, 5ª Ed. Contexto, 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTERES

GT 9

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nerlyane Melo Rubim- UFMA¹
E-mail: nerlyanemello@hotmail.com

Resumo: A gestão escolar e participativa se dá nas atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação, o processo participativo dá voz a comunidade, onde se torna elemento importante nas decisões e no desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino. A Educação de Jovens e Adultos - EJA oferece um serviço que visa o desenvolvimento do cidadão em todas as suas dimensões, por isso é necessária uma gestão democrática, na qual esses sujeitos se sintam parte importante desse processo. Para produção deste trabalho, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema fazendo uso da Lei de Diretrizes e Bases-LDB, bem como outros documentos norteadores acerca da temática.

Palavras-chaves: Gestão democrática. EJA. LDB

Introdução

Os desafios acerca da gestão Escolar democrática estão presentes em todas as modalidades, inclusive na Educação de Jovens e Adultos, muitos teóricos fazem discussões e reflexões sobre o modo excludente em lidar com a EJA que vem ao longo da história se perpetuando nas instituições escolares, mesmo que saibamos que o principal papel da educação é ter como prioridade a formação cidadã e a instrução dos sujeitos.

A Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo ao longo do tempo mudanças constantes trazidas por diversas políticas de governo que na sua maioria não possui continuidade, muitas das vezes por recursos que são pequenos, por compromisso de profissionais que atuam nessa área e pela escola que acaba não cumprindo os princípios de uma gestão pautada na concepção de gestão democrática e participativa, nas decisões coletivas, na ênfase no humano, planejando, organizando, executando e avaliando com a participação de todos.

O presente artigo aborda o papel do gestor, ficando especificamente na gestão democrática tendo como foco a modalidade da EJA que perpassa o ensino fundamental e ensino médio.

Nesse sentido, têm-se com intuito de promover uma reflexão acerca dessa modalidade da educação básica, bem como mostrar o fundamental papel do gestor na gestão democrática, tendo como suportes as leis vigentes, que abarcam de forma direta ou indireta a EJA.

A Gestão Escolar e o papel do Gestor

Gestão e Administração são palavras presentes no nosso cotidiano que tem conceitos parecidos que por vezes acabam nos confundindo. As duas são de grande importância para a harmonia social de qualquer organização sendo ela escolar ou não.

A administração escolar diz respeito ao controle, gerenciamento e organização, buscando um objetivo específico, que deve ser alcançado, as pessoas que trabalham nessa empresa ou instituição devem ser eficientes para alcançar esse objetivo, mas o resultado obtido na busca por ele, sendo de sucesso ou não, depende do administrador. "Os estudos de administração tem sua atenção voltada para a atuação do administrador ou líder, considerando o principal responsável pelo êxito das ações do grupo sob seu comando". (DIAS, 2014, p.1). A administração é dirigida por administradores.

Gestão é um conjunto de funções administrativas, juntamente com aspectos sociais, que visa à participação de todos que desempenham funções diferentes, mas importantes para a empresa ou instituição. A gestão tem suma importância dentro dessas instituições, pois faz com que as pessoas que participam do trabalho e da rotina busquem a melhoria contínua dos resultados visando o crescimento da instituição. A gestão é a "expressão mais ampla que administração, que é uma de suas formas [...] Consiste na condução dos destinos de um empreendimento, levando-o a alcançar seus objetivos". (DIAS, 2014, p.1). A gestão é dirigida por todos os envolvidos de determinada instituição.

A Gestão Escolar trata de assuntos que ocorrem dentro da escola, estabelecendo um plano pedagógico que direcione para as normas dos sistemas de ensino, e ocorra a participação de todos aqueles que estão ligados direta ou indiretamente com a escola, como professores e os demais funcionários para que ocorra uma socialização entre essas pessoas e a melhora da qualidade pedagógica, visando resultados positivos. A gestão escolar deve ser sempre democrática, isto é, deve contar com a participação ativa de todos que compõem a escola buscando a criação de vínculos entre os personagens principais na organização da escola.

Para que isso aconteça é necessário a garantia de um dos principais responsáveis por essa gestão democrática, que é o gestor da instituição, pois ele é quem deve promover meios

para que professores, pais, alunos, funcionários e comunidade tenham envolvimento com a escola. Luck (2009, p.23) afirma:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

A gestão escolar é um cargo de responsabilidade tanto gestor principal quanto pelo coordenador que são responsáveis por toda a ação que acontece dentro da escola, sendo ela administrativa e pedagógica. É função do gestor e coordenador, auxiliar e direcionar professores buscando a qualidade educacional, visando a formação completa do aluno. Oliveira (2013, p.46) enfatiza que "O gestor da atualidade deve gerenciar com responsabilidade, motivação, preocupado com a formação continuada de sua equipe, interagindo com a comunidade escolar, atualizando-se e, compartilhando conhecimentos".

Gestão democrática

Gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que propicie a participação, clareza e a democracia. É uma gestão importante, mas que apresenta crescentes desafios na sua operacionalização no ambiente escolar.

No Brasil, pós ditadura militar (1964 a 1985), a Constituição federal de 1988, passou a definir a gestão democrática em forma de lei, como um de seus princípios (Art.2006, Inciso VI). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 gestão democrática foi reforçada, a partir dela, esse tema se tornou objeto de estudo de muitos estudiosos.

LDB (1996) enfatiza que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica a partir de suas peculiaridades, tendo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. Os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Estes artigos da LDB tratam que a “gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, oferece ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local” (VIEIRA, 2005).

No ambiente escolar a gestão democrática se apresenta na constituição e atuação do Conselho escolar, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na fiscalização das verbas da escola pela comunidade escolar, na transparência na prestação de contas, na avaliação institucional e de todos que compõem a escola e na eleição direta para diretor.

O primeiro movimento de participação na gestão da escola pública foi o dos estudantes secundaristas no antigo Distrito Federal, na gestão de Anísio Teixeira, como secretário da educação entre 1931 e 1935, o primeiro a relacionar democracia com a administração da educação. No final dos anos 1980, começaram a surgir ideias de que era necessária a participação da comunidade nas discussões dos problemas educacionais e de outras questões que estavam relacionadas ao interesse da comunidade, oportunizando a democracia na escola. Os movimentos reivindicatórios dos professores favoreceram a discussão sobre o modelo burocrático e hierárquico de organização da educação e da escola, propondo a sua superação e a democratização.

Caracterização da EJA

Estudar a história da EJA é uma tarefa complexa, pois o principal objetivo é resgatar a história dos sujeitos que fizeram e fazem parte dessa modalidade, entendendo que as lutas dos desses sujeitos são muito significativas para o atual contexto dessa modalidade de ensino.

É importante definir a Educação de jovens e Adultos a partir do campo conceitual da Educação Popular. Falar sobre a história da EJA no Brasil é falar da história da Educação Popular (EP) do país, sobretudo, se estivermos tratando de meados do século XX, onde a EJA recebeu avanços no que diz respeito à dimensão política e legal da modalidade, a partir de movimentos populares.

A Educação de Jovens e Adultos tem uma trajetória histórica de ações descontínuas, marcada por uma diversidade de programas que não atenderam as necessidades da época.

Com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente que visa o atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica. Os aspectos fazem desses estudantes seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” e outros espaços que entendam as suas particularidades.

No governo Luís Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2010, ocorre à expansão da educação profissional. Este governo passou a tratar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário, daí incorporaram-se as matrículas do FUNDEB e desenvolveram-se várias iniciativas distribuídas em outros Ministérios em 2002 a 2006 voltadas os jovens e adultos trabalhadores. Entre estas destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa) .

Percebe-se que foi a partir do governo Lula que houve uma expansão nos programas que pudessem atender a esse público.

Diálogos entre EJA e a gestão democrática

Durante muitos anos, a escola adotou um modelo de gestão de suas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras muito conservador, ou seja, um modelo que não aceitava as possibilidades criativas e democráticas, no âmbito das relações e da construção do conhecimento. Era uma gestão fechada, onde apenas o gestor tinha voz.

Isso porque, entendemos que na sociedade atual, a escola deve ser o lugar do diálogo democrático, dos conhecimentos variados, que devem possibilitar desenvolver pensamentos críticos, construção de conhecimentos que possam garantir ao sujeito exercer de forma ética a

sua cidadania. Por isso, o modelo de organização escolar democrático parte de que é necessário que se reconheça o espaço da escola como instância de luta, de participação, de autonomia, da prática social emancipadora.

São muitos os entraves que dificultam a permanência escolar do estudante da EJA, pois, as especificidades não são compreendidas e atendidas, a exemplo da não flexibilização do horário, os pesos das responsabilidades familiares e de trabalho, as limitações por conta do tempo de afastamento da vida escolar, seus contextos, enfim seus modos de vida. Por isso, a gestão escolar deve ser pautada em elementos de participação efetiva, no envolvimento de todos no processo político-pedagógico, pois a participação é sem dúvida o fio condutor que possibilita a efetivação da gestão democrática.

A gestão democrática, então, passa a ser compreendida como sendo a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, desde a avaliação de projetos pedagógicos até a aplicação dos recursos financeiros e materiais. Assim, deve estar presente no processo o diálogo da instituição com a sociedade, para que possa possibilitar aos agentes a efetivação de mecanismos de construção e de conquista de uma excelência social na educação.

Dessa forma, a gestão da escola que oferta a EJA precisa compreender que o processo educacional, que objetiva construir conhecimentos, não acontece apenas no espaço da sala de aula, mas, ocorre na escola de forma ampla, nos valores que mobiliza, nas relações que promove dentro e fora da instituição. Neste sentido, fica claro que a gestão democrática se faz necessária para efetivar as mudanças e os avanços na organização escolar, como sendo um corpo coeso e sintonizado com a proposta de formação humana que toda instituição educacional deve perseguir, devendo a escola e sua comunidade trabalharem na perspectiva de tornar o real da gestão, numa possibilidade ideal, num modelo gestor que seja aberto, dinâmico e reconhecedor do papel central que tem o aluno da EJA nesse contexto de inovação.

Assim, entendemos que a Educação de Jovens e Adultos deveria fazer parte do todo da escola, mas, observamos que ainda é de certa forma desconsiderada, especialmente, por suas especificidades, e vem sendo vista sob o olhar excludente da maioria dos membros da escola. .



Considerações finais

Perceber que a educação de jovens e adultos, historicamente, tem papel secundário no cenário da educação brasileira, impulsiona-nos, como educadores, a compreendê-la, para melhor contribuir para a reversão desse quadro, assim como para dar-lhe visibilidade.. Para Arroyo (2007) a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que, qualquer tentativa de diluí-los em categorias amplas, os desfigura.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que em seu diferencial, está composta por sujeitos que devem ser tratados com o maior respeito, principalmente, por suas especificidades. No geral, notamos que são pessoas que trabalham, cuidam de suas famílias e, ainda, arrumam um tempo para tentar concretizar o sonho de desenvolver suas aprendizagens cognitivas.

Os resultados aqui apontados contribuem para o reconhecimento da necessidade da gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos, referenciada por práticas participativas, pela compreensão do papel da gestão em suas dimensões política, social e cultural, ancoradas em ações democráticas voltadas para os interesses de todos os envolvidos no processo educacional.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: Leôncio (org.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DIAS, J. A. **Gestão da Escola**. 2014 Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120918114149.pdf> Acesso em: 08 out. 2018.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



OLIVEIRA, G. A. **O Papel do Gestor Escolar**. 22 jun. 2013. Disponível em:
<<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/49210/o-papel-do-gestor-escolar#ixzz3JpKgQyx>> Acesso em: 13 out. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação e gestão: extraindo significados da base legal*. In. CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA METODOLOGIA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria dos Remédios Andrade*
Ana Maria Coelho Ferreira²⁰⁹

Resumo: O presente artigo, traz princípios e definições indispensáveis para ampliar a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem escolar aumentando a qualidade do ensino. Desta forma, analisa a gestão do trabalho pedagógico as práticas metodológicas por professores da EJA em sala de aula na cidade de São Luís-MA. Associa-se a pesquisa de caráter exploratório e de abordagem qualitativa, bem como a coleta de dados no próprio ambiente escolar, com observação, entrevistas e questionário. Os resultados colhidos no momento da pesquisa disponibilizam uma perspectiva crítica sobre a forma de ensino da EJA em seu cotidiano. Identificando a didática utilizada pelo professor.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Metodologias; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A Educação de jovens e adultos traz para a vida do sujeito, maior capacidade de vencer as diferenças por meio dos estudos. E é imprescindível que esse ensino seja de qualidade, levando-se em conta a importância dos processos metodológicos que envolvem a educação dos alunos da EJA, onde há a necessidade da adequação de formas mais específicas de ensino e de uma gestão de educação direcionada a estes alunos. Então, a organização dentro da escola é fundamental para descentralização, fazendo surgir a necessidade da concepção democrático-participativo que, segundo Libâneo (2003, p. 325), está posta na relação organizada entre os que estão à frente da escola e a participação dos envolvidos da equipe com o trabalho cotidiano. E ainda, como função democrático-participativa, a escola precisa exercer sua autonomia em relação ao funcionamento e na maneira como gerir seus espaços e no poder de decisão com o gestor a comunidade escolar e sociedade como está posto no a seguir:

em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. (...) Os recursos (...) envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para domina-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. (...) A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo” (Paro 1996, p. 18 e 20 apud Libâneo, 2003).

*Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís-MA
mariaremedios@gmail.com

*Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís-MA
ana_airam2005@yahoo.com.br

Assim, este trabalho vem esclarecer, quais as dificuldades que os profissionais da educação terão que enfrentar na dura realidade da EJA. Nesse contexto o trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: em primeiro momento traçamos os parâmetros e concepções legais em EJA, relatamos como as atividades se desenvolve no dia a dia bem como análises das mesmas, as metodologias aplicadas e os resultados observados. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

Parâmetros e concepções legais em EJA

A gestão da educação dentro do espaço da EJA, é desafiador frente ao modelo de gestão fragmentada posta sobre uma visão macro dentro da educação brasileira da mesma forma que na regular. Este modelo de educação parece assumir um papel de jogo de interesse político, que mais poderia estar centrado no desenvolvimento educacional através de políticas públicas como garantia de qualidade desse direito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabeleceu no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos.

Diz o artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Essa definição da EJA, traz entendimento da competência de educação inclusiva e compensatória que essa modalidade de ensino detém. Nesse artigo, fica claro que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino diferenciada, Trata-se de:

Toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade considerada própria ou que as tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e/ou obter os conhecimentos básicos necessários no ensino regular” (PAIVA, 2005, p. 16).

Por todo os processos apresentados pelo EJA se observou que esse processo vai muito além que uma política educacional. Ela vem como uma modalidade de ensino que dá aos alunos uma oportunidade de poder sonhar e melhorar suas condições de vida.

Além da oferta do ensino fundamental e médio, também é possível a integração da EJA à cursos da Educação Profissional possibilitando assim ao aluno além de alcançar o nível de ensino que ele deseja (fundamental ou médio) uma qualificação profissional para atuar no mercado de trabalho.

Algumas situações demonstram que o programa tem um cunho político apelativo. Segundo Fávero (2004), existem um interesse dos políticos na erradicação do analfabetismo era superficial, vinculando à alfabetização de adultos e à ampliação do número de eleitores e dos “currais eleitorais”.

As reformas educacionais começaram no Brasil Império, pela necessidade da alfabetização dos adultos, mas, que eram dadas no período noturno e caracterizadas como únicas no país, conseqüentemente, com o desenvolvimento industrial do século XX é que começa a ser

valorizada a educação de adultos principalmente por conta do sistema econômico e eleitoral ao visto por Fávero acima.

Esse é um dos pontos ressaltados por Cláudia Vóvio onde elenca a proposta de Miguel Arroyo, “**os conhecimentos vivos e coletivos**” contemplando não só a educação da EJA como a formação desses educadores em fazeres emancipatórios dentro dessa educação, abrangendo o trabalho, os movimentos sociais e a cultura.

Atividades observadas e análise

A proposta exportada pela escola apresentada, é baseada no conhecimento popular dos alunos por possuir várias idades no mesmo ambiente e segundo a coordenação, para haver um alcance das propostas são necessárias várias reuniões que sairá dos planejamentos necessários, focando sempre na flexibilidade dos professores em relação as propostas da escola buscando um alinhamento adequado conforme a faixa etária para não haver um choque de idades. Sendo analisados que os mais velhos sentem mais as diferenças em sala de aula.

O planejamento anual de jovens e adultos sempre segue uma cartilha definida pela escola considerados os temores e opiniões e medos daí o planejamento deverá ser distribuído por áreas dos conhecimentos para melhor alcance dos objetivos pedagógicos, podendo cada professor direcionar cada área do conhecimento não sendo necessário a separação dos alunos.

A proposta pedagógica, vem com uma ampliação da leitura da escrita e da matemática, abrindo novos caminhos em busca de oportunidades que sejam fundamentais para a vida dos educandos, que melhore não só a sua vida como a vida de outros como cidadãos conscientes no ato dos seus deveres e direitos. Mas que estes também sejam aptos ou mesmo motivados para que esse processo de aprendizagem realmente possa ser possível.

Metodologia

O planejamento do professor está de acordo com o projeto pedagógico da escola, pois contempla ainda segundo o professor A as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em proporcionar aos alunos condições para o ensino e a aprendizagem, onde sejam valorizadas as suas vivências logo, voltadas para a educação de jovens e adultos. Assim, o planejamento deve ser uma ferramenta de auxílio importantíssimo ao trabalho docente e não deve funcionar como um fazer simplesmente obrigatório.

No primeiro dia, a visita ocorreu na sala do 5º e 6º ano com a prof. B com atividades no quadro branco e dialogada expositiva, se tratava de revisão de conteúdo para prova do 2º bimestre. A professora conduzia a aula com a participação dos alunos com perguntas e respostas, e, se não

entendiam voltava e repetia tudo novamente em uma atitude de compressão, simpatia e profissionalismo. Nesta sala havia um aluno com necessidades especiais (surdo), que aprendia o conteúdo com o auxílio de uma interprete que lhe repetiu duas vezes o assunto pois, não estava compreendendo direito.

Na turma haviam 12 alunos com idades variadas, e 4 pessoas com idade mais elevadas depois dos 17 anos. Segundo ela, o planejamento é mensal e todo o conteúdo é baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que garante ao aluno a educação básica, essencial.

O segundo dia, de observação foi na turma do 9º ano, onde haviam 15 alunos, a maioria eram jovens. Nessa noite, a aula era expositiva no quadro branco com questões a serem respondidas, mas nem todos estavam interessados, outros até tentavam responder as atividades debatendo com o professor, depois de um tempo ele corrigia no quadro. A falta de concentração dos alunos e a saída a todo momento da sala foi um ponto forte observado, ficando um tanto difícil a assimilação do conteúdo, ainda assim, O prof. A os direcionava de modo que se sentissem à vontade, livres.

No terceiro dia, a aula aconteceu na parte da tarde na sala do 5º e 6º ano fundamental com a professora C. A turma era composta de alunos entre 14 e 15. A atividade no quadro seria para compor nota e aqui a professora enfrentava uma grande dificuldade, pois estes tinham gestos um pouco agressivos e não respondiam às questões e só conversavam. Desta forma era difícil de trabalhar os conteúdos, reclamavam que não estavam entendendo, logo, repassava tudo novamente sempre com calma, e até as vezes ajudava para que eles chegassem às respostas, como faz o professor mediador no processo de aprendizagem. Para a alfabetização, se faz necessário que o aluno use da sua autonomia no saber refletir sobre a escrita e a leitura e que é perfeitamente capaz de interferir no seu modo de viver, mas para que isto ocorra o planejamento é fundamental no direcionamento de toda essa dinâmica do conhecimento. A intermediação se faz com observação periódica e contínua nos alunos ao longo do seu período letivo com modificações dependendo da necessidade de cada aluno e mesmo quando esse ainda consegue compreender o conteúdo, volta-se novamente em uma atitude humanizadas em prol da aprendizagem do aluno na absorção dos conhecimentos. A EJA, deve estar voltada para formar cidadãos críticos e responsável pela mudança em seu espaço e não para formar pessoas somente por mão de obra trabalhadora, porque o mais importante é o aprendizado.

Resultados

Como resultado da observação da turma da Educação de Jovens e Adultos, percebeu-se que, os trabalhos desenvolvidos pelo professor são os mesmos trabalhados em uma turma convencional (ensino regular). O que não converge, com a legislação vigente que determina que, o

currículo deve está adequado aos alunos desta modalidade e às suas vivências e suas disponibilidades. Esse fato chamou muito a atenção. Não foi notado tratamento diferenciado entre os jovens e adultos, todos convivem juntos com os mesmos conteúdos, inclusive os portadores de necessidades especiais, o que muda mesmo são os motivos que os levaram a voltarem à sala de aula.

Ao fazermos esta observação, foi sentido a falta de mídias digitais em uso nas aulas, que era vista somente nas mãos dos alunos os celulares com outras funções e, mais uma vez, vem as palavras de Paulo Freire, a leitura de mundo precede a leitura das palavras, mas a leitura correta evitando a sujeição àqueles mais abastados. Considera-se que em um mundo globalizado, é importante se ter mídias digitais no ambiente escolar, e que poderia motivá-los ainda mais

Considerações finais

Nesse trabalho, fica evidente a carência por uma maior atenção aos estudantes da EJA, onde, as propostas devem estar comprometidas com o desenvolvimento destes, em práticas com identidades próprias e dentro da legislação brasileira para esta modalidade com foco a partir das vivências dos educandos sabendo que são carentes de conhecimento, porquanto são trabalhadores e sujeitos com as mais variadas dificuldades trazidas das suas realidades. Os profissionais da educação têm parte importantíssima, pois é através deles, da dedicação de cada um para se construir uma sociedade mais igualitária. recai sobre eles a obrigação de responder por ações próprias ou dos outros em proporcionar a estes mais participantes da sociedade atual. Porém, é desafiador ser esse profissional quando se percebe que a organização escolar está praticamente centralizada de forma mais objetiva no diretor e ainda problemas com materiais precários, metodologia, recursos didáticos que não provocam um rendimento esperado. As discussões envolvidas com estas ações devem continuar para garantir que a educação da EJA esteja sempre em foco, só assim existe a possibilidade de que pelo menos haja o básico para com os que carecem dessa educação.

Referências

ARROYO, Miguel. Formação de educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **UNESCO**. Formação de educadores de jovens e adultos (Org. Leôncio) Soares). Belo Horizonte: SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em:
<https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>. Acesso em: 14 jun.2018

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Disponível em ... – Portal do MEC
portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_Idbn1.pdf. acesso 30/06/2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



BRASIL. Ministério de Educação. Educação é a base - Base Nacional Comum Curricular - Mec
Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf.
Acesso em 14 jun. 2018

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, V. P. Educação popular e educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2005.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: DALBEN, Ângela et alii, **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS NA EJA: análise à luz de Paulo Freire

Tayara Moreira Costa Silva²¹⁰

RESUMO: Este artigo é resultado de trabalho de conclusão da disciplina Processo Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos, que nos oportunizou no ano de 2016 ir a campo e entrevistarmos discentes de Educação de Jovens e Adultos-EJA em uma escola da rede pública de São Luís. Durante nossas visitas à escola tivemos oportunidade de contatar os sujeitos dessa modalidade de ensino o que nos proporcionou a construção desse estudo. Assim, a pesquisa tem por objetivo evidenciar as expectativas que os estudantes da EJA possuem ao retornarem à escola. Como sustentação teórica nos apoiamos em Paulo Freire. Os sujeitos da pesquisa são duas jovens de 21 e 40 anos de idade. Com fins de obter os resultados utilizamos como instrumental de entrevista aberta. Os resultados do estudo nos encaminham a entender que os jovens que frequentam a EJA possuem expectativas, sonhos de continuarem os estudos, melhorarem sua condição socioeconômica e se sentirem sujeitos da história.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Expectativas. Jovens.

Introdução

A EJA- educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino destinado a jovens e adultos que não tiveram acesso ou que por algum motivo não puderam concluir o ensino na idade própria. É um curso ofertado a jovens a partir dos 15 anos de idade, pela secretaria de educação, presencial ou a distância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996, no artigo 37, destaca preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria. O parecer CEB/2000 regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.), preconiza que a EJA então não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas sim a função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação. A EJA– educação de jovens e adultos apresenta muitos obstáculos, por ser uma alternativa de minimização do problema de exclusão social

Este trabalho surgiu a partir de um relatório acadêmico desenvolvido na disciplina Processos Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos- E JA, que nos permitiu vivenciar as experiências na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entendemos essa disciplina como eixo articulador entre a formação acadêmica e a práxis vivenciada. A pesquisa foi realizada

²¹⁰ Universidade Federal Do Maranhão-UFMA. tayara_moreira26@hotmail.com

no ano de 2016, em uma instituição de Educação Básica da rede pública estadual, em que participamos das atividades desenvolvidas no Ensino Médio (I, II), tendo como objetivo analisar como os sujeitos, especificamente os alunos entendem a modalidade EJA e suas expectativas em relação à mesma, por meio da fundamentação obtida nas aulas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na cadeira de Processos Metodológicos da EJA.

Assim, elegemos como objetivo evidenciar perspectivas que estudantes da EJA possuem ao retornarem à escola, utilizando como técnica de pesquisa a entrevista com duas alunas. Para a fundamentação utilizamos, como principal o aporte teórico à luz de PAULO FREIRE.

Educação de Jovens e Adultos na Visão de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife (PE). Não se pode falar em educação de jovens e adultos sem se falar em Paulo Freire. Seus estudos voltados aqueles que se chamava de oprimidos, ele próprio veio de família pobre, suas técnicas atendiam os desprovidos socialmente era conhecida como “sistema Paulo Freire”.

Freire afirma que deve haver interação entre educador e educando, tomando como base o contexto social e cultural do aluno, sua realidade de vida, o ato educativo não pode ser um ato passivo, o que era definido por Freire como “educação bancária”, onde o aluno somente recebe. Defendia a tese de que, o importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutem o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p. 120).

Quando falamos da EJA à luz de Freire, relacionamos a uma perspectiva de educação que tem o saber sobre uma visão crítica, que valoriza os saberes da experiência. Valoriza o saber popular sem desvalorizar o saber científico. O ponto de início e de chegada desta concepção de educação está no ser humano, suas inquietações e desassossegos. Falamos de pessoas dotadas de aspectos de criação, portanto não só capazes de ensinar e aprender como também de reinventar o modo de ser e estar no mundo.

As expectativas dos sujeitos entrevistados

Em termos ideais a escola pública é um espaço privilegiado para a EJA, porque oportuniza a volta ou o acesso à escola para inúmeras pessoas que a ela não tiveram acesso na idade considera certa- retornando a sala de aula bem como trazendo suas especificidades influenciadas por fatores externos, constituídas por diversidades cultural, social e econômica.

Contudo, o que se percebe é que apesar da educação ser um direito garantido constitucionalmente à todos os brasileiros, por dentro desse complexo movimento se engendram forças que se opõe ao ato de educar e mascaram a EJA.

Na tentativa de cumprir as orientações da disciplina nos aproximamos dos sujeitos da pesquisa na tentativa de entender as expectativas, o que esperam da escola e suas prospecção de vida. A realização das entrevista, caminhou pelo embasamento teórico de que - “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p.195),

Importa dizer que o roteiro da entrevista constou de cinco questões a saber:

1. Objetivo da volta à escola;
2. Os motivos da interrupção dos estudos;
3. O rendimento escolar durante o ano da pesquisa;
4. O desenvolvimento das aulas.

A entrevista foi realizada com duas alunas da EJA. As alunas entrevistadas com idades que variam de 21(vinte e um) a 40 (quarenta) anos, são oriundas da região na qual a escola está localizada.

No mundo globalizado podemos ver claramente que existe uma pressão muito grande sobre as pessoas. A lógica que se instaurou é a de que para sobreviver neste mundo global precisamos nos capacitar para competir no mercado. Um primeiro questionamento destinado a elas foi sobre qual o objetivo de terem voltado a estudar? A aluna A afirmou querer terminar para fazer faculdade de Psicologia, enquanto a aluna B pretendia concluir os estudos para conseguir um emprego melhor, pois se dedicou muitos anos ao trabalho, deixando de lado a escola.

Na tentativa de encontrar saídas para viver em melhores condições, muitas pessoas começam a ver no estudo uma possibilidade de criar alternativas para sobreviver

neste modelo que procura transformar as pessoas em coisas, em objetos. De acordo com Connell (1996), para uma grande parcela da sociedade economicamente excluída, a escola tornou-se a principal porta de esperanças de um futuro melhor para a classe trabalhadora.

Segundo Azevedo (2011, p.05), o problema da evasão e da repetência escolar no país tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes do ensino público, pois as causas e consequências estão ligadas a muitos fatores como social, cultural, político e econômico, como também a escola onde professores têm contribuído a cada dia para o problema se agravar, diante de uma prática didática ultrapassada. Questionadas sobre o porquê terem parado os estudos, a aluna A afirmou ter parado os estudos por conta da gravidez precoce, enquanto a aluna B disse ter repetido de ano 02 (duas) vezes por não ter tempo para conciliar trabalho e escola e por isso optou a parar de estudar.

Neste sentido, percebemos a importância da modalidade EJA na vida desses sujeitos, pois permite que pessoas excluídas socialmente, marginalizadas, que não puderam concluir os estudos na idade certa por alguma razão, possam retornar às salas de aula, almejando uma melhoria na qualidade de vida, igualdade social e de ascensão social.

A EJA é um movimento de construção de sentidos para a vida. É importante que o encontro entre educador e educando seja vivenciado com cuidado e prudência, pois ao iniciar sua participação no grupo de EJA, o jovem e o adulto trazem internalizada uma ideia de escola que nem sempre vai ao encontro do modelo de educação desejada pelo educador. Quando questionadas sobre o seu rendimento escolar neste ano. Nas suas respostas ficam caracterizadas as formas pelas quais são avaliados seus desempenhos: “Muito bom, pois tiro notas boas” e “Acho que bem, me esforço para aprender”. Segundo as alunas, no que diz respeito às aulas de modo geral, explicam que a maioria é “chata” como a disciplina de matemática, pois o professor não interage com os alunos, apenas chega e dá o conteúdo, além de não pôr ordem na classe, dificultando o aprendizado de quem quer aprender. Já a aula de Geografia ambas disseram que a professora sabe dar aula de forma interessante, mas que o tempo é muito pouco e deveria ser maior para que houvesse melhor compreensão dos conteúdos.

Segundo Barreto (s.d.), na maioria das vezes os educandos possuem uma ideia distorcida da EJA como sendo um espaço onde o professor ensina o conteúdo e o aluno aprende, o professor fala e o aluno escuta interiorizada a visão bancária de educação de Freire

(1974). Neste molde de educação, o aluno é visto como um recipiente vazio que precisa ser preenchido com informações do professor.

Educação bancária: “faz do processo educativo um acto permanente de depositar conteúdos. Acto no qual o depositante é o ‘educador’ e o depositário é o ‘educando’. A concepção bancária, ao não superar a contradição educadoreducando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à ‘domesticação’ do homem. Da não superação dessa contradição decorre que o educador é sempre quem educa; o educando, o que é educado; o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado; o educador é o que fala; o educando, o que escuta; o educador prescreve; o educando, segue a prescrição; o educador escolhe o conteúdo do programa; o educando o recebe na forma de “depósito”; o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe; que o educador é o sujeito do processo; o educando, seu objeto”. (FREIRE, 1974, p.14).

Como o educador acolhe os educandos é primordial, pois a constituição e estreita de vínculos possibilitam ao educando viver experiências educativas diferentes daquelas internalizadas por ele. Não existe uma receita para se viver a EJA à luz de Paulo Freire.

Freire valoriza a participação de todos. Nesta forma de viver a EJA, cada pessoa tem valor, e o que tem a dizer é importante. Os conteúdos não devem ser tratados de forma mecânica, visando apenas a memorização, mas buscar-se a compreensão e a reinvenção por meio dos debates e das relações estabelecidas entre educador/educando, educando/educando, educando/conhecimento/ realidade por meio do diálogo.

A metodologia do educador Paulo Freire ressalta a importância de conhecer a realidade do aluno, conhecer seu cotidiano, os alunos de EJA são alunos que por algum motivo não concluíram seus estudos, nesse sentido o vínculo afetivo, o reconhecimento do outro, é de suma importância em uma sala de educação de jovens e adultos. A inexistência da distância entre aluno e professor facilita o convívio, a confiança e desinibe, ajuda na cooperação entre todos no aprendizado.

Conscientes de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.52), o educador desempenha, neste processo, um papel de fundamental importância, pois é ele que coordena o processo, é quem possibilita a escuta e realiza a articulação das idéias.

Indagadas sobre o que melhorariam nas aulas dos professores, para que estas se tornassem mais significativas e interessantes as alunas entrevistadas, argumentaram que modificariam a forma como a aula é ministrada; os recursos didáticos para melhorar os estudos, além que, as aulas tenham um maior tempo de duração para cada professor, tornando

as aulas menos chatas e mais contínuas, com material didático para acompanhamento das aulas e que o professores dessem aula através dos mesmos, para um melhor acompanhamento dos assuntos estudados.

A postura do educador é muito importante neste movimento de reinvenção do modo de estar na EJA, pois, com sua criatividade, inquietação, curiosidade e desejo de ver um mundo mais justo e mais humano, pode despertar no educando potencialidades adormecidas. Para que haja aprendizagem significativa é preciso que o aluno tenha relação entre o aprendido e o que já sabe, isso o ajuda a ressignificar o que aprende. É preciso acreditar no próprio trabalho e no potencial do aluno, deve ser tomado como partida o conhecimento do sujeito, e com a plena consciência de que cada um tem o seu tempo de aprender.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (...) para isso é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. (FREIRE, 1996, p.25).

É necessário que o educador reflita sobre sua prática, tomando consciência do seu “inacabamento”, reconhecendo o homem como ser em processo permanentemente; isto possibilita perceber-se como um ser também em processo, que detém um saber diferente daqueles trazidos pelos educandos, e é à medida que se relaciona com o outro e com o mundo, que o conhecimento acontece.

Considerações Finais

O presente estudo possibilitou refletir sobre a visão e expectativas dos discentes na EJA, refletindo sobre a análise do educador Paulo Freire. Buscou-se por meio das falas dos discentes perceber as dificuldades e desafios encontradas pelos discentes. A EJA é um elemento fundamental para fazer com que os sujeitos acreditem e permaneçam para a conclusão de seus estudos, no sentido de acolhê-los, contrariando a exclusão um dia vivida por eles.

Nesse sentido a EJA tem a função reparadora e equalizadora, traz os reflexos da transformação social, na possibilidade de construir uma sociedade emancipada. Por isso não é possível negar que a educação é um ato político.

A função governamental seria criar condições para captar e incorporar os traços do perfil rico de educador da EJA, o qual é múltiplo e multifacetado, muito mais que o de escola formal, dentro de uma perspectiva emancipatória, conhecendo bem o perfil do Jovens e Adultos trabalhadores, através de base bem construída, tendo como referência o trabalho, os movimentos sociais, a cultura, a experiência e resistência à opressão como matrizes pedagógicas bem fundamentadas.

Reconhecemos que os obstáculos sociais, políticos e econômicos enfrentados no cotidiano têm contribuído para a esperança de homens e mulheres em construir uma sociedade menos intolerante e segregadora. Todavia, compreendemos que a educação pode desempenhar papel fundamental no empoderamento dos sujeitos e na transformação dessa realidade, se colocada a serviço de processos de ensino e aprendizagem que favoreçam a reflexão crítica, criativa e dialógica do ser humano consigo mesmo e com o mundo.

A importância para a formação profissional como pedagogo, a partir da vivência dessa atividade junto a escola, possibilita uma visão mais apurada para que nos tornemos profissionais capacitados para atuar na EJA, mas não só, e sim, em todas as áreas da educação, pois com esse fundamento teórico e prático, poderemos contribuir de forma mais significativa para a educação em sua totalidade, transformando e emancipando os alunos para novos desafios numa cultura capitalista, na qual estão mais enriquecido de uma cultura para a formação dos mesmo, assim sendo, recorrendo a uma formação continuada dos estudos, visando novos rumos a sua vida, pois através de tudo isso, poderiam realizar aulas mais significativas tanto para o aluno como para a troca de experiências entre ambos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. **Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal** “Expedito Alves”- 2013. Disponível em: http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2.

BARRETO, *Um sonho que não serve ao sonhador*. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, [s.d].

BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 e 42 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18/abr./1997.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILE, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão*. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1996

FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. Porto, Portugal: Textos Marginais, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 10. ed. São Paulo Paz e Terra, 1996.

_____. Patrocínio Solon. **Pedagogia da Práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LAKATOS, Eva Maris; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

PROGRAMA “SIM, EU POSSO”: repercussões do programa na vida dos alfabetizados(as)

Ednólia Lima Portela
Raíza Naruza Gomes Ferreira

Resumo: Estuda a Jornada de Alfabetização do Maranhão: “Sim, eu posso” – círculo de cultura, de iniciativa do governo Maranhense entre os anos 2018/2020, desenvolvida nos municípios do Estado do Maranhão. Com o objetivo de analisar as repercussões do processo de alfabetização desenvolvida pela Jornada, na vida das pessoas beneficiadas no que se refere as intenções do programa. Fundamenta-se em Freire (1983), Arroyo (2017) e em Santos (2002). Pretende-se com essa investigação, analisar as práticas desenvolvidas pelo “Sim, eu posso” na elevação do índice de alfabetização e melhorias sociais dos alunos e alunas egressos.

Palavras-chave: Escolarização; Alfabetização; Práticas educacionais.

Introdução

O Maranhão apresenta um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), comparando a outros estados brasileiros ocupa a 2º posição, ficando a frente apenas do estado de Alagoas, segundo o IBGE (2013). Com uma estrutura geopolítica constituída por 217 municípios e com uma população de 6.574.789 habitantes, sendo que desse total, aproximadamente 48,8% vive em zona rural. Senso do IBGE (2013) apontou um dos maiores índices de analfabetismo do Brasil, cerca de 20,84% da população maior que de 15 anos é analfabeta.

Esse resultado é reflexo do ambiente político conturbado e da desaceleração da economia que se agravou a partir de 2014 e resultou na queda do PIB e no expressivo crescimento da taxa de desemprego, desenvolvimento econômico e social foram as mais afetadas em 2015 como consequência da crise. É preciso reconhecer que o contexto atual é adverso, porém é possível se fazer melhor, para superar as consequências do cenário atual, mudanças e eficiência nos gastos públicos são necessárias.

Nessa perspectiva no ano de 2015, o governo Estadual organizou uma estratégia de ação objetivando elevar o IDH dos municípios mais carentes do Estado do Maranhão denominada de plano de ação mais IDH, que consistia em uma série de medidas que priorizavam o desenvolvimento dos trinta municípios que apresentavam o mais baixo IDH (índice de desenvolvimento humano), apontados pelo senso 2010. As atenções deste plano foram focadas nas nove secretarias de Estado. O comitê gestor do plano de ações mais IDH,

juntamente com técnicos de cada secretaria, traçaram diretrizes para a atuação, identificando indicadores dos eixos: Educação, Saúde, Renda, Gestão Municipal e Meio Ambiente, constatando déficits nesses quesitos.

O índice de Desenvolvimento Municipal da Educação – IDHM do Maranhão, calculando a partir dos dados censitários de 2010, encontra-se na faixa estabelecida pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) de baixo desenvolvimento. Situando-se na 19ª posição no ranking estadual, permanece abaixo do indicador do plano nacional (0,637) que é de médio desenvolvimento (0,599-0,699) (MARANHÃO, 2015).

Estes dados confirmaram a tese de que a Educação maranhense precisava de investimentos em ações que suavizassem e superassem os baixos índices, como os da taxa de analfabetismo. Desse contexto surge o programa Escola Digna, com treze ações entre elas está a jornada de alfabetização no maranhão: “sim, eu posso” – Círculo de Cultura, que tem como objetivo reduzir o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos nos municípios de menor IDH do nosso Estado: São João do Soter, Aldeias Altas, Governador Newton Belo, Água Doce do Maranhão, São João do Carú, Afonso Cunha e Santana do Maranhão. , O programa tem a coordenação das secretarias estaduais da Educação (SEDUC) e de direitos Humanos e participação popular (Sedihpop), e na execução recebe o apoio do movimento sem Terra (MST).

De acordo com a proposta do programa, o projeto deve ser desenvolvido no período de 10 meses: o primeiro destinado à mobilização capacitação Estadual da Brigada de alfabetização do “Sim, eu posso”- Círculo de Cultura. Durante os três meses posteriores será aplicado o método de alfabetização cubano, o “Sim, eu posso”(“Yo, si puedo”) do instituto pedagógico latino americano e Caribenho de Cuba (IPLAC). O método implementado baseia-se a partir da metodologia Freiriana dos círculos de cultura. Todo o programa, por fim, destina-se ao balanço dos resultados, sistematização e avaliação final, dentre elas: alfabetizar 20.075 pessoas residentes nos oito municípios da jornada de alfabetização do Maranhão. Formar 190 coordenadores(as) para o acompanhamento das turmas e capacitar 1332 alunos alfabetizadores para a execução do processo de alfabetização.

Cabe destacar que, durante o desenvolvimento dos círculos culturais de cultura (fundamentados na pedagogia freiriana), os (as) educandos (as) aprofundarão a leitura e a escrita, serão a leitura e escrita, serão incentivadas ao exercício da palavra, a lerem e

escreverem o mundo, tendo como alicerce as questões centrais do cotidiano como: trabalho coletividade, alimentação, saúde, formas de organização comunitária política, econômica, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros.

Questões que estão relacionadas à prática social, buscando intervir e alterar as atuais relações no mundo do trabalho e da vida dos (as) educandos (as). A jornada de alfabetização contará ainda com uma coordenação política pedagógica e uma coordenação regional, a brigada de alfabetização formada por educadores (as) selecionados pelo movimento Sem Terra (MST) que assessora a campanha, além dos técnicos da secretaria de educação (SEDUC), responsáveis por acompanhar o processo e garantir a implementação das diretrizes político-pedagógicas, o acompanhamento e avaliação das etapas. A primeira etapa do programa foi finalizada em dezembro de 2017 nos municípios anteriormente mencionados. Diante da finalização da primeira etapa do programa, o projeto de pesquisa tem como questão central: as ações desenvolvidas pelo programa “SIM, EU POSSO”, concretizadas por meio das práticas pedagógicas dos educadores e o acompanhamento dos coordenadores regionais, contribuíram para reduzir o índice de analfabetismo e elevaram a geração de emprego e renda desses municípios.

Relevância do Projeto

A pesquisa “Educação de Jovens e Adultos no contexto maranhense: investigando o programa: SIM, EU POSSO” integra o grupo de pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Maranhão. O interesse por estudos envolvendo adultos, jovens e pessoas adultas idosas maranhenses vem acompanhando grande parte das nossas pesquisas. Seja como foco ou como elemento coadjuvante de outras discussões.

Assim sendo, o interesse pela referida temática justifica-se pela relevância social e política que assume o público jovem, adulto e adulto idoso que apresenta níveis de analfabetismo, bem como por serem analfabetos os mais atingidos pelo desemprego e pela precarização do trabalho, traduzidos nos baixos salários, instabilidade ocupacional. Falta de proteção social e trabalhista, o que representa um grande desafio ainda a ser enfrentado pela sociedade brasileira, e aonde porque pesquisas dessa natureza em um Estado como o nosso,

fomenta o aprofundamento das discussões, amplia e alarga o conhecimento dos professores e alunos, gerando experiências pedagógicas e novos estudos bem como, proporciona a vinculação entre universidade e a sociedade, fortalecendo dessa forma o papel da Universidade Federal do Maranhão.

Portanto, Programas voltados para proporcionar a alfabetização, oportunidades de emprego e renda e engajamento social, nos parecem uma questão interessante e necessária, mas que para sua efetividade ainda necessita de atenção cuidadosa tanto no âmbito dos propósitos, conteúdo dos programas, quanto no âmbito do seu desenvolvimento para que possa garantir sua efetividade.

É com o objetivo voltado para a análise e avaliação da redução do analfabetismo e o acréscimo da geração de emprego e renda , desencadeados por um desses programas de iniciativa do governo maranhense – JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO SO MARANHÃO: “SIM, EU POSSO” – CÍRCULO DE CULTURA, com foco na pratica pedagógica do/a educador/a, buscando relacionar as inferências do programa na vida dos alfabetizados referente a vivencia social, referência cultural e histórica, a relação com o trabalho e com as formas de organização que buscam a garantia de direitos sociais, que se dedicam a pesquisa.

Objetivos

Geral

Analisar as repercussões do processo de alfabetização desenvolvido pelo programa SIM, EU POSSO, na vida das pessoas beneficiadas no que se refere às intenções do programa.

Específicos

- Apreender as finalidades e concepções adotadas pelo programa e relacionar com as necessidades da população beneficiada.
- Identificar como se processou as ações de alfabetização desenvolvidas pelos alfabetizadores/as, no referente à perspectiva do programa.
- Averiguar o processo de acompanhamento da prática dos alfabetizadores/as, desenvolvido pelos coordenadores/as pedagógicos e regionais.

- Verificar o papel e as ações da Brigada da Alfabetização junto aos educandos/as e aos municípios.
- Apontar as repercussões do programa na vida dos alfabetizandos/as, no que se refere à alfabetização, elevação do emprego e renda, acesso ao mundo digital e exercício da cidadania.

Metodologia

A apropriação teórico-prática da problemática estudada sustenta-se no entendimento de que esse fenômeno é histórico, que integra uma totalidade estabelecida na conexão e na mediação do todo com as partes e vice-versa, movido por contradições engendradas no conjunto das relações sociais; logo não está definitivamente determinado, por isso pode ser ressignificado, reconstruído. Na condução dessa pesquisa adota-se o entendimento de que a ciência é fruto do processo histórico; assim sendo, a realidade é sempre mutável, contraditória e inacabada, um vir-a-ser, ou seja, o conhecimento não é algo estático e acabado, mas uma elaboração constante, uma construção dinâmica.

Nesse sentido, propõe-se caminhar para além da descrição dos fatos empíricos, buscando a sua interpretação. Essa compreensão nos conduzirá inicialmente a perceber que o programa SIM, EU POSSO se encontra inserido em uma totalidade historicamente determinada, que a questão do analfabetismo e a falta de acesso aos bens sociais, é uma característica dos países capitalistas do terceiro mundo, que o Maranhão está situado em uma das regiões mais pobres do Brasil.

Assim sendo, iniciativas deste porte não deixam de ser também, respostas à nova fase de organização do mundo produtivo que exige um sujeito escolarizado – conforma com as novas exigências de reconfiguração do capitalismo que delineia a economia global e as políticas neoliberais como instrumento ideológico que as fundamentam. Circunscreve-se, portanto, no conjunto das mudanças sociais e tecnológicas operadas na sociedade contemporânea, as quais impõem profunda reorganização para que o sujeito possa ter acesso a bens sociais como educação e trabalho. O que traz implicações para a formação humana e, consequentemente, para a função social e pedagógica da escola, exigindo alternativas que envolvam novas ou outras concepções e práticas educativas.

Nesta perspectiva, para fins de fundamentação e entendimento da proposta do programa caminharemos pelo pensamento de Freire, que parte de uma concepção que abrange a complexidade que se estende do conhecimento elaborado ao conhecimento advindo da prática social, considera o indivíduo como ator social do saber, com seu desenvolvimento, sua rica subjetividade que privilegia a finalidade social fundamentada na racionalidade da natureza interativa mediada pelo diálogo (FREIRE, 1983). Uma educação que possibilite as pessoas o entendimento dos significados radicais do itinerário de suas vidas, para que possam requerer o direito a educação, trabalho, saúde e dignidade humana. (ARROYO, 2017)

O direito a dignidade humana pressupõe o reconhecimento de todos como humanos, sem condicionantes, mesmo as pessoas jovens, adultas e idosas que ainda não foram alfabetizadas. Além do mencionado, nos apoiaremos em Santos (2002), quando discute que da sociologia das ausências nascem às emergências, defendemos uma educação que respeite as vozes sociais, que o educador e os responsáveis pela educação alinhavam suas intenções pedagógicas com a curiosidade epistemológica do respeito, caminhando pela matriz teórico cultural que defende que “o meu direito me autoriza a respeitar o direito do outro”. Uma prática educativa que valoriza a diversidade e o conhecimento pré-adquirido dos educandos/as, e que esteja disposta a superar o determinismo da visão sobre os direitos humanos que conforma a burocracia dos sistemas de ensino.

Para coleta de dados serão utilizados o questionário com questões abertas e fechadas e o roteiro de entrevista, além da pesquisa documental. A opção pelo questionário e pela entrevista, visa atender as características dos sujeitos envolvidos com o objeto, respeitando suas singularidades. A entrevista será semi-estruturada, obedecendo apenas a um roteiro, o que permitirá ao entrevistado descrever suas experiências e percepções sobre o objeto, além de criar possibilidades de explorar outros elementos não explicitados no roteiro, sendo que com os/as alfabetizando/as será realizada de forma oral e gravada. Já o questionário constará de perguntas abertas e fechadas e assim como os roteiros de entrevista trará questões introdutórias, de cunho geral, visando a fornecer dados para se traçar o perfil do grupo pesquisado.

A análise documental envolverá a proposta do programa, proposta pedagógica, planos de trabalhos desenvolvidos pelas Regionais e municípios, planos e roteiros dos professores e coordenadores, fichas de caracterização dos alunos e relatórios de avaliação

final do programa elaborado pelas Regionais e pelos/as professores/as. Portanto, serão envolvidos na pesquisa os egressos como sujeitos principais, alfabetizadores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, coordenação regional e brigada de alfabetização, como informantes complementares. Ressaltamos que o campo empírico da pesquisa são os municípios onde se desenvolveu a primeira fase do programa. Dessa forma, nos propomos a trabalhar com uma amostra significativa de egressos, num total de 100.

Infraestrutura disponível para desenvolvimento da pesquisa

Para o desenvolvimento do projeto contar-se-á com a infraestrutura existente no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE da UFMA, especialmente com:

- Uma biblioteca setorial.
- Uma sala de reuniões para realização dos estudos.
- Um laboratório de informática com computadores
- Materiais e equipamentos de uso coletivo do grupo de pesquisa: mesas, cadeiras, armários, entre outros.

Resultados e impactos esperados

Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, assim como ao seu final, pretende-se apresentar indicadores que subsidiem estudos sobre a educação desenvolvida em programas de alfabetização e inclusão de jovens, adultos e idosos, especialmente aqueles que envolvem alfabetização, geração de emprego e elevação de renda com ênfase nas práticas educativas. Pretende-se com esta investigação alcançar os principais resultados:

Mapear as ações desenvolvidas pelo SIM, EU POSSO nos municípios contemplados pelo programa, em particular, no que tange a elevação do índice de alfabetização e promoção de emprego e renda às pessoas beneficiadas.

- Produzir artigos científicos e publicá-los em periódicos especializados.
- Participar, com apresentação de trabalhos, em eventos científicos regionais e nacionais.

- Produzir capítulo de livro ou livro completo com a participação de pesquisadores que estudam a temática.
- Orientar projetos de Iniciação Científica e Monografia de final de Curso que tratem sobre a temática.
- Realizar seminário para socialização dos resultados finais da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerário pelo direito a uma vida justa. Petrópoles, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IBGE. Censo demográfico 2010: índice de analfabetismo da população. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

IBGE. Censo demográfico 2013: população rural, resultados do universo. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 dez. 2017. MARANHÃO. Plano de Ação Mais IDH, Diagnostico preliminar 2015.

MARANHÃO. Plano de Ação Mais IDH. Diagnostico. 2015

MARANHÃO. JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO: “SIM, EU POSSO” – CÍRCULO DE CULTURA. Proposta Pedagógica. 2015.

MARANHÃO. Pirâmide etária da população residente no Maranhão, por idade e sexo - 2001 e 2015. Observatório Social do trabalho. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, Revista Crítica de Ciências Sociais Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 10

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E COMUNICAÇÃO

ENSINO DE ARTE: O USO DO VÍDEO-ESPELHO NO PROCESSO AVALIATIVO NAS AULAS DE TEATRO

Meiriluce Portela Teles Carvalho²¹¹
Gisele Soares de Vasconcelos²¹²

Resumo: Este artigo baseia-se em pesquisas sobre o ensino de arte e o uso do vídeo-espelho no processo avaliativo nas aulas de teatro. Para tanto, enfatiza-se a importância do uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que elas permitem ao educador uma ampliação das possibilidades perceptivas no ato de verificar as aprendizagens. Desse modo, o registro em vídeo permite percepções mais profundas, tanto por parte do professor, quanto dos alunos envolvidos no processo, durante ou após sua realização. Assim, o processo educativo e de avaliação em teatro se torna mais significativamente profundo.

Palavras-chave: Teatro. Vídeo espelho. Educação.

Introdução

O que levou a realização desta pesquisa foi perceber que a experiência artística no teatro é algo que passa muito rápido, dificultando analisar os progressos dos alunos de forma mais sistemática e detalhada sobre seu desempenho, tanto no contexto individual, quanto no coletivo, assim, surgiu a inquietação de pensar num recurso que pudesse sanar tal dificuldade e colaborar para a finalidade do “aprender a aprender e o saber pensar, implicando também a motivação no sentido de que o aluno discuta junto (...) e que seja avaliado não só pela prova tradicional” (...). (DEMO, 2015, p. 84), mas também mediante as formas de participação.

O presente estudo está centrado no ensino de arte/teatro com a utilização de vídeo-registro nas aulas de teatro a fim de contribuir no ensino aprendizagem dos alunos do ensino médio, forma integrada no IFMA/Campus São José de Ribamar. Tendo como objetivos: Analisar os fundamentos teóricos e práticos sobre a importância das TIC's no processo de ensino e aprendizagem, especialmente o uso do vídeo como recurso de registro nas aulas de teatro que possibilite uma aprendizagem com maior significância que tanto o docente quanto os discentes

²¹¹ Professora EBTB do Campus IFMA São José de Ribamar. Mestranda do Prof-ARTES, UFMA. meiriluce.carvalho@ifma.edu.br.

²¹² Professora Adjunta da UFMA. Orientadora do Mestrado Prof-ARTES. São Luis/MA. vasconcelosgisele@yahoo.com.br

conjuntamente poderão acompanhar todo processo de desenvoltura do trabalho em sala de aula, pois quando se pensa na ressignificação da aprendizagem a “(...) experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Metodologicamente, foi utilizada a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e quantitativo; teorização da prática através de exercícios cênicos; montagens de cenas; jogos; improvisações e releituras de textos cênicos. Com a utilização do vídeo-espelho, pretende-se oportunizar uma avaliação coletiva e ainda conhecer as dificuldades dos alunos como subsídio para as análises detalhadas sobre a sua evolução nas atividades cênicas e, ainda, poder interagir com a avaliação individual e coletiva. É possível observar que “a avaliação é fundamental [...] para uma atividade centrada no processo [...] uma vez que está associada à eficácia do ensino em termos de seu planejamento e estrutura”, afirma CABRAL (2002).

Nesse sentido, o teatro em sala de aula tem como parâmetro, melhorar o desenvolvimento do conhecimento crítico, da interatividade, da criatividade e da socialização na perspectiva da abordagem mais contextualista e proporcionar o conhecimento de um campo de produção, o das artes cênicas, com suas propriedades essenciais comuns.

Para (DEMO, 2015), o processo da aprendizagem almeja a condição de sujeito participativo, sempre envolvido e motivado, tendo uma posição ativa no momento da desconstrução e reconstrução de saberes e da informação, de forma ativa e nunca passiva. De forma que “[...] as questões relativas à educação e formação aliadas com as novas tecnologias da Educação, pode a sociedade organizar-se para o desenvolvimento sem medo ou constrangimento” (LÉVY, 2008b, p. 17).

As novas tecnologias e suas contribuições para o processo de aprendizagem

Atualmente, tem se discutido bastante a utilização das novas tecnologias na colaboração do processo de ensino aprendizagem buscando ampliar as possibilidades do docente em seu trabalho na sala de aula, creditando à sua prática maiores resultados na construção de poéticas de aprendizagem, auxiliando, portanto, no processo de desenvolvimento do exercício de sua docência.

É importante destacar que o “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes

professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (MORAN, 2000, p. 63). Deste modo, o conhecimento e o saber utilizar as ferramentas tecnológicas na sala de aula permite um diferencial na aprendizagem que contribui para o trabalho do docente assim como para o *feedback* dos discentes cuja contribuição, incorpora a produção de resultados que tendem a inovar a reconstrução de saberes.

Entretanto, integrar estas tecnologias às novas formas de ensino e aprendizagem, ao planejamento e ao currículo escolar, constitui em desafio ao educador, exigindo deste a qualificação necessária para abrir novos caminhos e ressignificações das suas práticas. A partir do momento em que as mídias são utilizadas em sala de aula, o docente passa a colaborar para a construção de uma experiência participativa e crítica de sua realidade.

E que experiência se quer propor com o uso do vídeo espelho em sala de aula. Primeiramente, faz-se necessário definir essa ferramenta/mecanismo no processo de ensino aprendizagem em teatro, cuja proposta busca romper com velhos paradigmas educacionais, muitas vezes centrados em currículos recortados, de memorização, repetição e transmissão de informações. Nessa perspectiva, a proposta busca criar novos ambientes que proporcionem a aprendizagem relacionando-a com novas estratégias sociais a partir da utilização das novas ferramentas tecnológicas (MORAES, 1997).

Sabendo que as tecnologias têm cada vez mais se propagadas em vários ambientes, por que não utilizá-la também em favor da educação? Alguns recursos como televisão, vídeo, computadores, disponibilizados pela própria escola, ou até mesmo os smartphones dos alunos e alunas podem ser usados como meios que agreguem metodologias, que incentivem a execução de um ensino criativo e que busque “[...] permitir-nos compartilhar nosso conhecimento e apontá-los uns para os outros”. (LÉVY, 2010, p. 17).

Partindo do pressuposto de que o professor é o mediador do processo de ensino e de aprendizagem, é necessário, nesse caso, que esteja sempre empenhado a desvendar estratégias de dialogar com os recursos tecnológicos no ambiente escolar, oportunizando aos discentes formas diferentes de apreender a aprender, tendo em vista o alcance dos objetivos previamente definidos, no desenvolvimento da investigação, pesquisa e da experimentação em sala de aula.

Desta feita, é necessário que o professor enquanto mediador, como agente transformador, oriente o olhar dos alunos para o processo de avaliação na prática do vídeo espelho.

Boal (2009, p. 22) nos diz: “Arte é o objeto, material ou imaterial. Estética é a forma de produzi-lo e percebê-lo. Arte está na coisa; Estética, no sujeito e em seu olhar.” No processo de avaliação com o vídeo espelho é o professor o mediador, aquele que indica possibilidades para as várias formas de olhar, diferentes formas de olhar, direcionando o foco da avaliação para os elementos que são propriamente teatral, para as visualidades, sonoridades e espacialidades.

O ensino de teatro - experiências de um educador

O ensino de arte/teatro na escola tem sido motivador pela oportunidade de trabalhar especificamente com a linguagem cênica e de perceber experiência na reconstrução de conhecimentos, principalmente por incentivar os discentes na busca constante da pesquisa, associada ao fazer artístico no âmbito participativo e motivador na busca constante de novos meios de aprendizagem. Segundo Koudela (2006, p. 78) “[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente”. Sendo assim, cada vez mais a linguagem teatral irá contribuir para processos significativos de redescoberta de si mesmo e de suas potências estético-criativas. O momento em que se realiza o ensino e a aprendizagem se constrói saberes que farão toda a diferença na construção de novas ideias colocadas em prática no contexto escolar, para tanto, “experimentar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele” (SPOLIN, 2005, p. 3).

É importante ressaltar que toda a experiência é válida para o crescimento pessoal e profissional, e trabalhar o teatro como disciplina tem sido determinante para a compreensão de sua relevância na educação. E no momento que se pensa no ensino de teatro é possível entender que “[...] a arte teatral pode e precisa ser acessível a todos” (DESGRANGES, 2011, p. 36).

Descontentemente, ainda se tem conhecimento do descaso em relação ao ensino de arte, incautamente conduzido por outros profissionais da área de educação que não possui a

devida formação específica da área e a ministra sem a habilitação necessária para o bom desenvolvimento dessa competência que, por ignorância, sofrem rechaços de outros profissionais, pais de alunos e estudantes que inferiorizam o ensino de arte no contexto da educação, corriqueiramente a submetendo apenas ao item lúdico e desvencilhado, portanto, do valor epistemológico. Conforme Japiassu (2001, p.23), “constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de estudantes e os próprios estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação”.

Por isso, a necessidade de fortalecer o teatro como área de conhecimento, de tal forma que se conheça sua essência (...). “Só o teatro faz isto: só ele lança o poema para diante de nossos olhos, e só ele lança e entrega a integridade de uma existência” (GUÉNOUN, 2004, p. 147).

Sendo assim, a experiência tem uma dimensão tão valiosa que só sabe quem de fato já vivenciou o momento, pois quando

(...) interagimos, comunicamos, fazemos uso das linguagens, sejam elas artísticas ou não, mais somos uma troca com o outro. Mais mista torna-se nossa individualidade. Mais coletivas ficam nossas características. Que nos percebamos então, todos nós, compostos por fragmentos de uma unicidade (OLIVEIRA, 2012b, p. 27).

Assim, percebe-se que as experiências artísticas podem contribuir para aspectos que são importantes na desenvoltura da afetividade e da cognição, desempenhando um grande papel na reconstrução de valores e princípios sociais. “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”. (FISCHER, 1987, p. 13).

Vídeo-espelho e avaliação nas aulas de teatro

Após inúmeras discussões sobre a utilização de tecnologias em sala de aula e suas contribuições para a prática do professor, pensou-se em utilizar um recurso que fosse útil nesse processo de evolução do ensino e aprendizagem. “O vídeo-espelho é de grande utilidade para o professor se ver na tela, examinar sua comunicação com os alunos, suas qualidades e defeitos” (MORAN, 1995, p.31).

Nesse sentido, o vídeo-espelho é um recurso didático cujo principal objetivo é otimizar a relação que consiste no ensino-aprendizagem, considerando, também, que está envolto de momentos de socialização e reconstrução de conhecimentos necessários para o fazer teatral. “O vídeo-registro é uma ferramenta poderosa para fornecer aos sujeitos uma visão descentrada de si mesmos” (...), (JAPIASSU, 2003). p. 71).

Diante do exposto, a utilização da tecnologia poderá assessorar na sistematização de uma avaliação mais criteriosa e participativa, em especial a utilização do vídeo como uma ferramenta que poderá auxiliar o docente em seus apontamentos sobre a evolução dos discentes durante todo o processo de envolvimento com as aulas, servindo de vídeo-espelho.

É necessário perceber que quando existe a utilização de tecnologias associadas à prática docente, altera-se o papel tradicional do professor, de forma que o mesmo precisa estar sempre se atualizando. Nesse sentido, tem se observado que os avanços tecnológicos são tão promissores que, como nos diz Levy:

A aceleração das Tecnologias é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais “ligados” encontram-se, em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades e técnicas, nem mesmo seguir essas transformações de perto. (LÉVY, 2008b, p. 28).

Por perceber toda essa aceleração, é importante que o professor esteja sempre evoluindo em seus métodos pedagógicos para proporcionar um ensino inovador, capaz de transformar e reconstruir novos saberes. “A qualidade da profissão está mais no método de sua permanente renovação, do que em resultados repetidos”. (DEMO, 2015, P.81).

Considerações Finais

Dentre os muitos motivos que nortearam a presente pesquisa, esteve a percepção quanto às dificuldades em realizar uma avaliação que pudesse obter a participação dos alunos conjuntamente com o professor e assim, contribuir para a ressignificação do ensino e aprendizagem, tendo em vista que o processo de construção e reconstrução de conhecimentos, em um modelo crítico a partir da experiência e através do fazer teatral na escola, pode tornar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



os seres humanos mais participativos e protagonistas de sua própria aprendizagem aliada a experiências significativas.

Dadas às considerações finais, faz-se necessário o entendimento de que o uso das tecnologias na educação pode influenciar novas estratégias de conhecimento, ampliando a aprendizagem oportunizando a criação de espaços que beneficiem a criticidade, a observação, a análise e a troca de experiências como estratégia pedagógica que assegure a ascensão cognitiva e participativamente artística do aluno.

Referências

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Nº 19, 2002.

CABRAL, Beatriz. **Avaliações em Teatro: implicações, problemas e possibilidades**. SALA PRETA, Revista do Departamento de Artes Cênicas – ECA – USP, SP. Nº 02, 2002.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 2.ed. São Paulo: Cruxite, 2011.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Anna Bostock. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é Necessário?** Editora perspectiva. 2010.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: perspectiva, 2006.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. 8. Ed. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.

LÉVY, P. A. **A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: 34, 2008a.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORÁN, M. José. **O vídeo na Sala de Aula**. Comunicação e Educação, São Paulo, (2): 27 a 35, jan. /abr. 1995.

OLIVEIRA, Ailza de Freitas. **Avaliação Técnica e Pedagógica da Tecnologia Educacional E-proinfo: sob o olhar de uma educadora**. In: CANANÊA, Fernando Abath (Org.). Trilhas Educacionais. João Pessoa, PB: Gráfica e Editora Imprell, 2012b.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

O USO DE MAQUETES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma experiência no ensino fundamental

Bianca dos Santos Fernandes²¹³
Jessiany Pinheiro Torres²¹⁴
Jucileide Melonio Pereira Silva²¹⁵

Resumo: Neste trabalho, a categoria geográfica em destaque é o lugar, que pode ser compreendido como o espaço vivido. Ao trazer esta discussão para o ambiente escolar pode-se observar algumas discrepâncias, como a falta de material didático em algumas escolas. Foi a partir destas reflexões que emergiu a proposta deste projeto PIBITI, elaborar maquetes temáticas por alunos do IFMA para equipar sete escolas públicas municipais de Buriticupu – MA. Foram produzidas 21 maquetes, três para cada escola. O projeto busca despertar o pensamento crítico e criativo desses estudantes, não deixando de lado o espírito inovador ao levar tecnologia pedagógica para escolas.

Palavras-chave: Cidadania. Escola. Inclusão.

Introdução

Para uma melhor compreensão das transformações do espaço, é preciso desvendar de que forma os grupos sociais, atuam sobre esta configuração territorial, transformando e produzindo as paisagens. Segundo Oliveira (2003), essas discussões ocorrem a partir de práticas políticas locais, desenvolvidas com a participação da sociedade civil.

Ocupar um lugar no espaço tornou-se, assim, o termo forte na nova espacialidade. Expressão que indica a principalidade, que na estrutura do espaço vai significar estar em rede. Fruto da rede, o lugar é o ponto de referência da inclusão-exclusão dos entes na trama da nodosidade (MOREIRA, 2007, p. 6).

Promover estas discussões em ambiente escolar é possibilitar reconhecer-se enquanto ator social, agente de indução de transformação. Discutir a categoria ‘lugar’ pode se revelar uma forma introdutória para desenvolver reflexões acerca do que é a exclusão. Para Yi-Fu Tuan (1983), o lugar é relacionado a identidade biográfica do homem com os elementos do

²¹³Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Buriticupu – MA, bianca.fernandes@ifma.edu.br.

²¹⁴Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Buriticupu – MA, jessianytorres2015@gmail.com.

²¹⁵Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Buriticupu – MA, jucileide.pereira@ifma.edu.br.

seu espaço vivido. No lugar, a história local se confunde com a história de seus habitantes, sem relações de estrangeirismo, mas pelo contrário, com fortes relações de pertencimento.

A partir destas reflexões foi realizado um diagnóstico da situação de sete escolas municipais em Buriticupu - MA. Foram identificados alguns problemas no que diz respeito à disponibilidade de recursos didáticos para desenvolvimento de aulas práticas de geografia e/ou cartografia.

O estudo da geografia dos lugares, paisagens e regiões se dá geralmente por meio da análise de mapas, que são os documentos técnicos mais adequados e científicos. No entanto, apenas o uso dos mapas, não é suficiente para a adequada apreensão e análise do espaço geográfico.

Assim, verificou-se a importância do uso de outras ferramentas complementares no ensino de geografia. As maquetes destacam-se neste contexto, pois podem retratar tridimensionalmente alguns locais, realidades e percepções de uma dada cidade ou região. Estes recursos, além de diferente meio de expressão, fomentam no educando sua própria representação de visão de mundo. Esta intercomunicação constitui uma das formas mais autênticas de educação (FRANCISCHETT, 2001).

O objetivo geral deste projeto de inovação (PIBITI) foi: Equipar escolas municipais de Buriticupu – MA com recursos didáticos (maquetes temáticas) para auxílio na prática docente interdisciplinar. Dos objetivos específicos, têm-se: Fomentar a participação cidadã, criatividade e inovação no corpo discente; contextualizar a realidade socioambiental do município de Buriticupu a partir da confecção de maquetes para escolas municipais.

Para construção dos elementos base desta pesquisa PIBITI, foi essencial a aproximação entre o ambiente escolar municipal e federal. Os discentes, tanto do IFMA quanto das escolas municipais poderão se reconhecer como partícipes do lugar, escapando daquela regra ideológica de não sujeitos, de não produtores do espaço geográfico. Ora, se o espaço é geográfico, entende-se este arranjo como uma totalidade de objetos transformados. Assim, acima de tudo, os alunos tornar-se-ão transformadores dele.

Metodologia

A pesquisa PIBITI foi desenvolvida no IFMA, Campus Buriticupu, bem como em sete escolas da rede municipal de Buriticupu, município localizado na mesorregião oeste maranhense e microrregião de Pindaré (Figura 01). Limita-se com os municípios de Alto Alegre do Pindaré e Bom Jardim ao norte; Santa Luzia a leste; Bom Jesus das Selvas a oeste, e Amarante do Maranhão ao sul (MARANHÃO, 2002).

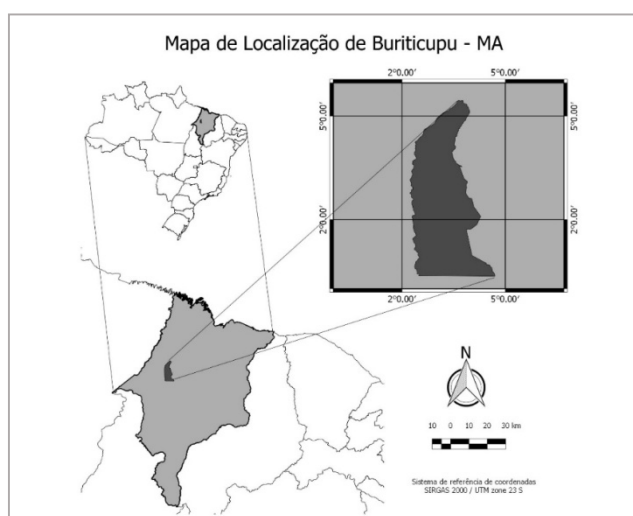


Figura 1: Mapa de localização do município de Buriticupu – MA.

A primeira etapa do projeto envolveu a revisão de literatura. Após esta fase, foram delimitadas as escolas, objeto de estudo da pesquisa - a relação das escolas da sede foi fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu. As escolas selecionadas foram: Unidade Integrada Sara Kubitschek, Unidade Integrada Padre Edmilson de Sousa Freire, Unidade Integrada Simar Pereira Pinto, Unidade Integrada Professora Valdeana Angra dos Reis, Unidade Integrada José Bonifácio, Unidade Integrada Jucelino Kubitschek e Unidade Integrada Juvenil.

Delimitada as escolas, foi realizada a apresentação do projeto aos diretores e professores de geografia. Nesta ocasião, os professores listaram algumas temáticas para as maquetes, na qual selecionamos três, a saber: mesorregiões, geomorfologia e hidrografia do Maranhão.

As maquetes foram construídas em folhas de isopor com dimensões de 50cm x 50cm e espessura em 1cm. Inicialmente foi feito um desenho do contorno do Estado do Maranhão

(usando como material de apoio o atlas - MARANHÃO, 2002) em uma folha de isopor e em sequência o decalque em folha de papel seda. Este decalque foi usado como matriz para realizar os contornos dos três temas selecionados (em papel seda); feito os contornos, foram recortadas as feições para realização dos moldes em folhas de EVA (etil vinil acetato), uma borracha flexível e versátil (Figura 2).

Após a confecção de todas as peças em EVA, foi realizada a colagem (com cola de isopor) destas peças nas folhas de isopor - já devidamente cortadas e lixadas nas bordas. Em seguida foram realizadas as respectivas legendas e o títulos das maquetes também em EVA. Os títulos foram escritos no EVA com canetas hidrocor ponta fina na cor preta. As maquetes ficaram na posição horizontal por 24 horas para total secagem.

Concluída as maquetes temáticas, foram desenvolvidas embalagens em TNT, produto definido pela norma NBR-13370 e caracterizado como estrutura plana, flexível e porosa, constituída de véu ou manta de fibras ou filamentos, orientados direcionalmente ou ao acaso. Para fechar a embalagem foi utilizada fita de cetim N°02 10mm (Figura 2).



Figura 2: A - Decalque do contorno do Maranhão em folha de isopor; B – Feições dos moldes em EVA; C - Decalque em folha de papel seda; D – Embalagens dos conjuntos de maquetes em TNT.

Resultados e Discussão

O espaço, lugar, território, a paisagem e a região são categorias que devem embasar as discussões em sala de aula, pois a apreensão destes conceitos promove uma genuína dialogicidade ao ambiente escolar. Encarar o espaço enquanto ‘seu’, produto de seu trabalho, é sinônimo de inserção social. Para Santos (1978), a sociedade é o seu espaço geográfico e o espaço geográfico é a sua sociedade. Mas como promover estas discussões quando a escola não possui recursos didáticos que fomentem este envolvimento?

Nas séries iniciais e ensino fundamental, o aprendizado pode ser facilitado com a materialização dos assuntos e conceitos. Castrogiovanni (2000) destaca que as maquetes funcionam como um modelo 3D do espaço, servindo como laboratório geográfico, onde as interações cotidianas do alunado são passíveis de serem percebidos quase em sua totalidade. Foi na busca de resgate do sentimento de pertencimento e cidadania que a proposta deste PIBITI foi desenvolvida, ao promover momentos de reflexão a respeito das inter-relações sociedade-natureza, além de oportunizar ferramentas tecnológicas aos docentes das escolas públicas municipais de Buriticupu.

Foram entregues três maquetes temáticas (Mesorregiões, Geomorfologia e Hidrografia do Maranhão) para cada uma das sete escolas municipais (Figura 3 e Figura 4). O foco das maquetes foi dado ao Estado do Maranhão por evidenciarmos a raridade e ausência de recursos didáticos que retratassem o Estado.

No momento da socialização dos recursos didáticos, foi notado uma grande satisfação por parte dos professores e diretores das escolas envolvidas. A ocasião foi importante pois materializou a conexão destas instituições de ensino. Esta resposta positiva nos incentivou a prosseguir na integração com as escolas municipais de Buriticupu.

Ainda para este ano, está previsto o envio de uma proposta de extensão direcionada à qualificação dos professores de geografia destas escolas municipais. Nossa intenção é oferecer oficinas para instrumentalização de bússolas, GPS (Global Positioning System) e uso de programas como o Google Earth e Google Maps. Acredita-se que com estas atividades, os docentes se sentirão mais motivados ao processo de ensino-aprendizagem, e por conseguinte, conseguirão fomentar junto aos alunos entusiasmo e empolgação na busca por um conhecimento geográfico significativo e inovador.



Figura 3: Momento de socialização das maquetes com as escolas municipais de Buriticupu - MA.



Figura 4: Momento de socialização das maquetes com as escolas municipais de Buriticupu - MA.

Considerações finais

Entende-se que as maquetes não podem ser consideradas um fim, mas um meio propulsor na construção e elaboração do conhecimento, que não necessariamente é o geográfico. Estes materiais didáticos podem e devem ser utilizados em outras disciplinas, como na história, na física, na química, biologia, dentre outras áreas. Recomenda-se assim, o uso e apropriação destes recursos para a constituição de uma escola mais reflexiva, crítica e construtiva.

O projeto PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), proporcionou ao corpo docente e discente das escolas municipais, o acesso às maquetes temáticas do Estado do Maranhão. Assim, a escola poderá trabalhar de modo a contrariar o modelo tradicionalista em sala de aula.

Acreditamos no papel social que o IFMA tem no município de Buriticupu – MA. Por vezes, os docentes não têm como se locomover para outros centros em busca de qualificação profissional ou aperfeiçoamento. O desenvolvimento de um projeto de inovação nestas escolas, situação não recorrente, já desperta uma possibilidade de dinamização na situação escolar, bem como interesse por parte dos diretores, professores e principalmente dos estudantes, foco de todo o nosso trabalho.

Referências

- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Medição, 2000.
- FRANCISCHETT, M. N. A cartografia no ensino de geografia: a aprendizagem mediada. 2001. 219p. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente.
- MARANHÃO. GEPLAN. Atlas do Maranhão. LABGEO – UEMA. São Luís: GEPLAN, 2002.
- MOREIRA, Rui. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. In: Etc, espaço e crítica, Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas. v. 1, nº 1(3), 2007.
- OLIVEIRA, Francisco M. Cidadania e cultura política no poder local. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



SANTOS, Milton. Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

TUAN, Y. F. Espaço e Lugar. São Paulo: Difel, 1983.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTER

GT 10

Tecnologias Educacionais e Comunicação

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE ÀS MUDANÇAS COGNITIVAS OCASIONADAS PELO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: para além da inserção de recursos tecnológicos na escola.

Taciane Costa Rodrigues²¹⁶

Resumo: O presente artigo apresenta uma breve análise sobre as ações da gestão escolar diante das novas configurações cognitivas provocadas pelo uso contínuo de dispositivos tecnológicos. Nesse sentido, procuramos analisar como essas mudanças alteram a rotina da escola e qual o papel da Gestão Escolar frente a esse novo contexto. Destaca-se ainda, aspectos sobre a materialização cultural da escola em perspectiva histórica, no tocante às condições físicas e organizacionais, que auxiliam na compreensão sobre o descompasso entre as práticas educativas e a vida real. Este trabalho teve como base os estudos de Carr (2011), Coutinho (2007), Schmitt (2016), entre outros.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Novas Tecnologias. Mudanças Cognitivas.

Introdução

São notórias todas as mudanças trazidas pelo uso cotidiano das novas tecnologias de forma que, se pararmos para pensar sobre nós mesmos, certamente seremos capazes de perceber que muito de nossa capacidade de concentração e memória foi afetada.

Nesse cenário, tornou-se comum a exposição cada vez mais cedo de crianças às tecnologias móveis, sendo capazes de manipular esses equipamentos antes mesmo do letramento. Sua forma de aprendizagem é completamente diferente de como seus pais ou avós aprenderam, de forma que a escola precisa também adequar-se a este novo público.

Considerando que lidar com as mudanças cognitivas ocasionadas pelo uso contínuo das novas tecnologias está muito além da simples inclusão de recursos tecnológicos na escola, nos propomos a analisar por meio de pesquisa teórica e qualitativa, que impactos as mudanças no desenvolvimento cognitivo, trazidas pelo uso contínuo das novas tecnologias, devem causar na gestão da educação a fim de auxiliar na superação de práticas pedagógicas tradicionais no ambiente escolar. Para isso, buscaremos responder as seguintes questões: Que mudanças cognitivas ocorreram com o uso de novas tecnologias? Que práticas educativas são necessárias no processo de ensino-aprendizagem nesse novo cenário? Que medidas devem ser

²¹⁶ Graduanda em Pedagogia – UFMA, São Luís, tacionerodrigues.18@gmail.com.

tomadas em nível de gestão da educação para promover um ambiente propício à aprendizagem neste novo contexto tecnológico? Objetivando analisar de que forma a gestão da educação deve ser pensada e organizada a fim de estabelecer um ambiente propício à aprendizagem no novo contexto educacional sitiado pelas novas tecnologias.

Este artigo propõe-se a beneficiar professores e gestores que desejam ultrapassar os limites de uma educação tradicional para estabelecer conexões entre a escola e o contexto tecnológico dos alunos, adaptando seu modelo de gestão e planejamento a um novo modelo de aprendizagem.

Tecnologias e novas configurações cognitivas: sinais de alterações na escola

São perceptíveis as diversas mudanças que vem ocorrendo de forma acelerada nas últimas décadas devido aos avanços tecnológicos acarretando, conseqüentemente, necessárias mudanças dentro do contexto escolar. Dessa forma, convém-nos refletir inicialmente, embora de forma superficial, quais mudanças cognitivas ocorrem com o uso contínuo das novas tecnologias, entendendo que essa é uma questão norteadora para o fazer pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

O uso de novas tecnologias, intensificado no final do século XX, caracteriza-se principalmente pela facilidade de acesso à internet por meio de dispositivos móveis, modificando consideravelmente diversos aspectos em nossas vidas.

A utilização desses recursos por crianças e adolescentes tem crescido nos últimos anos. Sobre isso, Santos e Barros (2017) apresentam em seu texto, uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), denominada TIC Kids Online Brasil, a qual “gera indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade fazem da Internet” (CETIC, 2016), e aponta que:

(...) o percentual sobre o total de crianças e adolescentes de nove a dezessete anos, foi de 79% usuários de Internet, o que representa 23,4 milhões de crianças e adolescentes usuários de Internet no país, sendo 6,3 milhões de crianças e adolescentes desconectados e entre esses, 3,6 milhões nunca acessaram a rede. Em relação à frequência de uso da Internet por crianças e adolescentes, a pesquisa registrou um aumento significativo. Em 2014, 21% dos entrevistados alega que

acessavam a rede mais de uma vez por dia, em 2015 essa proporção atingiu 68%.
(SANTOS, BARROS, 2017, p.11)

Dentre as mudanças ocasionadas pelo uso da tecnologia estão, principalmente, os processos cognitivos, os quais devem ser pedagogicamente analisados e compreendidos para que se consigam resultados eficazes na aprendizagem dos alunos. Sobre isso, Nicholas Carr (2011) afirma que “a divisão da atenção exigida pela multimídia estressa ainda mais nossas capacidades cognitivas, diminuindo nossa aprendizagem e enfraquecendo a nossa compreensão.” (CARR, 2011, p.188)

A grande quantidade e rapidez com que as informações chegam até nós por meio das tecnologias móveis provocam uma mudança constante no foco da atenção. Kastrup (2004) diz que “o anseio pela novidade não permite o tempo requerido para experiências consistentes” (KASTRUP, 2004, p.7 apud RUIZ, 2015, p.297), gerando, segundo RUIZ (2015), dois sentimentos: A impaciência dos alunos e uma constante postura conservadora em grande parte dos professores.

Além disso, o uso demasiado da internet pode causar, segundo Nicolaci-da-Costa (2002), citando diversos autores, problemas como o vício na internet, estresse tecnológico, excesso de informação, isolamento e depressão, entre outros.

Porém, antes de adentrar em uma visão apocalíptica sobre as tecnologias e rejeita-las por completo, é necessário entender que o cérebro possui uma neuroplasticidade, característica que o torna mutável e capaz de adaptar-se à mudança, expandindo-se, conforme explica Carr (2011):

Toda vez que realizamos uma tarefa ou experimentamos uma sensação, física ou mental, um conjunto de neurônios do nosso cérebro é ativado. Se estão próximos entre si, esses neurônios conectam-se [...]. Quando a mesma experiência se repete, os enlases sinápticos entre os neurônios se fortalecem e tornam-se mais numerosos, tanto através de mudanças fisiológicas, [...] como anatômicas [...]. Enlases sinápticos podem também se enfraquecer em resposta a experiências [...]. O que aprendemos enquanto vivemos é incrustado nas conexões celulares em perpétua mudança dentro das nossas cabeças. (CARR, 2011, p. 47 apud LIRA et al, 2017, p. 127).

Além disso, por mais obscuro que pareça o futuro e suas novas descobertas na área tecnológica, é certo que não haverão retrocessos, de forma que uma postura conservadora não trará bons resultados à educação, pois a escola não deve estar alheia esta nova realidade, mas empenhar-se em se aproximar do cotidiano dos alunos.

A importância da adequação da escola à realidade dos alunos também está estabelecida na LDB nº 9.394/96 quando se refere ao princípio da realidade no ensino afirmando no parágrafo 2º do artigo 1º que: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996), e reforça ao citar no artigo 3º, como princípios do ensino: a “valorização da experiência extra-escolar” (inciso X) e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (inciso XI). Da mesma forma, nos Parâmetros Curriculares Nacionais recomenda-se que:

(...) cada área do conhecimento devem envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo. (BRASIL, 1999, p. 207).

Desta forma, entender a tecnologia na educação não se restringe simplesmente ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula, mas é necessário inicialmente compreender a nova forma de aprendizagem estabelecida em uma geração conectada para então introduzir estes novos recursos de forma direcionada e eficazmente.

Neste sentido, é necessário analisar o papel da Gestão Escolar no contexto dessas transformações que causam perplexidade na escola, tendo em vista a sua forma histórica de organização, caracterizada fortemente pela disciplina e pelo controle, por meio de seus tempos e rituais, e no atual contexto é provocada a adotar mecanismos de inovação para redimensionar as suas práticas educativas, visando a integração da escola com a vida prática de seus sujeitos, marcada em todas as dimensões, pelas tecnologias.

Assim, a Gestão da escola deve assumir a urgente tarefa de capacitar docentes e demais colaboradores a lidarem não apenas com os novos dispositivos tecnológicos, mas, especialmente com as novas sociabilidades geradas pelos usos das tecnologias. Os papéis do professor e do aluno são modificados pelos saberes que não estão mais sob a tutela dos professores, mas circulam constantemente nas redes, cujos fios se deslocam o tempo todo, obrigando a escola a entrar em órbita, renovando-se constantemente, a fim de evitar a dispersão, por meio do redimensionamento do seu currículo.

Gestão Escolar, Tecnologias e Currículo

A separação entre tecnologia e currículo é uma barreira a ser ultrapassada pela educação. Se Coutinho (2007) pontua que este distanciamento entre currículo escolar e tecnologia passam a ser vistos nesse novo contexto de globalização como elementos que precisavam estar juntos para a resolução de problemas educativos e a otimização da comunicação entre alunos e professores; essas mudanças exigem também segundo Silva (2018), novas atitudes e posicionamentos dos professores diante do espaço heterogêneo da escola, formado por indivíduos com história e culturas diferentes, munidos de grande bagagem de informações externas. Nesse sentido, para Ribas (2008) este novo profissional da educação se caracteriza como alguém criativo, competente e comprometido com as novas tecnologias.

Para tanto, é necessário que Gestores e Coordenadores estejam comprometidos com a articulação e o envolvimento dos diferentes segmentos da escola com o uso e a implementação das novas tecnologias de modo a garantir a inclusão de todos nesse novo processo que está em curso, estimulando o surgimento de redes colaborativas, diminuindo a distância entre as pessoas e favorecendo a efetividade das aprendizagens.

A formação continuada de professores é indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tendo em vista as mudanças operadas em todos os setores da sociedade, com fortes impactos na vida humana. Vygotsky (2010) destaca que “as mudanças na natureza do homem são produzidas por mudanças na vida material e na sociedade” (VYGOTSKY, 2010, p.97). Daí a importância das associações colaborativas dos sujeitos no processo dinâmico de ensino aprendizagem, como bem enfatiza o mesmo autor, ao explicar em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal que:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros. (VYGOTSKY, 2010, p.98)

Disso depreende-se que, se a aprendizagem é um processo essencialmente social, e o professor é o mediador desse processo, a escola deve ser o lugar privilegiado para a

convergência das novas formas de aprendizagens advindas das novas tecnologias. Desse modo, enfatizamos a importância do trabalho dos gestores escolares, especialmente quando se coloca em relevo o currículo escolar na perspectiva da gestão democrática como mecanismo de efetivação da aprendizagem.

Diante disso, compreendemos que um currículo de modelo híbrido de ensino possibilitará "a personalização das ações de ensino e aprendizagem apresentando aos educadores formas de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar" (SILVA, 2018, p.152), viabilizando um atendimento individualizado diante do ambiente plural da escola.

Neste cenário, concordamos com Ribas (2008) quando diz que:

Uma boa proposta pedagógica em conjunto com as novas tecnologias é de importância relevante uma vez que são ferramentas educacionais facilitadores de aprendizagem levando o aluno a construir seu próprio conhecimento passando a ter um papel ativo na busca de solução de suas necessidades. (RIBAS, 2008, p.3)

A utilização do ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem não desqualifica a figura do professor, mas reformula seu papel como um orientador e mediador pedagógico auxiliando os alunos na busca autônoma de sua aprendizagem por meio das TICs e responsabilizando-se por traçar metas, organizar e direcionar as atividades buscando materiais de apoio para uma aprendizagem mais significativa.

Se compreendemos que a aprendizagem é individual e se concretiza de diversas formas, devemos refletir de forma crítica sobre o modelo de ensino onde alunos, caracterizados por diferenças históricas e socioculturais, além de neurocognitivas, são submetidos a uma mesma experiência de ensino, como se pudessem aprender igualmente. Questiona-se aqui a qualidade e efetividade do ambiente escolar onde são oferecidas apenas aulas expositivas e avaliações comuns à todos os alunos, desprezando suas singularidades.

Neste sentido, Schmitt e Domingues (2016), apontam que a otimização do processo de ensino-aprendizagem acontece quando alunos e professores se apropriam de instrumentos que os auxiliarão a identificar os estilos de aprendizagem individuais e utiliza-los, seja no ensino, nos estudos coletivos em sala de aula ou mesmo individualmente.

Entender que existem individualidades e que estas são demandas que precisam ser supridas pela escola é um passo importante para caminharmos na melhoria da educação e, neste sentido, a tecnologia pode tornar-se um aliado no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Construímos até aqui bases fundamentais capazes tornar o processo educativo mais eficaz. Entendemos que o uso da tecnologia trouxe mudanças significativas em todos os aspectos que podem configurar-se negativa e positivamente. Isto dependerá do uso que se faz dela e, nesse contexto, a escola tem papel fundamental, inicialmente se empenhando em entender esse processo de transformação, auxiliando os alunos a refletirem sobre suas próprias capacidades cognitivas, e também para transformá-la em uma ferramenta útil de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.

_____. MEC/SEMT, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF.2014.

CARR, Nicholas. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011. 312 p. ISBN 978-85-220-1005-9.

CETIC. *TIC Kids Online Brasil: Objetivos da Pesquisa*. 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>> Acesso em: 04 jul. 2018.

COUTINHO, Clara Pereira. *Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam?*. Revista Teias, [S.l.], v. 8, n. 14-15, p. 16 pgs., out. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24010>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas*. Psic.: Teor. e Pesq. [online]. 2002, vol.18, n.2, pp.193-202. ISSN 0102-3772. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000200009>> Acesso em: 04 jul. 2018.

RIBAS, D. *A docência no Ensino Superior e as novas tecnologias*. Revista Eletrônica Latu Sensu, ano 3, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/3-Ed3_CH-Doce%20nciaEns.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

RUIZ, Adriano Rodrigues. *Atenção, estudo e tecnologia*. Colloquium Humanarum, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 817-825. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2013. v10.nesp.000528. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/ATEN%C3%87%C3%83O,%20ESTUDO%20E%20TECNOLOGIA.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2018.

SANTOS, Caroline Cezimbra dos; BARROS, Jane Fischer. *Efeitos do uso das novas tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento emocional infantil: Uma compreensão psicanalítica*. Psicologia.pt. 2017. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0435.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2018.

SCHMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. *Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 361-386, July 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772016000200361&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2018.

SILVA, Edsom Rogério. *O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios*. Revista Porto das Letras, Vol. 03, Nº 01. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/01499444/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/CNZ3M1KL/4877-Texto%20do%20artigo-22856-1-10-20180125.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2018.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento escolar na idade escolar. In: Vygotsky, L. S. Luria, A. Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010, p.94 a 100.

POR UMA GEOGRAFIA DIFERENTE: a construção de maquetes e álbuns como recursos didáticos na formação técnica integrada

Benedito Alex Marques de Oliveira Santos²¹⁷
Bianca dos Santos Fernandes²¹⁸

Resumo: O ensino da Geografia perpassa por muitos paradigmas e reflexões. O estigma de disciplina decorativa e a dicotomia entre o humano e físico tornam-se desafios a serem superados. Nesse interim, propostas metodológicas servem como ferramentas necessárias para minimizar os efeitos do contexto supracitado (PONTUSCHKA *et al*, 2007). O uso de maquetes funcionais e álbuns geomorfológicos, por exemplo, promove a discussão de temas do conhecimento geográfico de forma dinâmica e crítica, proporcionando ao alunado à construção de modelos inerentes aos encontrados rotineiramente nas atividades humanas e nas questões socioambientais, aplicadas a realidade destes (SIMIELLI *et al*, 2007). Como parte das atividades desenvolvidas pelos docentes de Geografia e discentes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Buriticupu, o presente trabalho teve como objetivo desenvolver assuntos da disciplina com a construção de maquetes e álbuns geomorfológicos, elaborados a partir de materiais reciclados e elementos naturais, como rochas e plantas, de forma funcional, ou seja, que possa demonstrar o funcionamento e ocorrência da atividade ou fenômeno. Os trabalhos elaborados foram avaliados em sala e posteriormente expostos para a comunidade acadêmica. Foi possível observar o empenho do alunado na confecção do material predominando o trabalho em equipe, a criatividade e reflexão crítica da temática apresentada, construindo coletivamente o conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Didática. Maquetes Funcionais.

Introdução

A ciência geográfica se dispõe a investigar o espaço em uma associação mútua entre a superfície terrestre e os fenômenos sociais. O seu objeto de estudo é o espaço geográfico, que pode ser construído, desconstruído, elaborado e reelaborado a partir das relações econômicas, políticas e culturais.

Para realizar a “leitura” de tais configurações, a geografia dispõe de modelos gráficos de representação como os produtos cartográficos (mapas, cartas e plantas). Mesmo com estas ferramentas, é notada certa dificuldade, por parte do corpo discente, ao analisar situações proposta na disciplina de geografia. A dicotomia entre Geografia Física e Humana, além do

²¹⁷ Mestre em Sustentabilidade de Ecossistemas. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Buriticupu – MA, benedito.santos@ifma.edu.br.

²¹⁸ Mestra em Sustentabilidade de Ecossistemas. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Buriticupu – MA, bianca.fernandes@ifma.edu.br.

estigma em ser uma matéria decorativa, faz da geografia uma área do conhecimento por vezes marginalizada.

Nesse ínterim, propostas metodológicas diferenciadas servem como ferramentas necessárias para minimizar os efeitos do contexto supracitado (PONTUSCHKA *et al*, 2007). Desta forma, desenvolvemos em sala de aula novas propostas de ensino, ao trazer o estudante para a produção de conhecimento. Foram desenvolvidas maquetes funcionais e álbuns geomorfológicos, recursos que promoveram a discussão de temas do conhecimento geográfico de forma dinâmica e crítica, proporcionando ao alunado à construção de modelos inerentes aos encontrados rotineiramente nas atividades humanas e nas questões socioambientais, aplicadas a realidade destes (SIMIELLI *et al*, 2007).

Metodologia

O desenvolvimento desta proposta surgiu de uma inquietação por parte dos professores de geografia do Instituto Federal de Maranhão, Campus Buriticupu ao discutir o protagonismo e evolução cognitiva dos jovens em sala de aula. Nesta instituição, trabalhamos com cursos técnicos integrados ao ensino médio em sistema modular. Dentre os cursos têm-se: Administração, Análises Químicas, Agronegócio e Meio Ambiente, contudo, mesmo neste último é notada certa apatia e dificuldade em trabalhar com temáticas em geografia.

No caso da disciplina de geografia, são oferecidos seis módulos para estes cursos, sem contar com algumas disciplinas específicas no curso técnico em Meio Ambiente integrado ao ensino médio. Esta proposta metodológica foi desenvolvida na disciplina de Geografia II (Paisagens), Geografia V (Geografia da Indústria) e Noções de Geologia.

Como em Geografia II existe um capítulo relacionado à geomorfologia, trabalhamos com a construção de álbuns geomorfológicos (Figura 1). Após as aulas relacionadas à temática, foi solicitado aos alunos que formassem grupos e selecionassem feições geomorfológicas na cidade de Buriticupu - MA e Bom Jesus das Selvas – MA. Dentre as feições, foram identificadas escarpas, morros, chapadas, encostas, dentre outras. Após a identificação foi feito o registro fotográfico e elaborado um modelo livre de álbum. Na Figura 2 pode ser observado dois modelos sanfonados, sendo que um foi feito em uma caixa de

isopor (A) e o outro (B) em papel cartão reforçado plástico em revestido em papel camurça. Concomitante à elaboração, eram tiradas dúvidas já para a apresentação dos trabalhos.



Figura 1: Coleção de álbuns geomorfológicos desenvolvidos na disciplina de Geografia II.

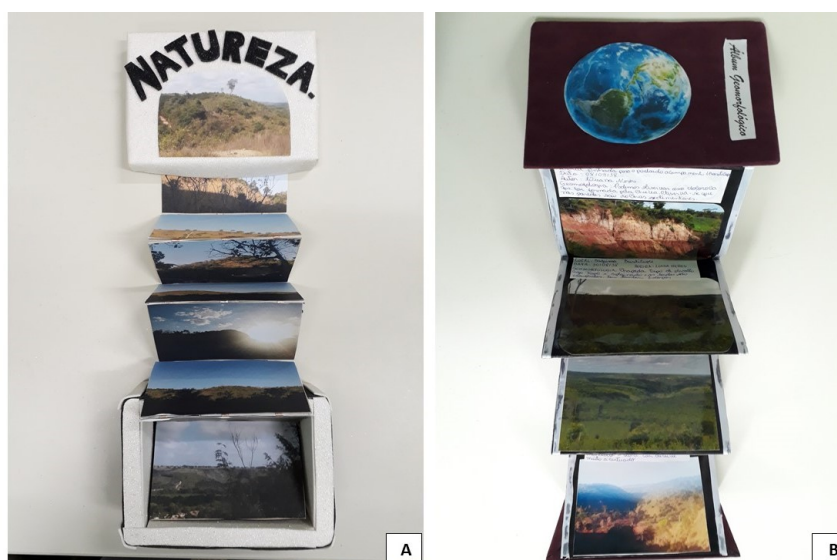


Figura 2: A - Álbum geomorfológico em modelo sanfonado confeccionado em caixa de isopor; B – Álbum geomorfológico em modelo sanfonado confeccionado em papel cartão.

O uso de maquetes pode proporcionar a construção dinâmica conhecimento geográfico em sala de aula. Além de aguçar a criatividade e o desenvolvimento do trabalho em equipe, permite a visualização a partir da representação de elementos do espaço natural e

humano em várias dimensões. Conforme indica Simielli *et al* (2007), “maquete aparece como o processo de restituição do ‘concreto’ a partir de uma ‘abstração’ centrando-se aí sua real utilidade, complementada com os diversos usos deste modelo concreto trabalhado pelos alunos”.

Dessa forma, como parte das atividades das disciplinas de Geografia V (Geografia da Indústria) e Noções de Geologia (disciplinas trabalhadas em turmas diferentes), o alunado foi provocado a construir as maquetes com base nos assuntos sorteados, porém com um diferencial: as maquetes não poderiam ser estáticas ou imóveis, deveriam ser funcionais na qual, processos industriais ou fenômenos naturais pudessem ser visualizados a partir da dramatização do seu funcionamento.

Para facilitar o processo, setores da indústria e assuntos relacionados a dinâmica da paisagem como formas do relevo, vulcanismo e placas tectônicas foram lotadas por equipes que tiveram a liberdade de escolher que elementos representar, como por exemplo uma processo de uma determinada industria ou determinada localidade.

O processo de construção obedeceu 3 (três) etapas. A primeira foi correlacionada à metodologia conhecida como “*tempestade ideias*” na qual em equipe, os alunos discutem sobre o assunto e como produto, constroem um esboço ou croqui do objeto planejado. A segunda etapa é caracterizada pela construção propriamente dita das maquetes, observando os aspectos a serem demonstrados e as suas funcionalidades. Nessa etapa foi possível observar a criatividade e o trabalho em equipe como fortes pontos positivos, principalmente no que se refere a adaptação de equipamentos e a construção de estruturas com matérias reciclados.

A terceira etapa foi caracterizada pelas apresentações das maquetes, também divididas em dois momentos: o primeiro momento em sala de aula, para os próprios alunos no sentido de realizar melhorias nos trabalhos e o segundo momento, com a apresentação durante o principal evento acadêmico do campus, em forma de mostra científica Figuras 3 e 4.



Figura 3: Maquete do Setor Industrial Aeroespacial



Figura 4: Maquete de representação das formas do relevo.

Resultados e Discussão

Durante a realização das atividades, as turmas tiveram um salto qualitativo evidente. O envolvimento dos alunos com a temática foi evidente a cada aula, seja mostrando as fotos, pedindo opinião ou tirando dúvida quanto aos conceitos. Além disto, houve o desenvolvimento de outras habilidades, como a fotografia, artes e relações interpessoais.

Como afirma Selbach *et al* (2010), a geografia é uma das ciências que mais vem se modernizando, sobretudo com o avanço das investigações sobre a Terra enquanto planeta. Assim, a tarefa do professor não é mais propalar informações, mas produzir conhecimentos, ensinar o discente a ver sua terra e o mundo com olhos interpretativos e críticos, não mais “ensinando” o aluno, mas ajudando-o a bem aprender, descobrindo significações, desenvolvendo competências e usando habilidades.

Considerações finais

Inserido no processo de ensino-aprendizagem, estas propostas foram consideradas inovadoras e motivadoras. Verificou-se que as atividades funcionaram como facilitadoras quando na introdução de assuntos novos, permitindo uma maior interação e posição ativa em sala de aula.

Ao todo as atividades de maquetes envolveram diretamente 135 alunos dos cursos técnicos integrados em Meio Ambiente, Administração, Análises e Agronegócio e da Educação de Jovens e Adultos. O conhecimento foi disseminado, através da exposição, para mais de 500 pessoas entre alunos, professores, servidores e comunidade de Buriticupu.

A atividade também proporcionou o preenchimento de uma lacuna comum nas instituições de Ensino Médio: a discussão transdisciplinar dos conteúdos das diversas disciplinas como forma de interpretar e entender o ambiente e as estruturas desenvolvidas pela humanidade.

Referências

- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; TOMOKO, Iyda Paganelli, CACETE, Núria Hanglei. Representações cartográficas: plantas, mapas e maquete. In: _____. **Para ensinar e aprender a Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 323 – 336.
- SELBACH, S.; TURELLA, C. E.; ROSSI, D.; PANIZ, D.; ZUCCO, L. V. P.; CARGNAT, L. PERUZZO, M. D., MENEGHEL, R. MARCHETT, V. T. **Geografia e Didática**. Coleção Como Bem Ensinar. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2010.
- SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 92 – 109.

USOS DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA DE SÃO LUIS GONZAGA-MA

Antonio Marcio Jansen Ferreira²¹⁹
Marcelo Fernandes Freitas do Nascimento²²⁰
Maria José dos Santos²²¹

Resumo: O presente trabalho, objetiva pontuar algumas reflexões sobre desafios e conflitos vivenciados por professores da rede pública municipal de São Luís Gonzaga-MA, no tocante ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, em especial a internet em sala de aula. O trabalho, é um relato de experiência produzido a partir dos resultados da atividade de pesquisa de campo na escola, desenvolvida na disciplina Tecnologias da Informação Aplicada ao Ensino. Metodologicamente foi realizada visitas e aplicação de um questionário com professores buscando identificar os usos e compreender a importância da utilização dos recursos tecnológicos no âmbito educacional.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Internet; Sala de aula

Introdução

A tecnologia é produzida pelo homem, com finalidades de facilitar a vida humana, melhorar suas rotinas e agilizar certos procedimentos que demandariam mais tempo, a depender da tecnologia em uso. O século XVIII com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo, provocou o desenvolvimento acelerado das tecnologias. Na atualidade, as inovações são praticamente diárias, não há como prever tempo de espera de novos lançamentos e ideias. A sociedade tem se tornado tecnológica, e, todos os setores sociais, tem suas ações mediadas por ferramentas tecnológicas e suas linguagens.

A educação não é diferente, porém necessita de especialização de suas ciências. Neste contexto, giz, quadro e livros não são mais vistos como os únicos instrumentos para ministração de aulas que os professores possuem, necessitando desenvolver um conjunto de atividades didático-pedagógicas com uso das tecnologias de informação e comunicação que passam a ser inseridas na sala de aula e também pelas que os alunos trazem consigo, a exemplo de celulares/smartphones.

²¹⁹Graduando em Ciências Naturais/ Física-UFMA, Bacabal – MA, antoniomarcio.slg@gmail.com

²²⁰Graduando em Ciências Humanas /Sociologia-UFMA , Bacabal – MA, marcelonandes224@gmail.com

²²¹Prof.^a. Adjunta da Universidade Federal do Maranhão-UFMA (Orientadora) , Bacabal –MA, mary.jsantos@yahoo.com.br

Reflexões sobre as mudanças dentro do ambiente escolar foram motivadoras do interesse da professora de Tecnologias da Informação Aplicadas ao Ensino, da Universidade Federal do Maranhão – Campus III – Bacabal, junto com os acadêmicos do 1º período dos cursos de Ciências Naturais/ Física e Biologia e Ciências Humanas/Sociologia, a buscar compreender a importância da utilização dos recursos tecnológicos no âmbito educacional e como os professores na atualidade vêm construindo suas aulas com a mediação das tecnologias. No decurso das aulas na graduação, em meio a leituras e debates de artigos, alguns questionamentos foram levantados visando entender as formas de inserção das TICs dentro da sala de aula, seus usos e ainda de como as atividades realizadas têm contribuído para a melhoria do processo ensino-aprendizagem em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Os questionamentos mostraram a necessidade de ver de perto a realidade, assim, a professora, após a elaboração de questionário, oportunizou aos graduandos, escolher escolas da rede municipal ou estadual de ensino e realizar a pesquisa com os professores. A pesquisa, que originou o relato de experiências descrito aqui, foi realizada no município de São Luís Gonzaga, que fica a 10km de Bacabal-MA.

A importância desse trabalho está em podermos fazer uma inserção na escola, agora como graduandos de uma licenciatura, com um olhar diferenciado sobre o espaço escolar e as atividades desenvolvidas nesse espaço, o que servirá para a nossa formação. Foi uma experiência relevante, porque permitiu a graduandos do 1º período, a inserção na escola, como pesquisadores iniciantes e ainda, possibilitou uma mudança de olhar sobre a escola e suas práticas.

Tecnologias na escola: os desafios da mudança na prática em sala de aula

Já existem em inúmeras escolas o uso de recursos tecnológicos dentro da sala de aula, como lousas digitais, computadores com acesso à internet e distribuição de notebooks para as crianças nos primeiros anos do ensino escolar. São muitos os casos de sucesso na utilização da tecnologia na sala de aula como aliada no processo de ensino aprendizagem, provando assim que o uso das TICs pode e deve ser uma prática constante nas salas de aula, atuando como mais um suplemento de ensino. Sobre o uso da informática como recurso

pedagógico, entendemos que a inclusão dessa prática em sala de aula implica mais do que querer, é fundamental para desenvolver todas as possibilidades do saber.

A ideia de utilizar computadores para ensinar as crianças a se tornarem melhores pensadores, de acordo com Valente (1999) teve início com Seymour Papert, para quem o computador iria "ampliar a escola" revolucionar a educação e reformular a mente das crianças. Sua linguagem de programação projetada especialmente para as crianças deveria provocar o estímulo para essa revolução. Influenciado pelo psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget, com quem estudou, Papert afirma ter combinado as complexas teorias de desenvolvimento infantil de Piaget com seu próprio trabalho no campo da inteligência artificial. Essa fusão aparente levou à criação da linguagem LOGO, a qual, Papert esperava, sistematizaria o uso de computadores no aprendizado, começando na pré-escola, ou até mais cedo ainda.

A ferramenta Logo é uma linguagem de programação interpretada, que tem como base a teoria piagetiana e algumas pesquisas na área de inteligência artificial, a linguagem do Logo é usada para que a criança aprenda explorando o seu ambiente. Apesar de uma linguagem simples, o Logo não é uma ferramenta só para crianças, mas sim para jovens e adultos. (VALENTE, 1999). Assim como Valente, muitos outros estudiosos e pesquisadores defendem o uso das tecnologias no ambiente escolar, em especial o uso do computador como recurso pedagógico, mas advertem para o uso adequado dessa ferramenta.

O computador é um recurso que pode desencadear uma nova dinâmica educacional, proporcionando a possibilidade de mudanças de paradigmas, pois facilita o fazer, o executar e criar coisas, encurta as distâncias e facilita a comunicação. Portanto a sua utilização na educação significa uma possibilidade de estruturar, potencializar e fortalecer novas idéias, que podem transformar a escola num espaço vivo de produção, recepção e socialização de conhecimentos. (BONILLA, 1997 IN: SILVA E FILIZOLA, 2008, p. 4).

A fala de Bonilla (IN: SILVA & FILIZOLA, 2008) nos ajuda a perceber que, embora o computador seja uma ferramenta que possui capacidade para alterar as práticas desenvolvidas em sala de aula, não se pode utilizar a tecnologia simplesmente por usar, é preciso que as atividades sejam planejadas, que se pense de forma responsável e comprometida sobre os usos dessas ferramentas em sala de aula, para que se possa desenvolver experiências que provoquem aprendizados nos sujeitos aprendentes. Nesse sentido Pierre Levy (1999) adverte que as tecnologias são produtos da imaginação humana,

pensadas e planejadas intencionalmente por homens, e não entidades com poderes mágicos, como se tivessem vida em si mesmo.

Relatando a experiência: o espaço escolar Unidade Integrada Frei Nicolau

Os acadêmicos do 1º período dos cursos de Ciências Naturais e Ciências Humanas da UFMA de Bacabal, divididos em equipes ficaram responsáveis para coletar dados sobre usos de Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, em uma escola de sua escolha, deveriam assistir algumas aulas e analisar como o professor estava utilizando essas tecnologias e se a escola escolhida tinha disponível para uso dos professores recursos tecnológicos e, no final realizar questionários com o professor, questionando sobre as TICS disponibilizadas na escola para suas atividades em sala de aula.

Como já dito anteriormente o espaço escolar selecionado fica no município de São Luís Gonzaga do Maranhão. Observamos que em sala de aula, as principais tecnologias usadas pelos professores são o quadro e o giz, pelos alunos são os materiais escolares (lápis, caneta, caderno etc.), carteiras e cadeiras. Porém, existe na escola tecnologias como: TV, pendrive, Datashow, aparelho de DVD entre outros, assim como o celular que os alunos trazem para sala de aula, dentre esses, os de uso mais frequente é o Datashow...

A escola campo de pesquisa é de médio porte, contém 6 salas de aulas, 01 Cozinha, 01 diretoria, 01 sala de professores, 01 laboratório de informática, banheiros masculinos e femininos e encontra-se com disponibilidade de todas as disciplinas da grade curricular correspondente ao nível ofertado de ensino. Em uma rápida visita na escola pudemos perceber que ela se encontra em um estado de “perfeita” conservação, a mesma já dispõe de quadros brancos para o melhor desenvolvimento das aulas, disponibiliza uma caixa amplificadora, um Datashow e um notebook para uso dos professores em suas aulas.

A sala de aula observada tem dois ventiladores funcionando, mesas e cadeiras para os alunos e uma mesa para o professor, verificamos que os educando da sala observada 90% são de outros interiores e se deslocam todos os dias cerca de 5 km de ônibus para chegar a escola. Verificamos que mesmo com os dois ventiladores a sala de aula ainda é muito quente, os alunos e professores ficam desconfortáveis com o calor.

O uso de tecnologias no processo da aprendizagem é imperativo para atual sociedade pautada na velocidade da informação, o professor visto como detentor do conhecimento, não tem mais o mesmo sentido que em épocas anteriores, na atualidade, o papel centra-se como orientador de aprendizagem e socializador de saberes. Em relação a essa questão alguns dados obtidos nas respostas são importantes para destacar aqui.

Questão: Como TICs podem contribuir para a pratica pedagógica em sala de aula?

Sem sombras de dúvidas as TICs contribuem na nossa prática, nos dar mais recursos de poder dar aula e nos abre mais oportunidades para sair daquelas aulas expositivas somente com usa de livros didáticos então, as TICs trouxe esse novo universo que possibilitam inúmeras formas de dar aula. (PROFESSOR).

A fala do professor corresponde ao que se afirma sobre viver na era que o uso da tecnologia, especificamente o computador e a Internet, é parte do processo para a formação do professor, tendo o aluno como protagonista nesse processo, por ser parte de uma geração que já nasce num universo permeado por essas linguagens. Porém, não podemos perder de vista que os acessos ainda são limitados em regiões como a da escola em destaque. É tarefa do professor analisar e contribuir para o uso correto por seus discentes. Pois mesmo com o advento tecnológico o professor ocupa seu lugar de destaque, pois, sua existência é indiscutível para dominar, manusear e fazer existir á “máquina” computador.

O computador é um instrumento, uma ferramenta para a aprendizagem, desenvolvendo habilidades intelectuais e motoras, leva o indivíduo ao desabrochar de suas potencialidades, criatividade e inventividade. O produto final desse processo é a formação de indivíduos autônomos, que aprendem por si mesmo, porque aprenderam a aprender, através da busca, da investigação, descoberta, e da invenção. Por isso a informática na escola é fundamental. Entretanto as respostas as questões demonstram uma realidade que ainda encontra barreiras quanto aos acessos e possibilidades de uso de tecnologias de informação e comunicação. (REIS; SANTOS & TAVARES, 2012, p. 226).

Porém, na realidade dos professores da escola pesquisada, ainda existem desafios a serem enfrentados para que se tenha o computador como a ferramenta descrita pelos autores na citação acima, o que pode ser observado na resposta do professor quando perguntado sobre os usos que vem sendo feito em sala de aula, o mesmo revela que a realidade ainda é carente de políticas que tornem menos desiguais os acessos a esses recursos em diferentes espaços e regiões brasileiras.

Questão: Como você tem utilizado as TICs em sala de aula?

Bom, fica meio impossibilitado de utilizar as TICs em sala de aula apesar de ser ótimos recursos, mas a escola não tem estrutura e nem todos os alunos possuem uma condição financeira para ter acesso a internet e aparelhos eletrônicos como celulares que possibilitam a gente de utilizar as TICs, porém, a algumas atividades que dar possibilidade de pesquisarem, são esses poucos utilizados mas tento de as formas utilizar as TICs em sala de aula. (PROFESSOR).

Considerações finais

Com base nos questionários feitos ao professor, conclui-se que as ferramentas tecnológicas já são bem conhecidas por alguns professores, o grande desafio é saber como aplicar isso dentro do seu conteúdo programático da disciplina, o incentivo por parte da escola em usar essas novas tecnologias ainda são bem pequenas, a falta de infraestrutura para atender os 280 alunos matriculados se torna um grande problema para a inserção das TICs no ambiente escolar, a necessidade de melhorar a infraestrutura não é um caso particular da escola pesquisada, entendemos que as TICs ainda estão em processo de inserção dentro do ambiente escolar. Mesmo com tantas dificuldades, o professor fala que faz de tudo para conseguir usar essas tecnologias, pois como ele fala... “Isso é algo inovador e torna a aula um pouco mais atrativa para os alunos” (PROFESSOR).

Consideramos que hoje a maioria dos professores ou aqueles que saíram recentemente da universidade já tem um domínio dos usos das TICs, os desafios e conflitos se voltam para estrutura que possibilite o uso dessas tecnologias, outro fator, por se tratar de uma escola que atende alunos do interior, poucos alunos tem acesso a um celular com acesso à internet e quando tem o celular não tem a internet. O que representa ainda uma grande parcela da população, consideradas as condições de desigualdade existentes nas diferentes regiões do Brasil, o acesso às tecnologias ainda é muito desigual.

Referências

BONILLA, M^a Helena Silveira. Educação e Informática. IN: OLIVEIRA, Nilza Ap. Silva & FILIZOLA, Roberto. **O Uso da Tecnologia da Informática na Educação – da Teoria à Prática**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1019-4.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



REIS, Simone Rocha; SANTOS, Felipe Alan Souza & TAVARES, Jorge Alberto. **O uso das tics em sala de aula: uma reflexão sobre o seu uso no colégio Vinícius de Moraes/São Cristóvão.** Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-215-228.pdf>. Acesso em 05 de novembro de 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento (Org.).** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 11

EDUCAÇÃO SUPERIOR

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: um estudo do tipo estado da arte (2013 a 2017)

Allana Sousa Silva²²²

Profa Dra Lucinete Marques Lima²²³

Resumo: O estudo constitui-se como um estado da arte, objetiva analisar as características das produções científicas brasileiras sobre a “assistência estudantil nas universidades federais”. Realizou-se um mapeamento das publicações do período de 2013 a 2017 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir dos seguintes descritores: “PNAES”, “Assistência estudantil” e “Permanência estudantil”. Fundamentou-se em: Araújo (2003), Romanowski e Ens (2006), Messina (1998), Vasconcelos (2010). As análises apontam: que as pesquisas sobre “permanência estudantil” são escassas; não há registro de publicações nos estados brasileiros que apresentam população com maior vulnerabilidade; a metodologia das publicações tem viés contextualizador.

Palavras-chave: Assistência estudantil. PNAES. Educação Superior.

Introdução

As pesquisas sobre a assistência estudantil são relevantes, visto que esse país é marcado por profundas desigualdades sociais. As universidades devem identificar os diversos fatores que interferem na vida acadêmica dos estudantes (ARAÚJO, 2003). Segundo Romanowski e Ens (2006), os trabalhos denominados estado da arte são essenciais para a consolidação de um campo teórico e científico enquanto área de estudo.

Dessa forma, o presente trabalho surge da inquietação em responder a questão: quais as características das pesquisas relacionadas à assistência estudantil das universidades federais? Para responder tal questionamento, o presente trabalho constitui-se em um estado da arte e objetiva analisar as características das produções científicas brasileiras sobre a temática “assistência estudantil nas universidades federais”.

A seguir, apresenta-se algumas considerações sobre a assistência estudantil na educação superior a fim de situar o tema.

²²² Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFMA, São Luís, allana.sousa12@gmail.com.

²²³ Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFMA, São Luís, lucineteml@uol.com.br.

Considerações sobre a assistência estudantil na universidade

Historicamente, a educação superior no Brasil foi marcada pela seletividade e a diferenciação na origem social, no capital cultural familiar e nas questões financeiras dos alunos que ingressam nas instituições. A história das universidades mostra que o privilégio de uma minoria perpetuou-se por um longo período, orientada por uma base legal de acesso. Na atualidade, em um cenário de nova configuração estudantil, continuar tratando todos de forma homogênea é promover a exclusão de maneira ainda mais perversa.

Em 2008 o PNAES entrou em vigor para assistir estudantes matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, com auxílios de moradia estudantil, transporte, alimentação, saúde, inclusão digital, apoio pedagógico e atividades de cultura e esporte, cujo objetivo é oferecer meios para a permanência de estudantes de baixa renda na graduação, com a finalidade de reduzir a desigualdade social e promover a democratização da educação superior (BRASIL, 2010). Sendo assim, pesquisas sobre essa temática precisam ser difundidas a fim de esclarecer as problemáticas pelas quais permeiam. Logo, o presente trabalho traz um estado da arte que busca analisar as características das produções científicas centradas nessa temática, apresentando os caminhos percorrido na próxima seção.

Metodologia

Os trabalhos de tipo estado da arte têm conquistado importante espaço no campo científico e aumento significativo, principalmente na área da educação. São “definidas como de caráter bibliográfico, [...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258). Romanowski e Ens (2006, p. 39) enfatizam que “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”, ou seja, contribuem para situar os trabalhos acadêmicos produzidos pela comunidade acadêmica de forma sistematizada, revelando o que já foi investigado e o que pode ser acrescentado enquanto novidade a partir de uma análise criteriosa.

O estado da arte sistematiza as informações, é como um mapa que revela os caminhos já percorridos e os que faltam explorar. Permite a percepção dos discursos que

permeiam os estudos e contribui para a teoria e prática de determinada área do conhecimento (MESSINA, 1998). A base de dados consultada para o estudo foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o intuito de refinar a pesquisa e delimitar as produções mais importantes relacionadas ao tema proposto “assistência estudantil nas universidades federais”, estabeleceu-se a busca de teses e dissertações a partir dos seguintes descritores: “PNAES”, “Assistência estudantil” e “Permanência estudantil”.

Para refinar a busca e selecionar as publicações mais importantes definiu-se como fatores de inclusão as que tinham como *locus* de pesquisa universidades federais brasileiras, que estivessem situados na área de conhecimento da educação, escritos em língua portuguesa, disponíveis com acesso livre online e publicadas no período de 2013 a 2017.

As informações obtidas foram organizadas em uma ficha de análise de produções científicas, a partir das seguintes categorias de análise: autor, título, ano de publicação, região do país de realização do curso, universidade de origem, metodologia, entre outras. Depois de alimentar a ficha com os dados encontrados, realizou-se a interpretação a partir de abordagem de análise qualitativa.

Resultados e discussões

Nesta seção, discute-se os resultados da pesquisa, analisando as características das produções científicas relacionadas ao tema “assistência estudantil nas universidades federais” no período de 2013 a 2017. Inicialmente, ao pesquisar cada descritor isoladamente encontrou-se: 55 para “PNAES”, 166 para “Assistência estudantil” e 5 para “Permanência estudantil”, totalizando 226 registros.

Verificou-se que o descritor “Assistência estudantil” tem maior abrangência do que os outros dois, apresentando maior quantidade de publicações. Foi possível identificar que, Serviço Social (85) foi principal área de conhecimento vinculada aos trabalhos levantados, seguida da Educação (65), mas outras áreas também vêm se identificando com os estudos de assistência estudantil, como por exemplo, Psicologia, Direito e Administração, gerando novas possibilidades de estudos. O quadro a seguir mostra a distribuição por ano e descritores, somando-se todas as áreas de conhecimento:

Quadro 1: Distribuição de Teses e Dissertações por ano e descritores.

Descritores	Dissertações												Teses											
	2013		2014		2015		2016		2017		2013 - 2017		2013		2014		2015		2016		2017		2013 - 2017	
	T*	S*	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S
PNAES	6	1	9	1	11	1	8	-	13	-	47	3	0	-	2	-	2	-	1	-	3	-	8	-
Assistência estudantil	19	-	23	1	32	1	31	3	45	2	150	7	1	-	0	-	3	-	2	-	10	1	16	1
Permanência estudantil	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-
TOTAL	25	2	33	3	43	2	41	3	58	2	200	11	1	-	2	-	5	-	5	-	13	1	26	1

*T: Total; S: Seleccionadas

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2018).

Diante do grande número de publicações encontradas, optou-se pelo refinamento de dados, com a finalidade de aproximar mais ainda do tema da pesquisa. Seleccionou-se apenas as publicações da área da Educação, fez-se a leitura dos títulos das publicações coletadas e contabilizou-se as obras repetidas apenas uma vez. Logo, dos 65 registros da área da Educação 12 apresentavam em seu título e nos resumos alguma relação com o tema. Sendo, 11 Dissertações de Mestrado e 1 Tese de Doutorado, conforme mostra a tabela acima.

Constata-se que o número de teses na área da “Educação” relacionadas à assistência estudantil nas universidades federais ainda é mínimo (1), o que evidencia que a assistência estudantil é um tema ainda pouco explorado e a necessidade de pesquisas mais específicas. A quantidade de obras que utiliza a permanência estudantil como descritor é alarmante, das 226, encontrou-se apenas 5 com esse descritor.

Segundo Araújo (2003, p. 1) um “fator que contribuiu para o desenvolvimento de estudos sobre a permanência foi a expansão das políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão”. Contudo, estes dados mostram que esse tema ainda precisa ser muito investigado.

Após o levantamento e seleção das publicações, foi realizada a leitura mais aprofundada dos resumos e de algumas publicações na íntegra a fim de identificar categorias que não estavam explícitas nos resumos. Os resultados da análise estão sistematizados no

quadro abaixo:

Quadro 2: Sistematização de produções científicas sobre a assistência estudantil nas universidades federais (2013 a 2017)

Nº	Descrito	Autor	Título / Ano de defesa	Universidade / Região	Área de conhecimento / Tipo	de Palavras-chave	Metodologia	Sujeitos
01	PNAES Assistência estudantil	ANDRESSA BENVENUTI RADAELLI	PERMANÊNCIA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS ASSISTENCIAIS ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL / (2013)	UNIOESTE / Sul	Educação Superior: Dissertação	Políticas Educacionais, Educação Superior, Assistência Estudantil, Acesso e Permanência.	Qualitativa; de campo; documental; Questionário	Pesquisa Discentes Coleta contemplados
02	Assistência estudantil	JULIANA PALAVEZ ZINI	OS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR-DOIS VIZINHOS / (2014)	UNIOESTE / Sul	Educação Superior: Dissertação	Estado, Sociais, Políticas educacionais, Ensino Superior, Assistência Estudantil, Acesso e Permanência	Políticas materialismo histórico - dialético; pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa quantitativa; instrumentos estatísticos	-
03	PNAES Assistência estudantil	SALOMÃ A NUNES SANTIAGO	POLÍTICA ASSISTENCIAIS ESTUDANTIL NO GOVERNO LULA: 2003 A 2010 / (2014)	UFBA / Nordeste	Educação Superior: Dissertação	Assistência Estudantil. Ensino Superior. Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).	Qualitativa; materialismo histórico e dialético; pesquisa bibliográfica, pesquisa documental,	-
04	Assistência estudantil; Permanência Estudantil	FRANCIEL E STOLF	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE INICIAL DO PROGRAMA BOLSA ESTUDANTIL/ (2014)	UFSC / Sul	Educação Superior: Dissertação	Ensino Superior, Políticas de Permanência, Assistência Estudantil, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Qualitativa; de bibliográfica, pesquisa documental.	pesquisa -
05	PNAES Assistência estudantil	ELAINE LUCIO LOEBLIN	A materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES para estudantes de graduação da UNIR/ Ji-Paraná/RO / (2015)	UNIR / Norte	Educação Superior: Dissertação	Universidade Pública Ensino Superior Assistência Estudantil / PNAES	Qualitativa; materialismo histórico e dialético; pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, De campo; entrevistas	Discentes contemplados gestores e servidores assistentes estudantis
06	PNAES Assistência estudantil	JULIANA CRISTINA MAGNANI PRIMÃO	PERMANÊNCIA EDUCACIONAL PÚBLICA: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop (2015)	UFMT / Centro-Oeste	Educação Superior: Dissertação	Educação Superior. Permanência. Assistência Estudantil. Enfermagem.	Qualitativa materialismo histórico e dialético; Pesquisa documental; De campo; Questionário. entrevistas semiestruturadas	Concluintes do curso de Enfermagem

07	Assistên cia estudent il	LISIENE BORGES LEAL	VOZES AFRODESCENDENTES: QUE ALGUNS(MAS) e ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CONTAM SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL? (2016)	UFPI / Educação O Nordest / Dissertaçã o	Ações Afirmativas. Qualitativa Afrodescendência. quantitativa; Assistência campo; Estudantil. documental, Educação. estatística, entrevista semiestruturada, narrativas	e De Discentes Coleta contemplado s
08	Assistên cia estudent il	GILBERLI ANE MAYARA ANDRADE MELO	BOLSA PERMANÊNCIA UERN ACADÊMICA DA UFERSA: /Nordest / POSSIBILIDADES E e DESAFIOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CAMPUS SEDE (2015) / (2016)	Educação Dissertaçã o	Bolsa Permanência Acadêmica. Qualidade equitativa da Educação De campo; Superior. Programa Institucional Permanência	Quanti-qualitativa; pesquisa bibliográfica, contemplado pesquisa documental, s Bolsistas; docente orientador, Servidor
09	Assistên cia estudent il	DANIELE GRACIAN DE SOUZA	ACESSO E PERMANÊNCIA UFPR/ NA UFPR: UMA ANÁLISE Sul DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (2010 – 2014) / (2016)	Educação / Dissertaçã o	democratização da educação superior, quantitativa; política de documental, assistência levantamento de estudantil, igualdade dados estatísticos de oportunidades; política educacional.	e Discentes pesquisa contemplado s; gestores de
10	Assistên cia estudent il	FELIPE VIEIRA GIMENEZ	EXPANSÃO E INCLUSÃO UFMS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: /Sul A BOLSA PERMANÊNCIA NA UFMS / (2017)	Educação / Dissertaçã o	Educação superior. Qualitativa; Acesso. materialismo histórico Permanência. e dialético; pesquisa Assistência bibliográfica, pesquisa Estudantil. UFMS. documental	
11	Assistên cia estudent il	ANTONIA VANESSA FREITAS SILVEIRA	A ASSISTÊNCIA UFPA / ESTUDANTIL NA UFPA E Nordest / AS REPERCUSSÕES PARA e OS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: DA PERMANÊNCIA À CONCLUSÃO / (2017)	Educação / Dissertaçã o	Assistência Estudantil. Expansão da Educação documental, Superior. Formação De de Professores. questionário semiaberto	pesquisa Concluintes bibliográfica, pesquisa do curso de Pedagogia campo; questionário
12	Assistên cia estudent il	EUDES OLIVEIRA CUNHA	IMPLEMENTAÇÃO DA UFBA / POLÍTICA DE Nordest / Tese PERMANÊNCIA DE e ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA / (2017)	Educação / Tese Dissertaçã o	Implementação de políticas. Permanência de documental, estudantes. De campo; Entrevista. chave Educação superior. questionário	pesquisa entrevista bibliográfica, pesquisa com 17 informantes- questionário aplicado com 420 discentes usuários da política

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2018).

Nesse quadro, percebe-se que das 12 publicações relacionadas à assistência estudantil nas universidades federais, 5 são da região Sul do país, 4 da região Nordeste, 1 do Norte e 1 do Centro-oeste. Indicando um relativo crescimento de estudos nas regiões Nordeste e Sul em relação às outras regiões do país. No entanto, não há registro de estudos nos estados mais

vulneráveis do país (Alagoas e Maranhão). Assim, faz-se necessário o investimento em pesquisas nesses estados, visto que o PNAES busca priorizar o benefício aos estudantes em situação de vulnerabilidade. Segundo Vasconcelos (2010), a assistência estudantil permite a transposição de obstáculos, a fim de diminuir o abandono dos cursos.

Destaca-se que todas essas instituições são públicas, sendo que a maioria das publicações relacionadas ao tema são de universidades federais, mas havendo a existência de 2 trabalhos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e 1 da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que têm como objeto de estudo universidades federais. Evidencia-se que a maioria dos trabalhos (9) foram realizados nas próprias instituições do Programa de Pós-graduação. Esse quadro mostra o interesse das universidades em ter a própria instituição como *locus* de estudo. Embora tenham sido selecionadas apenas as instituições públicas, aponta-se a necessidade de ultrapassar possíveis resistências das instituições privadas às pesquisas sobre suas ações.

No que se refere à metodologia verifica-se que das 12 publicações, 8 se identificam com abordagem qualitativa e 4 qualitativa e quantitativa. Sendo que 5 explicitam o materialismo histórico dialético como pressuposto epistemológico e as outras 7 não explicitam nenhum, entretanto o discurso dessas pesquisas perpassa por esse posicionamento. Evidencia-se que as pesquisas relacionadas a esse tema buscam a análise mais contextualizada.

Percebe-se que a maioria (8) utilizam a pesquisa de campo e têm os discentes como sujeitos da pesquisa, as outras 4 produções centram-se nas pesquisas bibliográficas e documentais. Esses dados sinalizam que as reflexões sobre os estudantes beneficiados têm crescido, a fim de analisar suas contribuições para a qualidade do processo educativo dos discentes e para a educação superior.

Considerações finais

O trabalho teve como objetivo analisar as características das produções científicas brasileiras sobre a temática “assistência estudantil nas universidades federais” no período de 2013 a 2017. Inicialmente, foi situada a temática com breves considerações sobre a assistência estudantil. Após a análise dos dados levantados, obteve-se as seguintes conclusões: a) o

descriptor “assistência estudantil” apresenta maior quantidade de publicações; b) a área de serviço social é a que mais produz sobre esse tema; c) as pesquisas sobre “permanência estudantil” são escassas; d) não há registro de publicações nos estados brasileiros que apresentam população com maior vulnerabilidade; e) a metodologia das publicações tem viés contextualizador e buscam ouvir os discentes beneficiados pelas ações da assistência estudantil.

Diante disso, percebe-se que houve algum avanço no que diz respeito à metodologia das produções e à quantidade de publicações no Nordeste. Esse cenário reforça a necessidade de intensificar as publicações nessa temática e o valor dos estudos de estados da arte, uma vez que são reveladores do contexto da pesquisa de forma criteriosa, apontando limitações e possíveis avanços.

Referências

- ARAÚJO, Josimeire de Omena. O elo assistência e educação: análise assistência/ desempenho no Programa Residência Universitária alagoana. *Dissertação* (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES*. 2010.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas "estado da arte"*. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272.
- MESSINA, Graciela. *Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa*. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL OFESSORADO. México, 1998.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.
- VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil. *Revista da Católica*, v. 2, Uberlândia, 2010.

A IDENTIDADE DOCENTE: Alteridade no ensino superior

Adriano Pereira Ribeiro*
Karla Cristina Silva Sousa**

Resumo: O presente artigo, discorre sobre o aspecto humano das relações éticas no ambiente acadêmico. Tendo como base a filosofia da alteridade do judeu filósofo Emmanuel Levinas. A prática da alteridade, a vivência e o reconhecimento se fazem presentes nas relações durante o ato de e da posição de profissional da educação, de docente. Se conclui que a significação docente é um processo subjetivo que parte de uma identificação com o ato de lecionar.

Palavras-chave: Identidade. Docente. Alteridade.

INTRODUÇÃO

Com o advento do mundo moderno inúmeras proposições e reflexões sobre o ser humano foram postas em questões. A existência com suas mais amplas constituições, com o filósofo Frederick Nietzsche, século XIX, essas questões vieram para o centro da realidade humana e existente, o mundo como um lugar no qual o homem tem que ser a máxima expressão de sua essência e originalidade.

O mundo mudou e valores tornaram-se obsoletos e ultrapassados, passou-se a ter uma filosofia do EU, este impõe-se às outras existências, sejam humanas ou não. Um exemplo disso foram as duas grandes guerras do século XX, a imposição em massa de pensamentos totalitários, e o esmagamento humano.

A significação existencial, a vivência com autenticidade e com consciência fazem do homem atual, um homem diferenciado e com amplas possibilidades de desenvolvimento. E dentre muitas outras possibilidades de se desenvolver ele, o homem, desenvolve a ética. O motor pelo qual serão tomadas decisões e que iram nortear sua vivência em sociedade.

O objetivo deste trabalho é suscitar uma pequena reflexão a respeito do tema, em questão, a vivência da ética e ressignificação docente dos professores com enfoque na vida e prática docente, tudo isso tendo como pano de fundo a filosofia do lituano Emmanuel Levinas (1906-1995), que em suas reflexões sempre tentou valorizar ao máximo a existência do outro

* (UFMA). E-mail: adrianopribeiro@outlook.com

** (UFMA). E-mail: sousa.karlla@gmail.com

diante do eu. O outro como parte fundante fonte de significação da existência do eu. O eu só tem sentido quando tem-se a percepção do outro.

Nessa perspectiva este trabalho está dividido em três partes, a saber; A identidade docente: a sala de aula um lugar de atuação profissional; A relação eu outro no ambiente educativo: uma relação de questionamentos; A alteridade significativa no exercício da docência.

A IDENTIDADE DOCENTE: a sala de aula um lugar de atuação profissional

Iniciando esta reflexão, será necessário falar de identidade. A identidade é algo que identifica o ser humano pelo que realmente este é, a mesma constitui o que cada ser é em seu íntimo, porém embora seja tão particular pode ser discutida e trazida para o âmbito acadêmico.

O processo de consolidação da modelo concreto de identidade se faz durante a formação na universidade. A disposição prévia do indivíduo efetiva-se no curso universitário, na área em que se deseja ser profissional, a formação efetiva a realização formativa do profissional, independente da área de formação os profissionais. É preciso que cada profissional domine sua área de conhecimento e suas fundamentações. Porém, o profissional quando entra no ensino universitário não tem qualquer base de conteúdo para o exercício da docência.

O profissional que não é oriundo da graduação, supõe-se que terá maior dificuldade no exercício da profissão docente, pois ele não pré-dispõe de um aparato teórico e prático no ambiente educativo, o que facilita a sua presença em sala de aula. As experiências anteriores com outros ambientes educativos fora da academia facilitam o desempenho dos docentes em sua atuação no ensino superior. O conhecimento puramente técnico sem metodologia ou didática, na maioria das vezes causa transtornos graves nos alunos, além traumas.

O professor vai além da sala de aula em que atua: as mudanças na sociedade e o universo sociopolítico, econômico e cultural exigem dele o conhecimento e a compreensão do mundo em que vive, para entender o contexto da escola, seus alunos, as relações advindas do ser professor e de atuar ali e não em outra instituição (BENACHIO, 2011, p.13).

O trabalho docente é em sala de aula, porém as suas competências serão sentidas fora da mesma. O discente que hoje senta-se em uma carteira na faculdade será o profissional que atuará na sociedade amanhã, a forma como se conduz e se forma no ambiente acadêmico diz qual será o país e a sociedade que se quer.

O ser professor ou estar sendo professor, requer dois tipos de movimentos de fundamental importância para a significação existencial do docente: o movimento de conhecimento interno, que possibilita ao educador tomar consciência seu lugar no tempo e no espaço, e o movimento externo que o impele de ir ao encontro do educando, do Outro. Esses dois movimentos são impelidos por um desejo, e é no desejo que

[...] o eu (moi) põe-se em movimento para o Outro, de maneira a comprometer a soberana identificação do eu (moi) consigo mesmo, cuja necessidade não é mais que nostálgica e que a consciência da necessidade antecipa. O movimento para o Outro, em vez de me completar ou contentar, implica-me numa conjuntura que, por um lado não me concerne e devia deixar-me indiferente [...]. (LEVINAS, 2012, p.49).

O desejo é o motor que move a vida relacional do homem, e no âmbito acadêmico e educativo não é diferente, a relação que o eu constrói com o outro questiona os princípios existenciais do eu, este entra em conflito consigo mesmo. O movimento de saída que fala o teórico, em direção ou outro, causa questionamentos no eu.

O movimento de saída significa a conscientização do eu, é no confronto com a realidade cotidiana com o outro que se tem a consciência e a significação para o *ser com o outro*. Esse *ser com* é a convivência e a experiência social que se tem do outro como um ser autônomo e diferente do eu. A confirmação da existência do outro confirma a existência do eu, o EU é por que o outro também É.

O professor existe porque o aluno existe, um existe em função do outro, o este outro é parte fundante da existência do eu. A existência do professor é significativa na existência do aluno, e nesse processo a ética é fundamental logo,

Quando se fala em ética na educação, precisamos considerar que as implicações educacionais desse fazer se dão a partir do apelo à humanidade advindo de outrem e a possibilidade de uma resposta incondicionalmente responsável. Uma pedagogia da ética começa pelo respeito ao outro, à humanidade que se mostra a partir de outrem. (LODI, 2010, p. 78).

O trabalho humanizado e com a presença atuante do outro, este que atua se e faz presente, pois é na presença dele que o trabalho do eu tem sua importância. O respeito é

fundamental para que o desenrolar desse processo dê-se da melhor forma possível, partindo do respeito o homem chega ao outro que se desvela, sem agressividade e sem o ferir. Quando o profissional docente demonstra o respeito pelo outro a seus alunos, o mesmo está naquele momento ensinando a seus pupilos o respeito a humanidade, respeitar o outro como ele é, é respeitar a humanidade significativa e biológica de cada um.

A relação eu outro deve ser pensada e refletida na vida cotidiana e no agir em sala de aula, ou no ambiente educativo como um todo.

A RELAÇÃO EU OUTRO NO AMBIENTE EDUCATIVO: uma relação de questionamentos

A relação com os integrantes desse meio acadêmico, com os alunos mais especificamente, embora não pareça é uma relação de confronto, muito diferente dos que estar-se acostumado a ver, este seja um em direção filosoficamente falando é uma parêntese de totalidades, o **eu** e o **outro**. A relação eu outro é uma relação questionadora, o outro questiona o eu, ele a partir de sua realidade olha a realidade do eu a ponto de incidir sobre o eu com questionamentos que, são, e podem ser desconfortáveis. Cabe ao professor um autoconhecimento de suas possibilidades e fragilidades, partindo desse conhecimento ele tem a base para o aperfeiçoamento do seu trabalho como docente. Partindo de seu processo de autoconhecimento há um melhoramento das suas relações.

A sala de aula é um ambiente democrático, onde todos tem sua possibilidade e o direito de expressarem-se, além disso, é um ambiente de convivência, não só a sala de aula mas o ambiente acadêmico em si é um ambiente de exposição e debate de ideias. Conviver com diferenças é uma exigência que se tem nos dias atuais, tal convivência tem a exigência do respeito, e da ética. O professor sem seu aparato de conhecimento, das suas constituições subjetivas e existenciais, não lida muito bem com esse ambiente, pois primeiramente é um ambiente em que ele está sujeito a ser questionado e isso incomoda.

É na construção do eu que a existência humana deve estar pautada, o que importa é o eu, pois o mesmo é agente ativo de mudança tanto no ambiente como pessoal. A reflexão metafísica do homem começa em sua relação com o outro homem, é na relação de convivência que se reflete e se discute o eu. Isso, a modernidade tem feito muito bem, tal

reflexão se tornou mais incisiva com o advento, do surgimento da corrente dita existencialista. Passou-se a olhar o homem com sua totalidade, o homem real e imperfeito foi posto em destaque, a vida tem um início de retorno a sua realidade e sai do ideal de perfeição platônico, não se trabalha pensando no que deveria ser mais com que se tem. Partindo da realidade para se resolver problemas.

Partindo de um conhecimento autônomo o homem renova-se e reconstrói-se a cada dia, ele busca seu melhoramento e seu aprimoramento tanto subjetivo quanto profissional, isso faz a diferença no trabalho docente;

A formação permanente do professor e a sua competência constituem-se hoje em exigências éticas fundamentais. A formação permanente possui diferentes níveis: o espontâneo, enquanto produto das vivências pessoais; o sistemático, desenvolvido no âmbito acadêmico e o permanente, propriamente dito, o qual tem como base a própria prática pedagógica do docente, bem como as ações institucionais nas quais está envolvido, o estudo, a pesquisa, a preparação das aulas, as orientações de alunos, etc. O desenvolvimento profissional pessoal precisa dar-se mediante a formação permanente uma vez que esta é requisito para a qualidade na ação docente e é fundamental para realizar os fins internos à sua profissão. Além do mais, se constitui tanto num dever como num direito do docente (CENCI, [2009], p. 9).

A formação do professor dá embasamento para sua atuação em sala de aula, ela tem como resultado uma melhor atuação do docente e uma autoconfiança no exercício de sua profissão. O acúmulo de experiências, associados aos conteúdos é de fundamental importância para a prática do educador, a técnica e o conteúdo juntos fazem da atuação pedagógica uma arte, a arte do formar, tanto para a vida profissional, como para a vida pessoal e social.

A vida profissional do docente requer sempre uma auto-avaliação permanente, e o ambiente de sala de aula é propício para tal, pois o mesmo instiga o educador. É na sala de aula onde o profissional vai dizer se realmente está capacitado para o exercício da função. É no exercício da docência onde o verdadeiro educador se manifesta, o humano junto com o profissional, é no conhecimento dessas significâncias que nasce a ética e a capacidade de entender e acolher o outro.

Este outro que está sempre em consonância com o eu que tem sua significância a partir do mesmo, chama a atenção para o sentido de ser docente. O exercício da docência requer também o exercício de uma alteridade significativa e que esteja voltada por completo

para a existência do outro. Assim é preciso pensar em uma alteridade que signifique e dê sentido a ação de ser docente.

A ALTERIDADE SIGNIFICATIVA NO EXERCÍCIO DOCENTE

Conforme mencionado anteriormente, o homem é ser que constitui a significância de sua existência através das relações. O mundo hodierno, tem suas exigências e uma delas é a vivência ética, viver a ética em toda a sua amplitude não é para todo ser humano. O fazer ético requer prática, é na prática virtuosa onde o homem se torna virtuoso e é na prática da ética que o homem se torna ético.

As relações, o trabalho e a postura, a significação, e vivência da prática docente, chegamos a uma outra instância que se pensa ser de fundamental importância na vivência ética na prática docente, a alteridade.

A alteridade vai a fundo nessas questões, ela leva o homem ao entendimento do outro, praticar a alteridade é sair de si e ir ao encontro outro em sua forma mais simples e originária de se apresentar ao eu, esse outro é o que é e não pode ser mudado pelo eu. A compreensão desse fato torna a relação mais leve e confiante para ambas as partes.

No ambiente educativo, o exercício da alteridade deveria ser constante, o professor que pratica a alteridade, sabe antes de tecer críticas a, A ou B, lembra de fazer uma análise sócio cultural e existencial do outro, seja ele um colega de profissão ou um aluno. Vivesse uma crise, a crise no humanismo;

[...] Sua fonte na experiência da ineficácia humana, posta em acusação pela própria abundância dos nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições. No mundo, em que as coisas estão no seu lugar, em que os olhos, as mãos e os pés sabem encontrá-las, em que a ciência prolonga a topografia da ciência e da *práxis*, mesmo ao transfigurar seu espaço; no lugares onde se localizam cidades e campos que os homens *habitam*, ordenando-se segundo diversos conjuntos entre os entes; em toda esta realidade “correta”, o contrassenso dos vastos empreendimentos frustrados- em que política e técnica resultam da negação dos projetos, que os norteiam- mostra a consciência do homem, juguete de suas obras. Os mortos que ficaram sem sepultura nas guerras e nos campos de extermínio afinam a ideia de uma morte sem amanhã, e tornam tragicômica a preocupação para consigo mesmo e ilusória tanto a pretensão do *animal rationale* a um lugar privilegiado no cosmos, como a capacidade de dominar e integrar a totalidade do ser numa consciência de si (LEVINAS, 2012, p. 71).

O mundo pós-moderno, ou moderno, tornou-se o mundo do imediato, dificilmente se analisa e se reflete o que está por trás de certos comportamentos e atitudes. O trabalho docente deve ter em mente, sempre, que seus alunos são seres complexos e que muitos deles ou todos eles, têm traumas profundos e que precisam ser compreendidos. Antes de impor algo ele deve estar atento se o aluno está apto a tais exigências que lhes são impostas.

Pensar a alteridade na docência é pensar o processo humano-educativo como um todo, refletir uma educação humanizada e para os homens e mulheres para um pleno desenvolvimento. A consciência de si leva o homem a ter consciência do outro, a consciência humana de si o faz entender a humanidade do outro.

Pensar o outro é pensar no eu, no que ele realmente é, nas pretensões que ele almeja para si e para seu crescimento humano e ao mesmo tempo no crescimento do outro, não existe o eu sem a existência do outro. O reconhecimento significativo-existencial do eu tem seu início com a percepção do outro, pois é neste outro que o eu tem consciência de sua existência.

A fundação da consciência individual do eu deve impelir no eu, uma saída rumo ao outro que se apresenta diante do eu;

O movimento para o outro, em vez de me completar ou contentar, implica-me numa conjuntura que, por um lado me concerne e não deve deixar-me indiferente: [...] a relação com o outro questiona-me, esvazia-me, descobrindo-me possibilidades sempre novas. Não me sabia tão rico, mas não tenho o direito de aguardar coisa alguma (LEVINAS, 2012, p. 49).

Sair de si, ir ao encontro do outro é um processo de redescoberta de si, o outro tem a possibilidade, mediante a disposição do eu, de fazê-lo ressignificar sua existência. Saindo e conhecendo o outro o eu se conhece e ver-se capaz de novas possibilidades e ações. A riqueza que o eu tem não é conhecida nem por ele mesmo, o processo de autoconhecimento faz com que ele se valorize e o leva a valorizar o outro.

O trabalho do profissional docente estará sempre ligado ao seu autoconhecimento. Sua capacidade de valorizar o outro só pode ocorrer mediante sua própria valorização como pessoa. O trabalho com o outro deve ser feito pondo sempre em cheque que o outro também é falho e que em determinado momento pode errar, que ele é ele não importando as ações do eu, ele vai manter sempre suas diferenças.

CONCLUSÃO

Concluindo este trabalho sobre o qual reflete-se um pouco sobre a identidade do profissional docente, bem como suas atitudes humanas. A vida deste deve ser guiada primeiramente pela significação do papel humano na vida dos outros, sentir a humanidade faz uma grande diferença quando se lida com humanos. O processo de formação da identidade é constante. A identificação com o que se irar fazer precede o ato de fazê-lo. A vida do docente é uma vocação que deve ser vivida e sentida em sua profundidade.

Levar em consideração o ambiente em que se está é de fundamental importância para um trabalho produtivo e satisfatório, a instituição, o espaço socioeconômico e cultural. O ambiente de trabalho do docente tem por finalidade formar e dar uma resposta ao que ocorre na sociedade. E por fim a vivência ética, mais precisamente a alteridade, que tem como alicerces a identidade do profissional e a significação que se tem cada um acerca do que se escolhe para suas vidas.

Assim todo trabalho deve ter uma identificação prévia, desde sua formação a sua atuação profissional. A atuação docente requer destreza e assiduidade consigo e com os alunos sempre levando em conta o grau humano das relações.

REFERÊNCIAS

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?.** São Paulo: Editora Paulinas, 2011 (Coleção educação em foco).

ROCHA, Carla Beatriz; CORREIA, Genilce C. Souza. Ética na docência do ensino superior. **REVISTA EDUCARE ISEIB.** Montes Claros, v. 2, 2006.

CARDOSO, Diógenes Venceslau da rocha. **Ética Docente.** [S,l:s.n.] 2012.

CENCI, Angelo Vitorio. Ética das profissões e ética da profissão docente universitária: algumas perspectivas para a gestão democrática na educação superior. Paço fundo: [s.n.], [2009]. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/38b.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

LEVINAS. **Humanismo do Outro Homem.** 4º Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LODI, Ivana Guimarães. **Ética: os desafios e contradições na profissão docente.**
Evidência, Araxá, n. 6, 2010. p. 77-88, 2010.

LORENZ, Fernando. **A noção de pessoa em Emmanuel Mounier.** (Monografia), CAMPO GRANDE/MS 2008, p. 31. Disponível em: <
<http://www.portalcarismatico.com.br/menu/download/A%20nocao%20de%20Pessoa.pdf>>.
Acesso em 10 dez. 2016.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de; LEVINAS E A RECONSTRUÇÃO DA
SUBJETIVIDADE ÉTICA: aproximações com o campo da educação. **Revista Brasileira de
Educação**, v. 19, n. 57, abr.-jun. 2014

BUCKS, René. **A bíblia e a ética: filosofia e sagrada escritura na obra de Emmanuel
Levinas.** [S.l]: Loyola, [20--?].

SCHULZ, Almiro. Formação ética para o exercício da docência. **Congresso internacional
de filosofia e educação.** [S.n]: Caxias do Sul, 2010.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; FARIAS, Maria Isabel Sabino de; COELHO, Luiz
Claudio Araújo. **O que pensam dos professores sobre ética e educação primeiras
aproximações.** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/721_711.pdf>.
Acesso em: 20 out. 2018.

VASCONCELOS, Marilúcia Correia; AMORIM, Delza Cristina Guedes. **A DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR: uma reflexão sobre a relação pedagógica.** [S.l], [20--?].
Disponível em: [https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria?download=5:a-
docencia-no-ensino-superior-e-a-relao-pedaggica](https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria?download=5:a-docencia-no-ensino-superior-e-a-relao-pedaggica). Acesso em: 10 out. 2017.

**A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO EM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS DOS
SEUS PROFESSORES TENDO COMO REFERENCIAL PHILIPPE PERRENOUD.**

Lúcio Gemaque Souza/a²²⁴
Lícia Santos Buhaten Gemaque/a²²⁵

Resumo: O presente artigo teve por objetivo descrever a percepção dos egressos do curso de Ciências Contábeis da UFMA sobre as competências docentes do curso conforme Perrenoud (2000) e seus desdobramentos no Exame de Suficiência. A pesquisa é de cunho quantitativo, descritivo, na qual foi aplicado um questionário fechado com 34 questões com os egressos do primeiro semestre de 2018 do referido curso via *Google Forms*. Conclui-se que as cinco competências investigadas, a maioria dos egressos “concordaram totalmente” que o professor as devam possuí-las. Contudo foi verificado que apesar dos egressos de não percebê-las em seus professores as julgam importantes.

Palavras-chave: Competências. Egressos. Professores.

Introdução

Alguns estudos conforme Miranda, Casa Nova, & Cornacchione Júnior (2012) vêm abordando os saberes necessários para a docência. Para Masseto (2002) a temática sobre formação pedagógica dos docentes do ensino superior vem ocupando espaços em periódicos e publicações. Dessa forma os docentes são cobrados a terem novas atitudes, posturas e competências para enfrentar uma sociedade globalizada que cria de forma dinâmica transformações em quase todos os setores das atividades humanas, inseridas neste cenário a economia e a educação.

Para Fleury e Fleury (2001, p.184) as discussões acadêmicas e empresariais sobre competência já vem sendo realizadas associadas a diferentes contextos de compreensão: “no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)”.

Segundo Zabala e Arnau, (2010, p. 14) “o ensino baseado em competências é uma nova e grande oportunidade para que a melhoria sustentável da educação não seja patrimônio de alguns poucos privilegiados”. O termo competência é o resultado da necessidade de sobrepor um ensino, que em grande parte, foi limitado a uma memorização de conhecimentos, que dificultam a sua aplicabilidade na vida real (ZABALA e ARNAU, 2010).

²²⁴Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luis/MA, luciogemaque@gmail.com

²²⁵Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luis/MA, liciagemaque@ufma.br

Neste sentido o presente artigo tem por objetivo descrever a percepção dos egressos do primeiro semestre de 2018 do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão em relação às competências dos seus professores tendo como referencial das 10 novas competências para ensinar abordadas por Philippe Perrenoud (2000). Em contrapartida às competências, verificou-se a perspectiva dos alunos em relação ao Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade e a qualidade do ensino e seu posicionamento no mercado de trabalho, e se estas estão relacionadas à titulação dos professores.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem do problema quantitativo. Foi utilizado como técnica de coleta de dados questionário com 35 questões fechadas, divididos em quatro blocos, aplicados por email (*Google* Formulário), enviado no período de setembro a outubro de 2018, para 26 egressos do primeiro semestre de 2018, obtendo-se a resposta de nove alunos. Posteriormente realizou-se tratamento estatístico utilizando Microsoft Excel.

Competência

De acordo com Silva (2010) é no final da idade média o surgimento do termo competência, estando associado à área jurídica. O mesmo era utilizado para uma dada pessoa ou tribunal ao qual dispunha de condições necessárias para o julgamento de alguém, legitimando-se assim a sua competência.

O debate sobre competência entre psicólogos e administradores teve início em 1973 com McClelland com a publicação do *paper Testing for Competence rather than Intelligence*. Segundo McClelland a competência “é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.” (FLEURY e FLEURY, 2001, p.184).

Broeiro (2015, p.82) corrobora ao afirmar que “competência significa um conjunto de conhecimentos, aptidões, atitudes e qualidades pessoais essenciais à prática de uma profissão específica”. Para Perrenoud (2000, p.16) o conceito de competência é merecedor de longas discussões, o mesmo apresenta a noção como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. A partir destas conceituações sobre competências, serão abordadas as competências para ensinar, sendo este o objeto de estudo desta pesquisa.

Competências para Ensinar

No âmbito da educação escolar, o objetivo da competência é identificar o que o indivíduo precisa para resolver algum problema exposto no decorrer da vida. Dessa forma, competência estará relacionada à intervenção eficaz nos variados âmbitos da vida, por meio de ações nas quais estão inter-relacionada componente atitudinais, procedimentais e conceituais (ZABALA; ARNAU, 2010).

De acordo com Menezes (2001) a partir de 1996, com advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o conceito de competência passou a ser utilizado na educação ao propor um currículo escolar do ensino médio orientado para o desenvolvimento de competências fundamentais no exercício da cidadania, tendo como foco uma formação geral para que o aluno, que ao término desta etapa, poderia continuar estudando e entrar para o mercado de trabalho. Ou seja, com o desenvolvimento de competências, os alunos possam assimilar informações e saber utilizá-las em contextos pertinentes.

Perrenoud (2000, p.19) destaca dez grandes famílias de competências prioritárias a serem desenvolvidas pelos professores: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, e; Administrar sua própria formação contínua. Dessas dez famílias de competências elencados acima, Perrenoud (2000) desdobra em 44 competências específicas.

Perrenoud (2000, p.14) ressalta que o recorte feito dos dez domínios não são os únicos possíveis, poderia se chegar a um número bem maior e que estes domínios foram desenvolvidos conectados à problemática da mudança. Assim “nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza”.

Apresentação dos Resultados

Das dez grandes famílias de competências prioritárias a serem desenvolvidas pelos professores abordadas por Perrenoud (2000), foram utilizadas cinco competências nesta pesquisa, pois estão mais de acordo com o ensino superior: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Utilizava novas tecnologias, e; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

O questionário foi encaminhado via email, no período de setembro a outubro de 2018, aos 26 egressos do curso de Ciências Contábeis da UFMA do primeiro semestre de 2018. Obteve-se a resposta de nove alunos, que corresponde a 34% do universo. Posteriormente utilizou-se a *Microsoft Excel* para tabular as respostas.

O primeiro bloco buscou obter informações sobre idade, sexo, tempo de experiência profissional, caso houvesse. Nesse bloco obteve-se 57% de respondentes do sexo masculino e 47% feminino, com idade média de 25 anos e 04 anos de experiência profissional.

O segundo bloco procurou identificar se o egresso já havia realizado o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (ES), se havia sido aprovado e se o docente teria contribuído positivamente para o resultado e para seu desempenho no mercado de trabalho. Foi perguntado aos egressos se a titulação acadêmica de seus professores contribuiu para o desempenho no ES e se está associada à boa qualidade do ensino.

Todos os pesquisados já haviam realizado o ES destes somente um ainda não obteve aprovação no ES. Para balizamento das demais respostas foi utilizada a escala *Likert*, sendo: discordo totalmente (DT); discordo parcialmente (DP); indiferente/neutro (I/N); concordo parcialmente (CP) e; concordo totalmente (CT).

Quadro 01 – Questões sobre a titulação do professor e suas relações.

A titulação do professor	DT	DP	I/N	CP	CT
A titulação do professor contribuiu para desempenho ES	-	33%	17%	17%	33%
A titulação do professor contribuiu para desempenho MT	-	33%	17%	33%	17%
A titulação do está associada à boa qualidade de ensino	-	33%	-	67%	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Observa-se conforme quadro 01 que 33% dos egressos concordam totalmente que a titulação dos professores teve contribuição para o seu desempenho na prova do Exame de

Suficiência. Já em relação ao desempenho no MT, 33% os egressos concordam parcialmente que a titulação acadêmica dos professores contribuiu para o seu desempenho. Os egressos em sua maioria (67%) concordam parcialmente que a titulação do professor está relacionada à boa qualidade de ensino.

O terceiro e quarto blocos são respostas inter-relacionadas sobre a percepção dos egressos enquanto as competências dos professores e sua visão de competência, com o objetivo de verificar a conexão entre elas. Dessa forma, o terceiro bloco foi composto por treze questões e teve por objetivo identificar a percepção dos egressos em relação à maioria de seus professores no que diz respeito às cinco competências conforme Perrenoud (2000) utilizadas nessa pesquisa, conforme anteriormente descrito.

Quadro 02 – Competência – percepção dos egressos nos professores

Competência - percepção nos professores	DT	DP	I/N	CP	CT
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	-	39%	33%	22%	6%
Administrar a progressão das aprendizagens	8%	33%	-	58%	-
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação		25%	50%	25%	
Utilizava novas tecnologias	8%	17%	17%	42%	17%
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	-	33%	17%	17%	33%

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

O quarto e último bloco constaram nove questões e procurou verificar a visão dos egressos em relação às competências de Perrenoud (2000).

Quadro 03 – Competência – visão do egresso sobre a competência.

Competência - visão do egresso	DT	DP	I/N	CP	CT
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	17%	-	-	17%	67%
Administrar a progressão das aprendizagens	17%	-	17%	17%	50%
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	17%	4%	4%	17%	58%
Utilizava novas tecnologias	17%	-	-	17%	67%
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	17%	-	17%	17%	50%

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Em relação à competência “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” observou-se que 39% dos egressos discordam parcialmente, pois não perceberam esta competência na maioria dos seus professores. Porém 67% deles concordam totalmente que o professor deva organizar e dirigir situações de aprendizagem, como por exemplo, utilizar atividades de pesquisa em sala de aula; trabalhar a partir das representações dos alunos, dos erros e dos

obstáculos da aprendizagem também estão presentes nesta competência. É importante que o professor construa e planeje dispositivos e sequências didáticas para serem trabalhadas em sala de aula.

Sobre a percepção da competência “Administrar a progressão das aprendizagens”, 58% concordam parcialmente que seus professores possuíam esta competência e 50% concordam totalmente que o professor deva ter esta competência. Isto é, o professor deve realizar teste, além dos regimentais, para verificar a progressão das aprendizagens. Para Perrenoud (2000), esta competência aborda que o professor deva realizar balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão, o que contribuiria com os alunos com maior dificuldade. Esta competência destaca que o processo de construção do conhecimento é diferenciado, pois não se podem programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais.

Para Perrenoud (2000) a competência “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, destaca que convém colocar o aluno com bastante frequência em situação de aprendizagem para que se possa progredir rumo aos domínios estabelecidos para o conteúdo. Sobre este contexto observa-se que a 50% dos egressos responderam que o mesmo é indiferente/nulo. Já 58% concordam totalmente com esta competência nos professores, ou seja, o professor deve fornecer apoio aos alunos com maior dificuldade na aprendizagem.

Notou-se que em relação à competência “Utilizava novas tecnologias”, os egressos identificaram que 42% concordam parcialmente que os professores faziam uso da tecnologia. Já 67% concordam totalmente que os professores devam utilizar a tecnologia na sala de aula. O exemplo desta competência poderia ser a utilização de forma mais eficaz do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) pelos professores. Ressalta-se que para o futuro profissional de contabilidade são necessárias competências e habilidades conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 10/2004, no qual deverá “desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação”.

A última competência investigada nesta pesquisa foi “Enfrentar os deveres e os éticos da profissão”, no qual esta competência trata de aspectos sobre prevenção a violência dentro e fora do âmbito da universidade, bem como a luta contra os preconceitos e as discriminações

sexuais, étnicas e sociais. A pesquisa quis saber se os egressos identificavam tal competência a partir de estímulos dos professores à participação da criação de regras da vida comum referentes à disciplina, às sanções e à apreciação da conduta. Para 33% dos egressos concordam totalmente, assim como discordam parcialmente. Entretanto quando questionados sobre a importância da competência 50% concordam totalmente, ou seja, apesar de haver um equilíbrio na percepção observa-se que eles julgam relevante esta competência no professor.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou descrever a percepção dos egressos do primeiro semestre de 2018 do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão em relação às competências dos seus professores tendo como referencial teórico Philippe Perrenoud (2000). Em contrapartida às competências, verificou-se a perspectiva dos alunos em relação ao Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade e a qualidade do ensino e seu posicionamento no mercado de trabalho, e se estas estão relacionadas à titulação dos professores.

A pesquisa identificou que a maioria dos respondentes é do sexo masculino, com idade média de 25 anos e 04 anos de experiência profissional, no qual todos já haviam realizado o ES, contudo um egresso ainda não obteve êxito no exame. Observou-se que 67% dos egressos concordam parcialmente que a titulação acadêmica está associada com a boa qualidade de ensino. Entretanto apenas 33% e 17% concordam totalmente com a associação de que a titulação contribuiu para desempenho no ES e MT, respectivamente.

Percebeu-se que os egressos “concordam parcialmente” em relação às competências “Administrar a progressão das aprendizagens” e “Utilizava novas tecnologias” nos professores. A competência “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” não foi percebida de maneira mais nítida. Sobre “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” os egressos responderam sobre a competência de forma indiferente ou neutra. Por fim, a competência “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” foi observada de forma dividida entre discordam parcialmente e concordam parcialmente.

Conclui-se que as cinco competências investigadas, a maioria dos egressos “concordaram totalmente” que o professor as devam possuí-las. Contudo foi verificado que apesar dos egressos de não percebê-las em seus professores as julgam importantes.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 10 de set. 2018.

BROEIRO, Paula. *Conhecimento e competência*. Rev Port Med Geral Fam, Lisboa, v. 31, n. 2, p.82-84, abr. 2015 Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-51732015000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2018.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. *Construindo o conceito de competência*. Rev. Adm. Contemp., Curitiba, v.5, n. Spe, p.183-196, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Acesso em: 10 Set. 2018.

MASETTO, Marcos. *Docência na Universidade*. 4ª edição. São Paulo: Papirus, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbetes competência. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/competencia/>. Acesso em: 10 de set. 2018.

MIRANDA, G. J., CASA NOVA, S. P., & CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B.. *Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade*. Revista Contabilidade & Finanças, 23(59), 142-153, 2010. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>. Acesso em: 10 de set. 2018.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Paula de Jesus. *As Competências Para a Empregabilidade No Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/13693> Acesso em: 10 set. 2018.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. 1ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

A QUALIDADE DE VIDA COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

Adauto de Vasconcelos Montenegro²²⁶
Maria do Rosário de Fátima Fortes Braga²²⁷
Conceição de Maria Silva Câmara²²⁸

Resumo: Analisa-se neste trabalho como a qualidade de vida interfere na permanência e no sucesso do estudante no ensino superior. Em uma abordagem quantitativa e qualitativa de questionário aplicado sobre o Perfil dos Estudantes da UFMA, apresenta-se aqui a questão da qualidade de vida e suas implicações na vida acadêmica. Como resultados aponta-se que a comunidade universitária carece de informações básicas de saúde; a ansiedade e as alterações no sono interferem diretamente no desempenho acadêmico; a adaptação à mudanças provocada pelo ingresso no ensino superior geram situações psicossociais desafiadoras que precisam de acompanhamento específico para serem superadas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Qualidade de Vida. Permanência.

Introdução

Tendo em vista a necessidade de desenvolver estratégias de permanência voltadas aos estudantes que ingressam na universidade por meio da democratização do acesso, viabilizado pelo processo seletivo Sisu (Sistema de Seleção Unificada), diversas medidas têm sido desenvolvidas para conhecer as características dos estudantes e suas demandas mais prevalentes. Uma delas é a realização de pesquisas por parte de serviços que se destinam ao atendimento das demandas dos estudantes como foi o caso do questionário aplicado pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFMA entre os meses de dezembro a abril de 2018, que contou com a colaboração de diversos profissionais que atuam neste campo, no qual busou-se coletar dados para traçar o Perfil do Estudante da UFMA.

Tal questionário apontou para uma diversidade de fatores que implicam diretamente na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes dos cursos presenciais que vão muito além das dificuldades financeiras, como muitos são levados a pensar. Um dos fatos que se

²²⁶ Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA. adauto.montenegro@ufma.br

²²⁷ Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA. maria.rosario@ufma.br

²²⁸ UniCEUMA. São Luís/MA. concita_camara@hotmail.com

sobressaíram e que selecionamos para apresentar e debater neste congresso, refere-se exatamente sobre a questão da qualidade de vida e da saúde mental do estudante e suas implicações na vida acadêmica.

Pesquisas como esta têm o potencial de subsidiar um sólido diagnóstico acerca do público-alvo de futuras intervenções, informando aspectos tanto de caráter sociodemográfico quanto mais específicos, de ordem socioeconômica e cultural. Conhecer, portanto, tais características permite uma atuação mais assertiva e precisa por parte de diversos profissionais e pesquisadores que atuam no campo de políticas educacionais voltadas ao estudante universitário.

Qualidade de Vida e Saúde dos Universitários

A qualidade de vida dos estudantes universitários tem figurado como tema presente em diversas pesquisas (CHAZAN et al., 2015; LANGAME et al., 2016; OLIVEIRA et al., 2015; PETRINI et al., 2013; SOARES et al., 2014). O conceito de qualidade de vida é multideterminado e complexo (CIESLAZ, 2012), abrangendo diversos aspectos psicossociais, sendo definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (*The WHOQOL Group*, 1995).

Percebe-se que a mudança no perfil do estudante universitário pode estar relacionada às ações afirmativas combinadas às demais políticas educacionais, tendo como cenário os desafios decorrentes do ingresso à permanência e ao sucesso acadêmico. Sobre esse contexto, Oliveira & Padovani (2014, p. 995) afirmam:

Neste contexto, a saúde do estudante é uma questão emergente, polissêmica, que precisa ser compreendida a partir da interação entre as demandas inerentes ao Ensino Superior e os aspectos sociais, econômicos e pessoais.

Nesse sentido, a qualidade de vida pode ser compreendida como uma temática fundamental a ser tratada no contexto universitário. Catunda & Ruiz (2008) apontam que baixos índices de qualidade de vida em universitários podem estar relacionados a dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e evasão acadêmica. Os mesmos autores também

destacam que aspectos financeiros podem estar relacionados às condições facilitadoras da qualidade de vida. Alguns fatores também demonstram a influência de condições concretas como transporte, alimentação, moradia, bem como aspectos ligados ao relacionamento e convívio social na qualidade de vida (PETRINI et al., 2013). Outros aspectos ainda igualmente relevantes são o relacionamento com docentes e os horários das disciplinas e das atividades extracurriculares (PARO; BITTENCOURT, 2013).

Além das questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e demais aspectos, Borine et al. (2015) citam relações entre a qualidade de vida e questões relativas à ocorrência de transtornos mentais. Os mesmos autores também destacam a associação entre níveis de estresse associados à adaptação ao contexto acadêmico e condições relacionadas à qualidade de vida.

Diante dos dados e discussões apresentadas, compreende-se que conhecer os dados acerca da qualidade de vida de estudantes viabiliza a construção de projetos e ações de intervenção no contexto universitário, visando o aumento dos índices de qualidade de vida, conforme apontam Langame et al. (2016).

Percebe-se, portanto, que a qualidade de vida relaciona-se, de maneira significativa, à saúde, tanto em termos gerais quanto à saúde mental.

A metodologia empregada neste estudo se constitui na análise de um banco de dados advindos de um relatório advindo de uma pesquisa que investigou o Perfil do Estudante da UFMA, realizada entre dezembro de 2017 a abril de 2018. Este Relatório foi gerado a partir das respostas de 5353 estudantes, de todos os campi da UFMA, que responderam à pesquisa.

O Questionário utilizado na pesquisa foi elaborado por um Grupo de Trabalho integrado por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, docentes e técnicos em assuntos educacionais de três *campi* da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O questionário foi estruturado em cinco seções: uma parte específica de “Dados Pessoais” e quatro dimensões nomeadas: “Dimensão Socioeconômica e Familiar”, “Dimensão Acadêmica e Profissional”, “Dimensão Qualidade de Vida e Saúde” e “Dimensão Informações Culturais e de Lazer”.

Para este estudo, foram considerados os dados relativos apenas à “Dimensão Qualidade de Vida e Saúde”, em função dos objetivos deste estudo. Tais dados foram analisados a partir de análises estatísticas descritivas.

Os resultados aqui apresentados e discutidos referem-se à Dimensão “Saúde e Qualidade de Vida”, a qual contou com 21 questões que tratavam de temáticas como saúde geral, saúde mental e qualidade de vida.

Os primeiros dados apresentados referem-se à percepção dos respondentes acerca da saúde geral. No que tange à realização de consultas de caráter preventivo, identificou-se que 46,45% (n = 2491) não costumam realizar tais consultas, o que indica que a cultura do autocuidado e da prevenção no campo da saúde, ainda são incipientes na comunidade estudantil. Entre aqueles que afirmam realizar tais consultas, a maioria (37,31%, n= 2001) realiza anualmente.

Outro resultado aponta que a maioria dos discentes respondentes (76,60%; n = 4108) procuram o Sistema Único de Saúde (SUS) quando precisam acessar tais serviços. Este dado está em consonância com uma pesquisa que afirma que a maior parte da população brasileira utiliza o SUS (AGÊNCIA BRASIL, 2018).

Quando se questionou, especificamente, sobre a realização de consultas periódicas com odontólogos e médicos ginecologistas e/ou urologistas, os resultados apontaram índices ainda menores: 54,22% não realizam tais consultas frequentes a odontólogos, enquanto 66,23% não realizam com médicos ginecológicos e/ou urologistas. No que diz respeito à existência de doenças graves, crônicas e/ou degenerativas, 8,99% (n=482) afirmam vivenciar esta condição.

Um dado considerado como um sinalizador importante para as ações da universidade foi relativo ao conhecimento dos respondentes sobre as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs): 5,84% (n=313) afirmam não ter conhecimento sobre as ISTs, bem como afirmam não adotar nenhuma estratégia de prevenção a tais infecções. Com a intensa divulgação e amplo acesso a informação na atualidade, considera-se que este é um dado preocupante e que deve mobilizar estratégias e ações de educação em saúde na universidade.

Os respondentes que afirmam ter conhecimento sobre as ISTs e utilizar estratégias de prevenção, em sua maioria, apontaram a utilização de preservativos (62,91%; n = 3374) como a principal estratégia.

No campo da saúde mental, uma das perguntas relevantes para análise foi a seguinte: “Você já fez ou faz acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico?”. Os resultados demonstraram que a maioria (82,85%; n = 4443) não realizou nem realiza acompanhamentos

desta natureza. Este dado pode sugerir que a cultura de busca de autoconhecimento não é solidificada na amostra estudada, além do acesso reduzido a serviços complementares e preventivos na área da saúde.

No que concerne às dificuldades emocionais, tiveram destaque a ansiedade e insônia ou alterações significativas de sono. É importante assinalar que diversos transtornos e/ou condições relacionados à ansiedade podem provocar alterações no sono (ALMONDES; ARAÚJO, 2003), o que justifica tais índices apresentarem altas pontuações em conjunto. As duas opções somam 5062 estudantes, ou seja, 94% do total de estudantes.

Além de tais situações, a opção “sentimento de desamparo, desespero ou desesperança, desatenção, alteração de memória, lentificação psicomotora e do raciocínio” contou com 1725 estudantes assinalando-a, o que representa 32,2% do total da amostra.

Estes resultados suscitam a reflexão de que as principais demandas apresentadas pelos estudantes são de ordem de saúde mental (representada, em especial, pelas questões de ansiedade e alterações no sono) e por questões relativas a dificuldades no campo da memória e atenção, aspectos essencialmente psicopedagógicos. Como diversos estudantes podem ter assinalados as opções mencionadas em conjunto, uma possível interpretação deste resultado é de que as dificuldades no campo psicopedagógico podem atuar como fatores predisponentes ou intensificadores da ansiedade.

Quanto às situações psicossociais desafiadoras, os estudantes, quando as mencionam, apontam como principais as seguintes: adaptação a mudanças (cidade, moradia, separação da família, etc.) e situações de perda e/ou luto. As duas opções totalizam 29,31% das respostas (n = 1569). Questões relativas a mudanças são comuns no período de transição da adolescência para a vida adulta e intensificadas no ingresso na universidade, momento de novas exigências e de desenvolvimento de novas competências técnicas, científicas e sociais. Uma interpretação acerca deste resultado é de que a política de seleção do Sisu provocou o aumento de estudantes oriundos de municípios e estados diferentes daqueles onde se localizam as universidades. Esse movimento faz com que parte significativa dos estudantes tenha demandas relativas à moradia, adaptação a um novo contexto sociocultural, necessidade de construção de novos vínculos afetivos, etc. Todos esses desafios têm impacto significativo no bem-estar e qualidade de vida do estudante.

Outras situações relatadas são igualmente relevantes e funcionam como alerta, são as seguintes: assédio moral e sexual, machismo, *bullying*, LGBTQfobia, racismo e intolerância religiosa. Estas últimas seis opções juntas representam 46,4% (n = 2487) de respostas.

No que se refere ao uso de substâncias psicoativas, percebe-se que os estudantes relatam o uso mais prevalente do álcool (25%; n = 1348), que é lícita e de fácil acesso. O que chama a atenção é que a grande maioria (59,9%; n = 3210) preferem não responder, o que pode sugerir que o tema ainda se configura como um tabu e precisa ser mais discutido no contexto universitário.

Considerações finais

Considera-se que este estudo funcionou como ponto de partida para traçar o perfil geral do estudante, a partir de sua percepção acerca de si mesmo, de outros com quem se relaciona em diversas questões do campo da qualidade de vida e da saúde. Ademais, foram identificadas quais as demandas mais prevalentes na visão deste público.

Desse modo, a partir das respostas objetivas e subjetivas dos participantes, foi possível concluirmos que a comunidade universitária carece de informações básicas de saúde; que a ansiedade e alterações no sono, principais demandas de saúde e qualidade de vida relatadas pelos estudantes, interferem diretamente no desempenho do estudante; que a adaptação à mudanças provocada pelo ingresso no ensino superior e consequente inserção na vida acadêmica, geram situações psicossociais desafiadoras que precisam de acompanhamento específico para serem superadas. Enfim, esse cenário evidencia a necessidade e a urgência da universidade criar estratégias que visem o bem estar e a qualidade de vida de seus estudantes para que os mesmo possam obter sucesso em sua vida acadêmica. Nesse sentido, como resultado e concomitante, a tal levantamento, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFMA criou o Serviço de Apoio Psicopedagógico destinado a todos os estudantes da universidade que vem desenvolvendo ações de acolhimento e de orientação aos estudantes dos cursos de graduação presenciais nas dimensões cognitivas, emocionais, psicológicas e sociais integradas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio de intervenções educacionais e/ou psicoeducacionais que atendam suas necessidades específicas assegurando a permanência e o sucesso acadêmico. No entanto, destaca-se que os resultados apontam

ainda a necessidade de políticas institucional de ensino, pesquisa e extensão, que colaborem para a permanência o sucesso acadêmico, reduzindo os fatores que geram a retenção e o abandono dos cursos de modo que a universidade possa responder de maneira mais efetiva à sociedade.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-02/pesquisa-mostra-que-quase-70-dos-brasileiros-nao-tem-plano-de-saude-particular>. Acesso em 25 Set. 2018.

ALMONDES, K. M. de; ARAUJO, J. F. de. Padrão do ciclo sono-vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 8, n. 1, p. 37-43, 2003.

BORINE, R. C. C.; WANDERLEY, K. S.; BASSITT, D. P. Relação entre a qualidade de vida e o estresse em acadêmicos da área da saúde. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 100-118, 2015.

CATUNDA, M. A. P.; RUIZ, V. M. Qualidade de vida de universitários. **Pensamento plural**, v. 2, n.1, p. 22-31, 2008.

CHAZAN, A. C. S.; CAMPOS, M. R.; PORTUGAL, F. B. Qualidade de vida de estudantes de medicina da UERJ por meio do Whoqol-bref: uma abordagem multivariada. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 547-556, 2015.

CIESLAK, F. et al. Análise da qualidade de vida e do nível de atividade física em universitários. **Rev. educ. fis. UEM**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 251-260, 2012.

LANGAME, A. P. et al. Qualidade de vida do estudante universitário e o rendimento acadêmico. **Rev Bras Promoç Saúde**, Fortaleza, v. 29, n.3, 313-325, 2016.

LANTYER, A. S.; VARANDA, C. C.; SOUZA, F. G.; PADOVANI, R. C.; VIANA, M. B. Ansiedade e qualidade de vida entre estudantes universitários ingressantes: avaliação e intervenção. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 18, n. 2, p. 4-10, 2016.

OLIVEIRA, H. F. R. et al. Estresse e Qualidade de Vida em estudante universitários, **Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 7, n. 2, p. 1-8, 2015.

OLIVEIRA, N. R. C. de; PADOVANI, R. C. Saúde do estudante universitário: uma questão para reflexão. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 995-996, Mar. 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PADOVANI, R. C. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 02-10, 2014.

PARO, C. A.; BITTENCOURT, Z. Z. L. C. Qualidade de vida de graduandos da área da saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 365-375, 2013.

PETRINI, A. C. et al. Avaliação da percepção da qualidade de vida de jovens universitários: comparativo entre graduandos do turno diurno e noturno. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 5, n. 3, p. 1-8, 2013.

SOARES, A. M.; PEREIRA, M.; CANAVARRO, J. P. Saúde e qualidade de vida na transição para o ensino superior. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 15, n. 2, p. 356-379, 2014.

The Whoqol Group. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Soc Sc Med.**, v. 41, n. 1, p. 1403-1409, 1995.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PESQUISA EMPÍRICA: reflexões sobre nosso percurso

Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa²²⁹
Ilma Vieira do Nascimento²³⁰

Resumo: Neste trabalho tecemos algumas reflexões sobre os desafios e as possibilidades na pesquisa empírica enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Desenvolvemos a pesquisa qualitativa intitulada “*Currículo integrado no Ensino Médio: a proposta do Instituto de Educação, Ciência, e Tecnologia do Maranhão – IEMA do município de Bacabeira/MA*”, com o objetivo de analisar a percepção dos alunos dessa instituição sobre currículo integrado. Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento em fase de conclusão, portanto apresentamos sucintamente caminhos teóricos e metodológicos percorridos, destacando a vivência do campo empírico e algumas considerações transitórias.

Palavras-chave: Pesquisa empírica. Pesquisa Qualitativa. Trajetória teórico-metodológica.

Introdução

Teceremos algumas reflexões sobre uma pesquisa qualitativa que está em processo de finalização e que resultará em uma dissertação de mestrado tendo como principal foco analisar a percepção dos alunos cursistas do 3º ano do Ensino Médio Profissionalizante diante da proposta de currículo integrado do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – (IEMA) e suas contribuições para sua formação humana e profissional

Trata-se de uma investigação científica em que utilizamos, além da pesquisa bibliográfica e documental, a aplicação de questionários preformados e grupo focal para a coleta de dados. Os sujeitos participantes da pesquisa, na aplicação dos questionários, foram 96 alunos cursistas do 3º ano do Ensino Médio do IEMA, dos cursos técnicos de logística, administração e mineração. O grupo focal foi realizado com 10 alunos, também do 3º ano do Ensino Médio do IEMA, dos cursos técnicos supracitados.

²²⁹Mestranda do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão PPGE – UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente PPGE – UFMA. Licenciada em Pedagogia pela UFMA, Supervisora Pedagógica da SECMED – Bacabeira/MA. E-mail: karyannetur2007@yahoo.com.br

²³⁰Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFMA. E-mail: ilmavieira13@gmail.com

Porém, para nos familiarizarmos com nosso campo empírico, foi necessário trilhar os caminhos teóricos e metodológicos que são os pilares para construção de uma pesquisa empírica, nos apropriarmos das teorias curriculares, principalmente das que perpassam pela integração curricular, dos documentos pedagógicos do IEMA, além de vivenciarmos alguns desafios e possibilidades que fazem parte dos caminhos percorridos pelo pesquisador.

Caminhos teóricos e metodológicos

Ao longo de nossa trajetória acadêmica, no curso de Pedagogia, participamos de uma pesquisa sobre o currículo integrado de um Programa Educacional para jovens e adultos, tendo tal linha de estudo se perpetuado no curso de Mestrado em Educação, porém, voltado para o currículo integrado em uma Instituição de Ensino Médio, o IEMA, que oferece ensino profissionalizante integrado ao ensino propedêutico, com o intuito de aprofundar mais ainda tal temática.

Como aluna regular do Mestrado em Educação (PPGE/UFMA) tivemos a oportunidade de cursar as disciplinas que integram o currículo desse curso as quais nos forneceram subsídios teórico-metodológicos imprescindíveis ao processo de pesquisa. Tais disciplinas, bem como as leituras propostas pelos professores, e, sobretudo, as discussões em sala de aula, nos possibilitaram aprender, dentre tantas outras questões, que nenhum pesquisador pode dar conta de toda a realidade em sua totalidade, pois é necessário observá-la levando-se em conta toda a sua complexidade.

Sendo assim, o pesquisador necessita analisá-la para além de suas estruturas, enxergando o fazer cotidiano dos sujeitos sociais, marcado, muitas vezes, pelo surpreendente e pelo inesperado, cuja particularidade nos faz abandonar as certezas absolutas. (ALBUQUERQUE JR, 2007). Isso se torna bem claro ao longo das primeiras construções dos objetivos e metodologias que se pretende utilizar na investigação científica.

Neste sentido, trilhamos os caminhos do processo investigativo entendendo a pesquisa qualitativa conforme os estudos de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), como um modelo tipológico que representa o sistema de base de uma investigação científica articulada em volta de quatro polos: epistemológico (onde a construção do objeto científico e a delimitação da problemática da investigação se processam); teórico (corresponde à instância

metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem); morfológico (relaciona-se com a estruturação do objeto científico e permite a objetivação dos resultados investigados); e técnico (dimensão em que são recolhidas as informações e convertidas em dados pertinentes à problemática da investigação).

Estes quatro pólos se interligam e se relacionam de forma a integrar um processo que possa subsidiar de forma concreta os caminhos da pesquisa, não só em tratamento de dados, mas uma investigação que assegure a construção de conhecimentos científicos. Não há uma ordem linear na pesquisa que identifique qual polo se deve usar primeiro, pois hora ou outra foi necessário retomar o polo epistemológico e teórico para estruturar os morfológicos e técnicos. E nas análises tais pólos se fundem e se concretizam na construção dos conhecimentos.

Ainda, nesta trajetória de construção de tais conhecimentos, foi comum o sentimento de desordem, pois quanto mais se buscava fundamentos, mais rigor e complexidade envolvia a pesquisa e mais necessidade de buscar teorias e bases filosóficas que pudessem torná-la mais coesa. Foi então que se compreendeu que tais polos junto à vivência da investigação científica possibilitam ao pesquisador entender e se apropriar dos fundamentos teórico-metodológicos.

Após alinharmos e definirmos nosso objeto de estudo, esquadrihado no projeto de pesquisa, especialmente nos itens: justificativa, objetivos, problemática, metodologia e referencial teórico, prosseguimos a pesquisa com o seguinte questionamento: *A proposta do currículo integrado em tempo integral no ensino médio técnico do IEMA contribui para a formação humana e profissional dos alunos?* Mobilizados por essa inquietação, construímos nossas técnicas de coleta de dados.

Neste sentido, utilizamos questionários preformados, que tem essa nomenclatura por se tratar de questões abertas e fechadas (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN; 1990). Assim como também realizamos análises dos documentos pedagógicos e o grupo focal. Aplicamos os questionários e o grupo focal com os alunos do terceiro ano, por estarem prestes a concluir os estudos do ensino médio e, teoricamente, possuírem mais conhecimentos referentes à escola onde estudam.

O grupo focal, de acordo com Powell e Single (1996, apud Gatti, 2005), constitui-se por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores com o propósito de

discutir uma temática, o objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Essa técnica nos permitiu compreender e conhecer diferentes percepções sobre o currículo integrado e como este contribui para a formação humana e profissional, fator relevante para o estudo do problema visado e que nos deu o direcionamento metodológico necessário na pesquisa empírica.

Porém, destacamos que um dos principais desafios da pesquisa empírica foi justamente a sistematização das leituras teórico-metodológicas. Sistematizar, relacionar e analisar os dados e, claro, a interpretação das fontes pesquisadas, para que se pudesse visualizar a construção do discurso não foi uma tarefa fácil, tampouco rápida. Porém, é inegável que todo o aporte teórico nos permitiu um olhar mais apurado em relação às complexidades que permeiam a investigação científica e as análises dos dados de nossa pesquisa qualitativa na área da educação.

Tal processo nos possibilitou um leque de conhecimentos, além dos já acumulados e que já tínhamos construído ao longo da graduação, dos cursos de formação continuada, especializações e demais vivências como educadora. Adentrar o espaço da pesquisa, uma escola estadual, se tornou mais familiar, por já fazer parte do sistema educacional público do município de Bacabeira; porém, adotamos uma postura crítica, por considerar que o objeto de nosso estudo (o currículo integrado) é constituído de historicidade, de interesses... é uma questão de saber, poder e identidade (SILVA, 2003).

Vivência do campo empírico

Compreendemos e ressaltamos que os caminhos teóricos e metodológicos auxiliaram na qualidade do processo de familiarização com a escola. Foi de suma importância nos apropriarmos das leituras dos documentos pedagógicos do IEMA, para conhecer e analisar: os princípios filosóficos e sociais norteadores do currículo; as concepções de homem, educação, currículo e sociedade que fundamentam o currículo integrado em tempo integral do Instituto; como se materializa a integração pretendida; para quem o currículo integrado é pensado; dentre outras questões que nortearam o estudo.

Neste sentido, além de nos apropriarmos de leituras e teorias, foi necessário também familiarizarmo-nos com o campo empírico por meio de conversas informais presenciais ou

por meio de aplicativos de mensagens com alguns alunos, professores e gestores. Tal ação nos permitiu as primeiras aproximações com o IEMA.

Estes caminhos informais, que ficam nas entrelinhas da pesquisa, viabilizaram as etapas formais da pesquisa em questão, como a construção dos documentos que autorizaram o pesquisador adentrar no contexto social e empírico, tais como: a declaração de liberação à gestão do IEMA/Bacabeira – MA para realização de pesquisa; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); o Termo de Compromisso e Responsabilidade; a Declaração de liberação do uso do nome do IEMA/Bacabeira em publicações e apresentações científicas; e a Declaração de vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Fez-se necessário também registrar a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), por se tratar de uma investigação que envolve adolescentes menores de idade. Todos esses caminhos burocráticos, foram necessários pois a ética faz parte do processo de uma investigação científica.

Foi somente a partir deste ponto que adentramos formalmente o espaço da pesquisa, conhecendo o Instituto não só por meio dos documentos, mas a sua estrutura física, a forma como funcionavam as aulas das disciplinas técnicas e da base comum, dentre outros aspectos que auxiliaram no alinhamento, organização e na forma de aplicação dos métodos de coleta de dados que utilizamos: os questionários, no intuito de traçar o perfil dos alunos, e o grupo focal, objetivando analisar as percepções sobre o currículo integrado.

Portanto, os resultados da pesquisa de campo foram obtidos por meio da apropriação dos dados qualitativos e quantitativos que obtivemos utilizando a aplicação de 96 questionários preformados (com perguntas abertas e fechadas) que nos possibilitou traçar o perfil dos alunos que cursam o 3º ano do ensino médio profissionalizante do IEMA – Bacabeira/MA. Em seguida, de posse de tais dados, seguimos para a segunda etapa: o grupo focal.

O recrutamento ocorreu desde a aplicação dos questionários para os possíveis participantes, explicamos como ocorreria e qual seria o objetivo da pesquisa. Então, realizamos uma sessão grupal, por meio de um roteiro para operacionalização do encontro, na biblioteca do IEMA UP/Bacabeira, com a duração média de uma hora e dez minutos. Contamos com 10 alunos selecionados pela gestora do Instituto que receberam previamente um convite que definia a data e as temáticas que seriam discutidas. A equipe foi composta

pela mediadora, que desenvolveu a investigação científica, e 6 observadoras, que foram de suma importância para o sucesso e aplicação desta técnica, pois, acompanharam e registraram expressões verbais e não verbais, controlando o tempo e o equipamento de gravação.

Percebemos que o amadurecimento, evolução e dimensionamento da pesquisa, foi um viés para que pudéssemos nos familiarizar com nosso campo empírico. Tal etapa foi uma possibilidade de experienciar não só as técnicas de coleta de dados, sua aplicação e análises, como também ouvir outras percepções dos alunos correlatas ao seu modo de vida cultural, social e econômica. A grande maioria são de classes menos favorecidas, mas que têm sonhos e traçam objetivos, que têm perspectiva de continuar seus estudos após o término do Ensino Médio e que veem a escola como uma oportunidade de ascensão econômica, social e cultural.

Por isso, consideramos que construir conhecimento científico perpassa também pelas percepções do investigador, que precisa compreender seu objeto de estudo, tendo em vista que a pesquisa qualitativa procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos e psicológicos (FRANCO, 1994).

Ou seja, na pesquisa qualitativa há a preocupação de se compreender a realidade que o objeto da pesquisa vivencia para se apropriar e entender que é preciso muitas vezes retomar as teorias, refazer os caminhos e familiarizar-se com seu campo empírico e os sujeitos sociais, todo esse processo perpassa também pela percepção do pesquisador.

Considerações transitórias

Neste texto buscamos apresentar breves reflexões sobre o nosso percurso na construção de uma pesquisa empírica na área educacional, trazendo consigo desafios e possibilidades que resultarão em uma dissertação de mestrado. Estamos na reta final, pois todo o texto está em processo de análise, porém sabemos que os resultados obtidos são provisórios e sujeitos a novas análises e contribuições, visto que, na área da pesquisa social, o conhecimento sempre pode ser ampliado.

É importante destacar também a participação da orientadora, tendo em vista que muitos dos caminhos para construção teórica e metodológica da pesquisa em foco foram apontados nos encontros de orientação, nas discussões e sugestões dadas. Pois, entendemos

que a dissertação é um trabalho coletivo do orientador e do orientando, e tal parceria é de extrema relevância para que se possa caminhar para a construção do conhecimento.

Destarte, todas as disciplinas, seminários e participação em Congressos e demais Encontros ao longo do mestrado também são possibilidades de construção e apreensão de conhecimentos que irão subsidiar a sistematização e elaboração da pesquisa. Tais experiências fazem parte também da vivência do pesquisador e possibilitam um leque de oportunidades para que se solidifique nossa base teórica e metodológica.

E, cabe aqui destacar também, um desafio subjetivo da mestrandia que, enveredando no árduo caminho da pesquisa, ao longo do mestrado adequou suas responsabilidades familiares com as exigências da pesquisa e da profissão, conciliando suas identidades: mulher, mãe, esposa, educadora e pesquisadora. Tarefa árdua e que não pode ser deixada de lado, afinal em meio ao contexto social, econômico e aos padrões culturais de nosso país, ser mulher, pesquisadora e profissional ainda é um paradigma considerado fora dos padrões culturais. Entretanto, representamos a resistência e a quebra de paradigmas diante deste contexto social.

Portanto, vários foram os desafios e as possibilidades encontradas no percurso desta investigação, em que os resultados foram obtidos diante de um árduo processo de pesquisa e estudos, que envolveram: a subjetividade da pesquisadora; contextos econômicos, sociais, culturais e políticos; discussões; valores e concepções sobre o currículo integrado e a realidade social dos sujeitos participantes; dentre outras questões que ficam explícitas ou nas entrelinhas da pesquisa social. Afirmamos ainda que os resultados não se encerram após a conclusão da dissertação, mas conduz para que tal estudo seja questionável e parcial, possibilitando outras trilhas de pesquisas na área educacional.

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **História:** a arte de inventar o passado. Ensaio de Teoria da História. Bauru, SP: Edusc, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: Educação e Sociedade. Campinas/SP: Cedes. v. 35, n. 129, out/dez. 2014 - p.1085-1113. FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino Médio:** desafios e reflexões. Campinas, SP: Papirus, 1994.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília-DF: Líber livro, 2005.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa:** fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A PEC 55: desafios para o ensino superior brasileiro

Welline Dayane Reis Ribeiro²³¹
Antonio Paulino de Sousa²³²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o processo de mercantilização da educação superior brasileira ocorrido a partir dos anos 90, tendo em vista a promulgação da Proposta de Ementa à Constituição – PEC 55, cuja proposta é reduzir por vinte anos os investimentos nas despesas primárias. Aprovada em 2016, a PEC do Teto dos Gastos Públicos configura-se como um grande desafio para a educação superior pública, uma vez que, tem por finalidade reduzir os investimentos às universidades e ampliar a parceria com as instituições privadas. Este trabalho caracteriza-se como pesquisa parcial, bibliográfica e documental, realizada por meio de abordagem qualitativa, numa perspectiva crítica.

Palavras-chave: Mercantilização. PEC 55. Ensino Superior

Introdução

Ao falar de educação no Brasil, é necessário antes fazer um breve apontamento sobre a Constituição Federal de 1988 que representou para a população brasileira uma grande conquista no campo dos direitos sociais, tais como educação, saúde, moradia, alimentação, previdência social, direitos trabalhistas, assistência social, dentre outros. No entanto, a partir da década de 90, com base nos ideais neoliberais, ocorreram intensas modificações no país através do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tendo como foco ações de cunho reformistas pautadas na liberdade de mercado e restrição do Estado sobre a economia, período em que a educação, cujo percurso histórico já era marcado pelas orientações do capitalismo, passou a ser tratada de forma mais clara como produto subjugado à dominação do mercado, o que vem contribuído significativamente para o enfraquecimento e precarização da educação superior pública brasileira até os dias atuais, mais recentemente com a aprovação da PEC 55.

A PEC 55 que institui o Novo Regime Fiscal, integrando o conjunto de ações regidas pelas políticas neoliberais no sentido de fortalecer o capital, sendo ainda uma das estratégias do atual governo representado por Michel Temer, o qual se iniciou em 12 de maio de 2016, a

²³¹Universidade Federal do Maranhão. São Luís - MA. wellineribeiro@yahoo.com.br.

²³²Universidade Federal do Maranhão. São Luís – MA. Antonio.paulino@terra.com.br

partir do afastamento e posterior *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, tem como argumento a superação da profunda crise econômica e política em que se encontra o país na conjuntura atual. Na verdade, tal medida se constitui como um desafio para a educação superior brasileira, pois tem como objetivo reduzir ou congelar por 20 anos recursos destinados à educação, saúde, previdência, etc.

O objetivo do trabalho é analisar o processo de reformas ocorridas na educação superior brasileira a partir do governo de FHC, considerando as principais mudanças que tiveram nesse período, bem como compreender o movimento de mercantilização característico das ações neoliberais, tendo em vista a aprovação da PEC 55. Nesse sentido, considera-se relevante investigar, debater e compreender como esse processo de mercantilização e precarização da educação tem ocorrido, de modo a identificar as ações pelas quais se expressam as políticas educacionais para a Educação Superior. Diante da aprovação da PEC 55, que limita os gastos no setor educacional, o que esperar do ensino superior público? Que consequências essa medida poderá gerar no que diz respeito ao acesso da população à educação superior? Em que medida a referida PEC poderá intensificar o processo de mercantilização e precarização do ensino superior público?

Ensino superior nos anos 90: educação x mercadoria

Para entender melhor as questões relativas à educação superior no Brasil, mais precisamente a partir dos anos 90, é necessário considerar a dinâmica capitalista que direciona toda estrutura econômica do país, organizando, ao seu modo, os recursos financeiros, assim como, o acesso da população aos bens sociais, que em grande parte são destinados às classes dominantes, detentoras de alto poder econômico, em detrimento das classes subalternas, constantemente submetidas a precárias condições de vida.

Foi a partir dessa década, no então governo de FHC, que ações neoliberais começaram a se expandir e mercantilizar políticas e direitos sociais, aumentando ainda mais as dificuldades de acesso da população aos direitos fundamentais como “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social...” (C.F, 1988, art. 6º, capítulo II).

No que se refere à educação, uma das medidas voltadas para o ensino superior foi a abertura de mercado para as IES privadas, legitimando a atuação dessas instituições, sob o argumento da expansão e democratização do ensino, fundamentadas pelo decreto 2.207/97, posteriormente substituído pelo decreto 2.306/97 aprovado no governo de FHC. Essa situação, no entanto, evidenciou o crescimento da ideologia capitalista que tem avançado de forma acelerada no mundo todo, redirecionando a responsabilidade do Estado para o setor privado, gerando o enfraquecimento e precarização da universidade pública.

Mediante tais apontamentos, é possível perceber algumas contradições ocorridas no processo das reformas educacionais, tornando-se relevante analisar quais interesses estão por trás do discurso difundido sobre o ensino superior público e em como essas mudanças se apresentam na prática. Investimentos em programas de financiamento de bolsas em IES particulares (PROUNI e FIES), redução de verbas nas universidades públicas, aumento da oferta de vagas em faculdades privadas, abertura de cursos voltados para a demanda de mercado e para o lucro, flexibilização no critério de qualificação profissional dos docentes contratados para lecionar nas instituições particulares são algumas das ações de caráter mercantilista, as quais exercem uma forte influência ideológica, social, política, cultural e econômica.

Ao tratar dessas contradições, Sguissardi (2009, p. 58) aponta que no contexto do neoliberalismo, a universidade é tratada como “[...] órgão, autarquia, empresa estatal, administrável de modo similar a uma empresa privada”, sendo descrita também pelo autor da seguinte maneira (2009, p. 48):

A ideia de universidade associada à de empresa privada alimenta-se na categoria de *mercantilização* do saber e da ciência, que adquirindo cada dia mais a condição mercadorias típicas do atual modo de acumulação deixam de ser considerados bens coletivos e direito fundamental da cidadania, garantidos essencialmente pelo Fundo Público do Estado. Daqui a força da expressão oficial: *educação como atividade não exclusiva* do Estado e *competitiva*.

Reformar a educação superior nestes moldes, isto é, priorizando os investimentos no setor privado, visando a lucratividade em detrimento do fortalecimento da educação superior pública, reforça o caráter mercantil e dominador em que a educação brasileira se encontra. Para Sguissardi (2015, p. 869):

[...] a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um

processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”. Ao menos no nível da graduação.

Constata-se que o Estado, tendo ideológica e operacionalmente dificuldade de apostar no investimento maciço na educação superior, tem buscado, via políticas focais de curto alcance – Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em especial –, garantias de alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho.

Diante disso, reforça-se o quão é necessário pensar e discutir as reformas educacionais e o ensino superior público e em como se dá o processo de desmonte desse ensino nos dias atuais, tendo em vista o discurso contraditório de expansão das IES, acesso das camadas mais pobres à graduação e avanços quanto à qualificação e inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Uma vez que, reformar significa dar melhor forma ou reconstruir algo, questiona-se como tem sido o processo de reformulação das estratégias e ações na educação superior feita pelos órgãos gestores e até que ponto os profissionais, os estudantes e a sociedade civil tem participado de maneira efetiva na construção de políticas educacionais pautadas nas reais necessidades e no avanço para uma educação de qualidade pensada desde o primeiro contato com a escola até à graduação e pós-graduação.

A PEC 55 e suas implicações para a educação superior brasileira

Conhecida como PEC do teto dos gastos públicos, a PEC 55, aprovada pelo Senado Federal em 15 de dezembro de 2016, a qual passa a vigorar como Emenda Constitucional nº 95/2016, tem como proposta o congelamento dos investimentos nas despesas primárias por vinte anos. Foi aprovada em caráter de urgência, mesmo diante da rejeição da sociedade, sob o argumento de contribuir substancialmente para a superação da crise econômica e financeira em que se encontra o país na atualidade. Assim sendo, entrou em vigor no ano de 2018, tendo como base as receitas de 2017, conforme exposto no artigo 104 da proposta:

Art. 104. A partir do exercício financeiro de 2017, as aplicações mínimas de recursos a que se referem o inciso I do § 2º e o § 3º do art. 198 e o **caput** do art. 212, ambos da Constituição, corresponderão, em cada exercício financeiro, às aplicações mínimas referentes ao exercício anterior corrigidas na forma estabelecida pelo inciso II do § 3º e do § 5º do art. 102 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

De acordo com a proposta em questão, esse tipo de reforma é importante também para o equilíbrio dos gastos públicos e controle da dívida externa, além de contribuir para a criação de emprego e renda, com o discurso de melhoria e desenvolvimento referente ao gerenciamento das receitas e despesas do governo, bem como ao acesso da população aos bens e serviços. No item 2 das recomendações dos Ministros Henrique Meirelles e Dyogo Oliveira para aprovação da PEC, observa-se um dos argumentos usados:

Faz-se necessária mudança de rumos nas contas públicas, para que o País consiga, com a maior brevidade possível, restabelecer a confiança na sustentabilidade dos gastos e da dívida pública. É importante destacar que, dado o quadro de agudo desequilíbrio fiscal que se desenvolveu nos últimos anos, esse instrumento é essencial para recolocar a economia em trajetória de crescimento, com geração de renda e empregos. Corrigir o desequilíbrio das contas públicas é condição necessária para retirar a economia brasileira da situação crítica que Vossa Excelência recebeu ao assumir a Presidência da República.

Diante de tal argumento e das informações anteriores, cabe lembrar que, a implementação da PEC 55 vai de encontro aos objetivos explicitados nos documentos oficiais da educação, tendo como exemplo um dos mais importantes deles, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

Contrário ao que a PEC 55 propõe, o PNE apresenta na meta 13 “elevar a qualidade do ensino superior[...]”, tendo como algumas das estratégias:

[...] elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu; promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

Na meta 20, por exemplo, o PNE prevê o aumento dos recursos destinados à educação, estabelecendo inclusive um percentual baseado no Produto Interno Bruto (PIB), conforme se observa a seguir:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.

Entretanto, ao limitar os investimentos na área educacional de acordo com critérios próprios, a PEC 55 desconsidera o que diz o PNE e suas metas aprovadas pela Lei N. 13.005/2014. Cabe citar ainda as metas 12, 13 e 14 que estão diretamente relacionadas ao ensino superior prevendo diversas melhorias. Tais como: elevação da taxa de matrícula na educação superior, melhoria na qualidade do ensino através do aumento da proporção de

mestres e doutores atuando nas universidades e ampliação das matrículas em pós-graduação stricto-senso. Compreende-se, portanto, que a redução dos recursos financeiros ou congelamento dos gastos relacionados a educação inviabilizam o cumprimento efetivo das metas do PNE.

O Novo Regime Fiscal determina que os gastos relativos às despesas primárias, isto é, Assistência Social, Educação, Saúde e Previdência sejam limitados, não podendo crescer acima da inflação em cada exercício pelos próximos vinte anos. Além de estarem limitados à correção da inflação, os referidos gastos passam a ser desvinculados. O documento aprovado na câmara e no senado apresenta em seu art. 102:

Será fixado, para cada exercício, limite individualizado para a despesa primária total do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, inclusive o Tribunal de Contas da União, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União.

Reduzir ou congelar as despesas destinadas à educação, além de ir contra à garantia dos direitos formalmente explicitados na constituição, ainda coloca sobre a população mais pobre os efeitos nocivos que a PEC certamente trará, uma vez que a redução dos investimentos tende a gerar maior precarização dos sistemas de educação, especialmente nos contextos mais desfavorecidos, o que contribui para o aprofundamento das desigualdades.

Em artigo publicado na Carta Capital, o doutor em desenvolvimento econômico e professor da Universidade Federal de São Paulo, Daniel Arias Vazquez (2016) aponta que o Novo Regime Fiscal:

[...] desestrutura o financiamento da política social brasileira ao eliminar a vinculação de receitas destinadas à educação e ao orçamento da seguridade social, que compreende as políticas de saúde, previdência e assistência social. Tais vinculações expressam conquistas sociais que foram garantidas na Constituição de 1988, visando estabelecer prioridade e preservar o gasto público nestas áreas sociais, independentemente do governo que estivesse no poder.

Vazquez (2016) fez ainda uma simulação tomando como base o período de 2003 e 2015, exemplificando comparativamente os valores investidos, caso a PEC já estivesse em vigor naquele período, em comparação com os investimentos realizados nos dois governos anteriores. A redução nos investimentos é expressiva, como se pode observar na tabela a seguir:

R\$ bilhões, valores reais de dezembro/2015, IGP-DI

	Gasto Efetivo Governos	Gasto Simulado Plano	Diferença
	Lula e Dilma	Temer/ Meireles	
Assistência Social	638,51	200,83	-68,5%
Educação e Cultura	1.140,14	686,20	-39,8%
Saúde	955,08	701,66	-26,5%
Previdência	5.220,90	3.519,11	-32,6%
GSF Total	8.689,98	5.481,39	-36,9%

Fonte: STN/ MF

De acordo com esta simulação, as reduções de investimentos na área de Educação e Cultura seriam de 39%, ou seja, de 453,9 bilhões a menos. A aprovação da PEC 55, portanto, suscita questões quanto ao futuro da educação brasileira e de como ficará o ensino superior público, uma vez que as universidades já vêm passando por diversas mudanças ao longo da reordenação do papel do Estado e no seu investimento frente às políticas educacionais.

Considerações finais

O processo de mercantilização que ganhou força a partir do governo de FHC afeta diretamente a educação superior pública, uma vez que os direitos são mercantilizados, privatizados ou terceirizados, as verbas públicas reduzidas, o Estado diminuído, o acesso à educação superior se tornam cada vez mais difícil. A aprovação da PEC 55 e, consequentemente, o congelamento dos recursos públicos na área da educação coloca em questão o futuro das universidades, já marcadas pela precarização das estruturas e do ensino, pelos baixos investimentos, pela flexibilização da força de trabalho de seus profissionais, etc., fatores que contribuem para uma educação desarticulada em sua base e para que as instituições educacionais estejam cada vez mais voltadas à produção do conhecimento acrítico, colocando em questão o que diz a Lei 9.394/96 (Art. 02 e Art. 03) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e ainda, a ministração do ensino deve ter “garantia de padrão de qualidade”.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 07/02/2018.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e atualizações – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07/02/2018.

_____. Proposta de Emenda à Constituição nº 55. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016. Acesso no dia 10/04/2017.

CARTA CAPITAL. O desmonte social no plano Temer-Meirelles. 20/07/2016 04h29. Disponível em: <http://plataformapoliticasocial.com.br/wp-content/uploads/2016/07/DesmonteSocialPlanoTemer.pdf>. Acesso no dia 28/07/2017.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 07/02/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016 39)

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Educação ou massificação mercantil? Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out-dez, 2015.

O CURSO DE PEDAGOGIA E O PEDAGOGO: uma reflexão desta formação no cenário atual

Bergson Pereira Utta²³³
Francimar Oliveira Miranda de Carvalho²³⁴

Resumo: A proposta deste relato é refletir sobre o curso de pedagogia e a formação do Pedagogo na universidade sob a dimensão teórico prática, pela integração do exercício da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares pela produção e difusão do conhecimento científico. Inquieta-nos essa formação na universidade, por acreditarmos que o curso de Pedagogia, deve conceber uma formação, que se pautar na construção de profissionais críticos e reflexivos, pesquisadores e produtores de saberes. Por fim, acreditamos que as IES precisam repensar sua atuação no processo de formação docente, para que estes profissionais tenham uma visão sistêmica da educação, tendo clareza das diversas frentes de atuação do pedagogo.

Palavras-chave: Pedagogo. Formação de Professores. Atuação profissional.

Introdução

Este artigo visa discutir a formação do pedagogo na universidade sob a dimensão teórico prática, integrando o exercício indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, em como a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

O pedagogo se apresenta como um profissional que atua na prática educativa, de maneira direta ou indireta, ligando-se aos processos de transmissão e assimilação dos saberes, para a formação humana de maneira integral (SAVIANI, 2004).

Achamos necessário compreender o sentido contemporâneo para Pedagogia, já que existe uma ideia simplista e reducionista sobre a essa ciência, interpretada inclusive por vários pedagogos, de que é apenas um modo como se ensina pelo uso de técnicas de ensino (LIBÂNEO, 2001). No entanto, a pedagogia vai muito, além disso, pois é “é um campo de

²³³ Professor do Magistério Superior, Classe C - Adjunto, nível 001, do quadro de pessoal do(a) Universidade Federal do Maranhão, lotado(a) no(a) Coordenação do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa/São Bernardo. E-mail: bergsonutta@hotmail.com

²³⁴ Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. **Cidade Universitária** Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga - CEP 65080-805 Brasil. São Luís – MA. E-mail: franci_omc@ufma.br

conhecimentos sobre problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 22).

Este trabalho é fruto de nossa inquietação sobre a formação do pedagogo, por acreditarmos que o curso de Pedagogia, deve conceber uma formação, que se paute na construção de profissionais críticos e reflexivos, pesquisadores e produtores de saberes, atuando ativamente na ação pedagógica nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais.

Nesta perspectiva, reforçamos que este profissional (o pedagogo) deve formar-se para atuar no campo pedagógico, apreendendo conhecimentos essenciais e construindo competências e habilidades para lidar com o campo da educação nas mais variadas nuances, passando por transformações, estando muitas delas conectadas com as mudanças do curso de pedagogia.

Partindo destas considerações, nosso problema de investigação nesta pesquisa resume-se à seguinte questão: como o curso de Pedagogia deve preparar seus alunos para atuar no campo educacional?

Dividimos este artigo em duas sessões, primeiro destacando legislações importantes que tratam da formação do pedagogo, bem como destacando por que caminhos devem trilhar os cursos de Pedagogia na formação de seus graduandos para atuarem em ambientes escolares e não escolares. Em uma subseção tratamos do cenário atual para a formação do profissional Pedagogo. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre esta temática.

Formação de professores: em foco o pedagogo

A formação de professores nos cursos de licenciatura tem provocado tensos e intensos debates (ANDRÉ, 2013; GATTI, 2013; LÜDKE, 2014;), em face, dentre outros fatores, das configurações do trabalho docente na atualidade.

As diretrizes curriculares vigentes para o curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006.

Neste contexto o curso de pedagogia vem dando foco que a formação por ele oferecida deve abranger integradamente à docência a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas nos espaços escolares e não escolares, sendo ainda possível contemplar além da Educação Básica uma diversidade de temas, dentre os quais: educação na cidade e no campo, educação dos povos indígenas, educação dos remanescentes de quilombos, educação das relações étnico-raciais, inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, educação dos meninos e meninas de rua, educação à distância, novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação e atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares.

Neste sentido faz-se necessário, estabelecer a dimensão teórico prática para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e, ainda, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, ou seja, fomentar a pesquisa.

A Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística e outras podem ocupar-se de problemas educativos.

[...] Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isso significa que, embora não ocupe lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado (LIBÂNEO, 2004, p. 37).

Refletiremos sobre o sentido da formação do pedagogo. O curso de Pedagogia é um curso de licenciatura, desafiado pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo nessa relação o trabalho pedagógico: docência e gestão educacional.

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo no sentido mais específico do ato pedagógico “o profissional que teoriza sobre a Educação e reúne de forma mútua e dialética a teoria e a prática educativa” (HOUSSAYE 2004, p.10). O Pedagogo é alguém que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato educativo, buscando formular proposições para a sua prática, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender

demandas socioeducativas de tipo formal, não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais e não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas.

Com isso, promove-se uma nova concepção de formação do pedagogo, pautada na figura do profissional crítico e reflexivo, pesquisador e produtor de saberes, participante ativo na ação pedagógica. Assim, o professor/pedagogo passa a assumir-se como investigador de sua prática, fundamentando-se na reflexão e na criticidade, bem como nas oportunidades de interação grupal capazes de promover decisões coletivas pertinentes às ações educacionais.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada torna-se parte integrante do cotidiano acadêmico por isso é necessária uma reflexão preliminar destas questões, e de outras mais específicas acerca, especialmente, do significado do papel do Pedagogo no espaço escolar e em outros espaços educativos.

Pimenta e Libâneo (1999, p. 252-254), defendem um curso de Pedagogia que forme profissionais da educação que

[...] atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais”. Estes autores argumentam ainda que “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente [...] (PIMENTA E LIBÂNEO, 1999, p. 254).

Preparar o pedagogo para atuar em diferentes espaços educativos tem sido o grande desafio das Instituições de Ensino Superior. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia nos dão a certeza dos papéis a serem desempenhados pelos pedagogos e da formação mais adequada ao exercício da profissão. Certamente ainda restam algumas questões que demandam esclarecimento e definições no sentido de salvaguardar o espaço social, político e profissional do pedagogo.

O desafio abraçado na pelos cursos de Pedagogia é no sentido da dinamicidade organizacional e operacional do processo acadêmico do curso o que possibilitou-nos o levantamento de alguns questionamentos que continuam sendo paradigmas no meio universitário, especialmente nos cursos de licenciatura: como conciliar teoria e prática para que o ganho qualitativo do aluno seja condizente com a sua função ou cargo? Esta indagação

permeia o propósito para uma pesquisa participante na qual, ainda que em situações e tarefas diferentes, “[...] pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum [...]” (BRANDÃO, 2001, p. 11).

Hoje aproveitamos efetivamente, em média, menos que a metade do tempo na sala de aula, não avaliamos nossos alunos e sempre justificamos nossas omissões e acomodação tanto nos alunos como no sistema educacional, e esquecemo-nos de nos olhar e por isso às vezes fazemos o pacto do faz de conta.

Neste contexto, Moran (2014, p. 19) nos enumera algumas facetas dos professores que às vezes nos tornamos e outras vezes até contribuimos para existir:

Professores “monocórdios”, unitemático, previsíveis. São professores de uma nota só, as mesmas aulas, atividades e avaliação. Perspectiva dualista, maniqueísta e estereotipadas; Os mosaicos, que fazem colagem. Misturam sem critério autores, tendências e ideias; Os professores Papagaios, leem e repetem o que leem, empobrecendo e simplificando; Os professores receitas, reproduz modelos, esquemas, fórmulas. Não se renovam e os desesperançadores, só veem o negativo: no conteúdo, nos alunos, nas condições de trabalho, na vida.

As instituições educacionais precisam reaprender a aprender, a ser mais útil a sociedade, a maioria das universidades se distancia da sociedade e das suas demandas.

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Art. 3º da Resolução nº 1/2006 do CNE).

Dentro desta perspectiva, as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) passam a constituir uma importante oportunidade de aprendizagem da profissão no espaço escolar e em outros espaços educacionais, no qual profissionais da educação já experientes e ou iniciantes envolvem-se em atividades diárias que requerem decisões conjuntas e um rever constante de suas práticas a partir do confronto de saberes e fazeres pedagógicos. Em razão disto, torna-se necessário compreender que teoria e prática são indissociáveis, uma vez que a formação profissional necessita de ambas para fundamentar-se em bases sólidas.

O cenário profissional do Pedagogo

Muitas são as dúvidas sobre a ação efetiva dos sujeitos, quer na escola fundamental quer no meio acadêmico, quanto à condução do processo educativo/formativo de professores e alunos, para que se alcance qualidade de ensino e de aprendizagem. Nos debates e discussões sobre as metas que se deseja alcançar, os profissionais da educação adquirem fôlego redobrado quando se propõem a abraçar ideias desafiadoras. Todavia, é necessário saber quem são, hoje, no espaço educacional e universitário, o professor e o aluno e quais as suas atribuições no processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma visão sistêmica da educação.

O cenário profissional do pedagogo no Brasil não é diferente, em seus aspectos gerais, daquele em que se inscrevem os demais profissionais da educação. O acesso à formação inicial e continuada, as formas de organização de seu trabalho, a intensificação de suas tarefas cotidianas e os salários aquém do que seria um patamar compatível com sua habilitação conformam as condições em que esses profissionais atuam e refletem o quadro mais amplo de conflitos que permeiam a Educação Brasileira.

Nesse contexto, é possível identificar diversas frentes de atuação do pedagogo. A atuação desse profissional ocorre tanto no sistema público, quanto na rede privada de ensino, exercendo funções de docência e de gestão. Embora não exclusivamente, o acesso ao sistema público ocorre por meio de concurso público, que nos últimos anos têm sido realizados principalmente por sistemas municipais de ensino, que igualmente se utilizam da contratação temporária para suprir suas necessidades.

Esses sistemas recrutam e selecionam pedagogos para atuarem nas funções de Orientadores Educacionais, Orientadores Pedagógicos e Supervisores Educacionais. É igualmente significativa a atuação desses profissionais como professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora nem sempre com a exigência de formação em Pedagogia, conforme prevê a legislação.

Tanto como gestores, quanto como docentes no sistema público, esses profissionais podem atuar em escolas, hospitais (em Classes Hospitalares), em estabelecimentos prisionais, escolas em assentamentos rurais, escolas indígenas, escolas

especiais, em comunidades quilombolas, tanto em turmas regulares, quanto em projetos educativos desenvolvidos pelo poder público; ou ainda nos setor de RH de empresas.

Vemos, destarte, que este profissional pode exercer variadas funções, mas é preciso que ele seja preparado para atender essas muitas especialidades, que antes vinha compartimentada pelas habilitações ofertadas nos cursos de graduação em pedagogia. Compreendemos então, o pedagogo como um profissional politécnico e polivalente.

Ser polivalente para Kuenzer (2000) é desempenhar diversificadas tarefas usando conhecimentos distintos, o que casa muito bem com o Pedagogo, já que assume diversas funções e necessita ter múltiplos conhecimentos. Também destaca que ser politécnico, representa o domínio intelectual da técnica e a faculdade de exercer trabalhos flexíveis, reorganizando as tarefas de forma criativa, apresentando-se como uma nova forma de integrar vários conhecimentos.

O ato educativo é o processo em que mais reunimos um grande numero de certezas para lidar com as incertezas. Como diz Paulo Freire (2003, p. 22) “Ensinar não é transferir conhecimento, mais criar condições para a sua produção ou construção”.

Considerações Finais

Este artigo buscou discutir a formação do pedagogo na universidade sob a dimensão teórico prática, pela integração do exercício da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, e deste profissional como produtor e difusor do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Acreditamos que a formação do pedagogo deve estender-se pela complexidade do universo deste profissional e de suas interações com a sociedade. O sentido de Pedagogia evolucionou-se, dando ao pedagogo novas atribuições e aptidões, as quais este profissional não pode alhear-se, deve contemplar a relação teórico prática de forma integrada.

Para que o graduando do curso de Pedagogia exerça variadas funções, deve ser conduzido aos processos de conhecer e refletir sobre teorias e ações concretas que lhe darão o suporte para o exercício profissional, oportunizando-o ter segurança para a tomada de decisões, que serão fundamentais em sua atuação profissional.

No contexto das instituições de Ensino Superior, estas precisam repensar sua atuação no processo de formação docente, tornando-se mais útil à sociedade que, no caso do pedagogo, é fundamental que saibam quem são, hoje, no espaço da escola e da academia, quais as suas atribuições no processo de ensino e aprendizagem, tendo uma visão sistêmica da educação, tendo clareza das diversas frentes de atuação do pedagogo.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação (org.)**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (Org.). **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. 155p. (Textos FCC, v. 29)

HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. Manifesto a favor dos pedagogos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUENZER. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

_____. Pedagogia e Pedagogos, para quê. p.37. Ed. São Paulo, Cortez, 2004.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1995

SAVIANI, D. **O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil**: Perspectiva Histórica. Paideia, 2004, 14(28), 113-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/paideia/v14n28/02>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

O ESTADO DA ARTE SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE

Maria do Rosário de Fátima Fortes Braga²³⁵

Lucinete Marques Lima²³⁶

Resumo: Este texto refere-se ao Estado da Arte sobre Políticas de Ações Afirmativas nas produções de teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste, levantadas no portal do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2013 a 2017. O objetivo deste estudo foi analisar o viés teórico-metodológico das produções acadêmicas que discutem as políticas de acesso à educação superior e questões relativas ao ingresso de estudantes oriundos da escola pública. No levantamento inicial, identificou-se 138 produções científicas, das quais foram selecionadas 05 dissertações e 07 teses para análise. Na fundamentação desse texto, utilizou-se como referências básicas Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Gomes (2007 e 2011), Zago (2006) e Dourado (2012).

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação superior. Ações afirmativas.

Introdução

No Brasil, o debate sobre o direito à educação como mobilizador da igualdade social, intensificou-se no Século XXI, mediante as pressões dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, conquistando novos contornos políticos e compromisso do Estado Brasileiro na institucionalização de políticas públicas inclusivas da parcela da população que historicamente foi desprovida do direito à educação.

Gomes (2011, p. 115), referindo-se à urgência de se lutar pela concretização da igualdade dos coletivos diversos, tratados historicamente como desiguais, afirma que,

[...] ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação.

²³⁵Universidade Federal do Maranhão, São Luís, maria.rosario@ufma.br.

²³⁶Universidade Federal do Maranhão, São Luís, lucineteml@uol.com.br.

Com o advento da Lei nº 12.711/2012 ficou estabelecido a reserva de 50% das vagas nas universidades públicas federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com critérios complementares de renda familiar e étnico-raciais e, dessa forma, as medidas adotadas em tais universidades vêm interromper um ciclo construído historicamente no interior delas, como um espaço exclusivo de classes sociais elevadas.

Mesmo com o crescimento das medidas definidas para o acesso e permanência na educação superior, consideram-se necessários estudos mais rigorosos para análise de suas implicações, uma vez que, a educação pública básica possui profundas carências e enfrenta desafios específicos.

Zago (2006, p. 228) aponta que a “ampliação do número de vagas foi considerável nos últimos anos, mas sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre grupos sociais”, ou seja, são necessárias políticas para além da expansão e acesso para que a real democratização se consolide no sistema educacional, especialmente na rede pública.

Dada a importância do assunto, propõe-se esta revisão bibliográfica que subsidiará as reflexões acerca da igualdade de condições presentes no processo de inclusão do estudante na educação pública (do ensino básico ao ensino superior) com políticas combinadas que garantam do acesso à permanência, acompanhando todo o processo formativo ao sucesso acadêmico. Para tanto, buscou-se sintetizar produções que discutem os caminhos percorridos pelas ações afirmativas, enquanto políticas de democratização de acesso à educação superior, analisar suas abordagens, referencial teórico-metodológico e conclusões; selecionando as produções que identificam questões relativas à inclusão de ingressantes ao ensino superior no tocante ao acesso e permanência e ao sucesso acadêmico nas universidades públicas federais da região nordeste.

Este trabalho de revisão bibliográfica das produções das universidades federais da região nordeste foi feito por meio dos descritores: ações afirmativas, educação superior e universidades públicas, no portal da CAPES. Fundamentado na base teórico-metodológica de Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) que referenciam a metodologia da pesquisa, Gomes (2007 e 2011), Zago (2006) e Dourado (2012) que problematizam as ações afirmativas, identificou-se 138 produções científicas, das quais foram selecionadas 12, sendo 05 dissertações e 07 teses.

As Contribuições do Estado da Arte

Tem-se observado o crescimento das discussões em torno das políticas de ações afirmativas, o que mostra ser uma preocupação constante de vários pesquisadores das diversas áreas do conhecimento em compreender a exclusão social e percebê-la como fator mobilizador de lutas sociais e de políticas públicas inclusivas. Tais evidências fazem-se presentes nas produções de dissertações e teses publicadas no Portal da Capes de 2013 a 2017 referentes à temática Ações Afirmativas, enquanto políticas de democratização de ingresso, permanência e sucesso acadêmico nas universidades federais da região nordeste. É nesse sentido que se busca conhecer essa produção científica por intermédio de pesquisa conhecida como estado do conhecimento ou da arte que:

[...] são definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Segundo Ferreira (2002, p. 259), na realização do estado da arte é fundamental a delimitação das buscas pelas produções acadêmicas por considerar que essa etapa do levantamento bibliográfico faz com que o pesquisador seja,

[...] sustentado e movido pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

O estado da arte de determinada área do conhecimento científico é de fundamental importância para os pesquisadores conhecerem as produções acadêmicas já produzidas, pois, segundo Romanowsk e Ens (2006, p. 41) “esses estudos são justificados por possibilitarem

uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área”.

As publicações levantadas no portal da CAPES tornaram-se relevantes para este trabalho, o que possibilitou o acesso ao conhecimento e ao agrupamento de informações localizadas como fonte de pesquisa que servirá de base para a temática do objeto de estudo de pesquisas posteriores. O levantamento bibliográfico das produções publicadas tem sua importância por relacionar-se ao objeto de estudo sobre ações afirmativas na educação superior. Para Romanowski e Ens (2006, p. 43),

[...] um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico.

Nesta pesquisa, primeiramente, considerou-se importante identificar o que se tem produzido nos últimos cinco anos e a contribuição para o avanço do conhecimento científico. Em seguida, procedeu-se uma breve análise sobre a produção acadêmica encontrada relacionada à temática.

Conhecendo os resultados da pesquisa Estado da Arte

No primeiro levantamento, utilizou-se como descritor a palavra-chave “ações afirmativas”, encontrando-se 138 produções acerca das políticas de ações afirmativas, das quais foram selecionadas àquelas com relação direta com a temática pesquisada sobre educação superior (acesso, permanência e sucesso acadêmico), sendo 05 dissertações e 07 teses, totalizando 12 trabalhos detalhados na tabela abaixo.

Tabela 1 Distribuição das produções acadêmicas por universidades da região nordeste

IFES	Tipo de Produções Acadêmicas - Universidades Federais da Região Nordeste- 2013 a 2017													
	Dissertação					Total Disser- tações	Teses					Total Teses	Total Geral	%
	2013	2014	2015	2016	2017		2013	2014	2015	2016	2017			
UFBA	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	2	4	5	42%
UFS	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	8%
UFAL	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	2	17%
UFPE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
UFRN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
UFPB	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	2	17%
UFC	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	8%
UFPI	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	8%
UFM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Total	1	1	0	2	1	5	2	1	1	1	2	7	12	100%

Fonte: Banco de Teses da CAPES

Desse modo, percebe-se maior presença dessas produções científicas na UFBA, localizada na unidade federada com maior presença de negros, e de forma tímida seguida por UFAL, UFPb, UFS, UFC e UFPI. Não houve presença desses estudos no Maranhão, segundo estado com maior população negra.

As análises das produções foram organizadas conforme os seguintes critérios: Autoria/Ano; Título; Instituição; Lócus da Pesquisa, Objetivo e Metodologia. Apresenta-se o Quadro abaixo com 12 trabalhos relacionados à temática do objeto da pesquisa por tipos de produções (dissertações e teses).

Quadro 1 - Mapeamento das produções acadêmicas por critérios de análise

Autoria	Ano	Título		Instituição	Lócus da Pesquisa	Objetivo	Metodologia
		Dissertação	Tese				
Sheila Regina dos Santos Pereira	2017		Determinantes da equidade no ensino superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE no Desempenho de cotistas e não cotistas	UFBA	UFBA	Investigar o desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas na conclusão do curso de graduação nas Universidades Federais da Região Nordeste no EM ADE de 2013 e 2014.	Abordagem quantitativa, com aplicação de técnicas estatísticas, tais como a análise descritiva.
Soraia Santos de Oliveira	2017	Afiliação universitária: trajetórias de estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alto prestígio social na		UFBA	UFBA	Analisar o processo de afiliação universitária dos estudantes cotistas e não cotistas nos cursos de Medicina e Direito da UFBA	Pesquisa na perspectiva qualitativa, um estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas

		Universidade Federal da Bahia					as com 17 estudantes.
Andrea Hermínia de Aguiar Oliveira	2013		O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na UFS			Discutir a implementação de ações afirmativas, mais especificamente, o sistema de cotas, e sua relação com a prática pedagógica no curso de Medicina da UFS.	Abordagem metodológica qualitativo-quantitativa
Elisiane Borges Leal	2016	Vozes afrodescendentes: o que alguns (mas) estudantes da UFPI contam sobre a assistência estudantil?		UFPI	UFPI	Compreender a importância das ações afirmativas desenvolvidas no âmbito da UFPI, a partir da concepção de seis estudantes afrodescendentes, cotistas.	Abordagem metodológica qualitativa-quantitativa
Jusciney Carvalhosa Santana	2015		Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na faculdade de medicina da UFAL	UFAL	UFAL	Analisar quais são os limites ou desafios persistentes, segundo a percepção de gestores e/ou implementadores da política, professores e estudantes desse curso	Metodologia pressupõe a abordagem qualitativa, análise documental.
Rafaela Santos Venancio de Araujo	2016	Globalização e Política de cotas para ingresso na educação superior: análise da normativa de direitos humanos e de documentos internacionais		UFPB	UFPB	Análise do discurso sobre equidade e ações afirmativas, com foco na política de cotas para ingresso na educação superior.	Qualitativa, bibliográfica e documental.
Fabson Calixto da Silva	2014	Ação afirmativa, tensões e relações raciais na educação: repercussão em torno da política de cotas da UFAL		UFAL	UFAL	Mostrar os efeitos oriundos da política de cotas da UFAL apenas para os estudantes cotistas, mas também para os não cotistas dos cursos de Direito e Medicina	Abordagem metodológica qualitativo-quantitativa
Naiaranize Pinheiro da Silva	2016		Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas	UFBA	IFBA	Estabelecer algumas relações entre juventude, ações afirmativas e educação dentro do espaço escolar, elegendo como campo de observação os estudantes do Ensino Médio do IFBA,	Análise do Discurso
Luciana			“Pela graça da mistura”: ações afirmativas,	UFPB	UEPB/	Analisar a implementação das ações Afirmativas em universidades públicas	A pesquisa qualitativa contou com a análise de

Augusto Barreto	2014		discurso e identidade nos cursos de direito em universidades públicas paraibanas		UFPB	paraibanas- Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Federal da Paraíba- nos cursos de Direito.	entrevistas semiestruturadas de alunos e de professores dos cursos de direito
Ana Cristina Muniz Decia	2013		Programa de ações afirmativas na universidade pública à luz da visibilidade midiática: entre as ações institucionais e as percepções dos sujeitos	UFBA	UFBA	Caracterizar a visibilidade midiática oferecida pelo ambiente virtual aos mecanismos de permanência e pós-permanência de estudantes no âmbito do Programa de Ações Afirmativas (PAAF) na UFBA.	A abordagem qualitativa valeu-se da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Escolheu-se o curso de Odontologia como estudo de caso
Eudes Oliveira Cunha	2017		Implementação da política de permanência de estudantes na UFBA	UFBA	UFBA	Analisar como os processos de implementação das políticas de permanência de estudantes na UFBA são influenciados por dimensões /fatores relacionados à política formulada, às dinâmicas institucionais/organizacionais e às concepções dos implementadores.	Estudo de abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi realizada, em 2016, por meio de entrevista com 17 informantes-chave e questionário.
João Victor de Farias Furtado e Freire	2016	Entre a inclusão e a diversidade: um estudo sobre a implementação da política de cotas na UFC		UFC	UFC	Analisar a implementação do sistema de cotas na Universidade Federal do Ceará - UFC.	Abordagem metodológica qualitativo-quantitativa

Fonte: Banco de Teses CAPES

No primeiro momento, buscou-se analisar as produções publicadas de 2013 a 2017 após a Lei nº 12.711/2012, motivada pela falta de conhecimento acerca da totalidade da produção da temática “ações afirmativas”. Durante a leitura e classificação das produções coletadas no portal da Capes, indaga-se: O que se tem sido produzido e publicado sobre a temática ações afirmativas após a Lei nº 12.711/2012?

As dissertações e teses publicadas de 2013 a 2017 mostram que a produção acadêmica da região nordeste vem aumentando gradativamente em virtude dos programas de pós-graduação no campo da Educação. Em outras áreas do conhecimento das Ciências Sociais e Humanas, há um reflexo no quantitativo das produções sobre outras temáticas relacionadas às políticas educacionais.

O Quadro 1 apresenta as produções publicadas no portal da CAPES sobre a temática “ações afirmativas” em diferentes abordagens no tocante à democratização do acesso ao ensino superior, quanto à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes cotistas. Destacando no quadro as produções acadêmicas produzidas entre 2013 a 2017 nos aspectos: autoria, ano, título, instituição, locus da pesquisa, objetivo e metodologia. Assim, percebe-se ênfases na análise: da visão do corpo social (cotistas, gestores e professores) sobre a implementação da política de ação afirmativa (4 produções); implementação de cotas na instituição (3 produções) sendo que uma delas relaciona com a prática pedagógica; seguindo-se com apenas uma produção temas voltados para fundamentos conceituais do texto legal, desempenho acadêmico de cotista, ingresso de cotista em curso elitizado, transparência de mecanismo de permanência e políticas afirmativas no ensino médio, na etapa relacionada ao ingresso na educação superior.

Considerações finais

Este trabalho analisou a produção científica sobre a temática “ações afirmativas” para fins de subsidiar pesquisas no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Após o levantamento bibliográfico, foram localizados trabalhos na forma de teses e dissertações de diversas temáticas do campo da educação. Posteriormente, fez-se um recorte de teses e dissertações relacionadas à temática “ações afirmativas” produzidas nas universidades federais região nordeste do país, no tocante à democratização do acesso ao ensino superior, quanto à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes cotistas.

Importante destacar alguns pontos que possibilitam uma visão geral a respeito das produções das instituições federais, demonstradas na Tabela 1: embora encontradas um número significativo de produções, verificou que as produções se relacionam diretamente em diferentes campos do conhecimento. O número reduzido de publicações foi encontrado ao selecionar as pesquisas relacionadas ao recorte da temática em questão. A partir do Estado da Arte, evidenciou-se que o número de produções em relação aos estudos referentes à pesquisas conhecidas como estado do conhecimento ou da arte s ações afirmativas como políticas de

acesso no ensino superior são ainda incipientes em virtude de fatores que precisam ser explorados.

Pode-se tomar como exemplo de alerta o quantitativo de produções a respeito da temática, a partir da importância das pesquisas do tipo Estado da Arte para o avanço das pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Mesmo tendo ocorrido um movimento de expansão acentuado na construção e publicação de pesquisas tipo Estado da Arte, no período de 2013 a 2017, pesquisas desse tipo, ainda carecem de atenção por pesquisadores em diversas áreas que apontem os avanços, os desafios e as lacunas existentes.

Para finalizar, sugere-se que futuras pesquisas ampliem o acesso a outras fontes, bancos de dados e publicações sobre o tema objeto da pesquisa.

Referências

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. v.6, n.19, p.37- 50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=237&dd99=viewAcesso>

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limite da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1223-1245, out./dez. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte:Autêntica, 2007, p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

DOURADO, L. F. Desafios: acesso e permanência. In. **Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios**. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil, *Cadernos do GEA*. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

PROUNI NA INTERFACE PÚBLICO E PRIVADO

Iracema Melo Claudino Sales²³⁷

Lucinete Marque Lima²³⁸

Resumo: O texto analisa o PROUNI na interface do público e privado. Trata do acesso à educação superior por meio do financiamento público em instituições privadas pela isenção de impostos. A análise foca interesses contraditórios no processo de formalização, desde a Medida Provisória de 2004 à Lei de 2005. Resulta de estudos bibliográficos e documentais, e apreende a prevalência dos interesses privados nas regulamentações.

Palavras-chave: Educação superior. Política. PROUNI.

Introdução

Este texto analisa o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com ênfase no jogo de interesses entre o público e o privado na ampliação da oferta de vagas na educação superior, pontuando as contradições e repercussões dessa política social. Portanto, considera-se o percurso histórico, dando ênfase ao movimento pós década de 1990, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, quando o Brasil se alinha aos imperativos econômicos e sociais em nível global.

Porém, a questão da interface do público e privado é complexa, sendo entendida na relação dialética entre educação superior como direito social e responsabilidade estatal ou como mercadoria e instrumento de reprodução de classes sociais desiguais. Assim, o PROUNI é condicionado pelas demandas postas pelo capitalismo atual e as lutas organizadas pela inclusão social, sobretudo aquelas visíveis a partir da segunda metade do século XX que no Brasil se intensificou a partir da década de 1990.

Numa visão otimista, a educação é percebida como condição de mobilidade social e de inserção social, tendo o Estado o papel de estimulador das políticas públicas de inclusão. Portanto, ações do governo voltadas para a ampliação de vagas na educação superior são esperadas na perspectiva de superar a história de exclusão vivida por grupos sociais menos privilegiados, não só por meio de instrumentos regulatórios, mas também pela via ação

²³⁷ Mestranda em Educação. Trabalha no IFMA. Email: -----

²³⁸ Doutora em Educação. Professora PPGE. Universidade Federal do Maranhão. Email: Lucinete.ml@ufma.br

programática e participação direta de instituições públicas. No entanto, as relações sociais no Estado capitalista são contraditórias e desiguais, provocando disputas de interesses públicos e de privados, que modificam políticas e ações governamentais em diversos territórios de embate.

Desse modo, entende-se que o PROUNI, criado no governo Lula da Silva, por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 e, mais tarde, aprovado pela Lei Federal nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, apresenta relações complexas entre o interesse público e o interesse privado. Este estudo reflete esta questão com base em estudos bibliográficos, documentais e dados estatísticos.

Estado e criação do PROUNI

No período de criação do PROUNI, existiam fortes debates ideológicos, questionando o papel do Estado como responsável pela promoção de políticas sociais, em especial as voltadas para a escolarização. Também, havia uma grande esperança em torno do momento político, liderado pela esquerda, que tinha o discurso de trazer mais investimentos públicos para atender às pessoas com menor poder econômico. Porém, esses investimentos não se direcionaram para o setor público, uma vez que esse Programa é destinado às IES privadas.

O PROUNI surgiu do confronto de influências econômicas, sociopolíticas e culturais com pressões para a realização de expectativas de acesso à educação superior e de inclusão social por segmentos populacionais classificados em estratos sociais com menor posse de recursos materiais e culturais. Assim, é importante entender o PROUNI, considerando o momento do país orientado por princípios neoliberais, desde a década de 1990, marcado pela lógica da redução do financiamento público, impondo sucessivos cortes de gastos nos investimentos para setores públicos e, contraditoriamente, o Estado abre mão de tributos que podiam ser cobrados das IES privadas, pois de acordo com Carvalho (2006) na visão convencional o indicador basilar da situação fiscal era o déficit público.

Entende-se, que o PROUNI foi criado dentro dessa lógica das finanças públicas e do financiamento indireto, por meio da isenção dos impostos, direcionado às instituições privadas de ensino superior. A isenção é essencial para o crescimento intensivo dos

estabelecimentos, favorecendo a prosperidade econômica e, principalmente, garantindo a continuidade do ensino privado no período de crise, por amortecer o impacto sobre custos e despesas inerentes à prestação de serviços. Todo o trâmite de criação do Projeto inicial até a aprovação da Lei foi permeado pelos interesses de grupos que lucrariam muito com esse Programa.

Na década de 1990, o ensino superior no país enfrentava o desafio da expansão e do financiamento. A intensa expansão do setor privado, iniciada no regime militar, continuava no governo de FHC (1995 – 2003), havendo aceleração da privatização desse nível de ensino. Esse governo consolida a política neoliberal e a hegemonia do pensamento privatista no campo da educação. A privatização do ensino superior, com a justificativa do discurso de que a iniciativa privada poderia realizá-lo com muito maior eficiência e eficácia (CHACON e CALDERÓN, 2015). Desse modo, a esfera pública cada vez mais se restringiu das suas obrigações, por meio de regulamentações que possibilitavam a expansão da esfera privada.

Desse modo, os governos seguintes deveriam cumprir ou implementar a base normativa vigente, fazendo ajustamentos com seus compromissos políticos, portanto conduzindo as políticas educacionais com continuidades e rupturas. Assim, o governo Lula, mesmo apresentando um posicionamento político favorável à expansão das instituições públicas, não conseguiu romper de forma efetiva com as ações privatistas em curso e com as complexas relações do público e privado. Entre as várias políticas e ações desse governo para a educação superior, destaca-se o PROUNI, que inicialmente foi pensado como uma forma de reverter os baixos índices de acesso à educação superior, mas logo foi tomado como objeto de interesse pelo setor privado, descaracterizando a sua intencionalidade.

A análise documental do PROUNI, especificamente do Projeto de Lei nº 3.582/2004, da Medida Provisória nº 213/2004 e da Lei Ordinária Federal nº 11.096/2005, é de grande importância para o entendimento do processo de tramitação desses instrumentos normativos até à aprovação da Lei, compreendendo o jogo político e os interesses dos atores envolvidos que influenciaram as decisões dos legisladores e do governo. Nesses documentais, com as negociações político-ideológicas introduziram várias alterações de conteúdo e critérios, por pressões de interesses privados, favorecendo exigências do setor privado, uma vez que durante a tramitação no Congresso Nacional, houve atuação efetiva das associações

representantes dessas IES privadas, que sob o argumento da democratização do ensino enalteciam a importância do PROUNI.

Educação superior e relação entre o público e o privado

A educação superior é um espaço de conflito entre os que a defendem como um bem público e os que defendem como um bem privado, cuja mercadoria deve ser disputada na lógica de mercado. As duas esferas têm em comum o entendimento de que esse nível de ensino precisa ser expandido, apesar dos interesses contraditórios de inclusão de uma parcela maior da população ainda excluída desse nível educacional ou de espaço mercadológico para acumulação de capital. Segundo Carvalho (2011), essas duas posições antagônicas no processo de formalização do PROUNI eram representadas no interesse público pela UNE, ANDIFES e ANDES em defesa de um ensino nas instituições oficiais e do outro estavam o BIRD e ABMES em favor do ensino privado.

Inicialmente, por meio da Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004, foi instituído o PROUNI, regulando a concessão de bolsas de estudo integral e parcial de 50% da semestralidade ou anuidade para estudantes de cursos de graduação ou sequenciais de formação específica em instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Com a aprovação na forma da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, houve a flexibilização de critérios em relação à Medida Provisória, admitindo-se bolsas de 25% da semestralidade ou anuidade. Nesse mesmo ano, por meio da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, autorizou a concessão de bolsa-permanência para custeio de despesas educacionais para os estudantes de tempo integral, beneficiados pelo PROUNI, exigindo aproveitamento e frequência. Assim, percebe-se que corre um processo de ajustamento das regulamentações do PROUNI, permeado de lutas de interesses contrários localizadas no MEC e o poder legislativo.

Catani, Hey e Gilioli (2006) analisaram o PROUNI, questionando em que medida pode ser um instrumento de democratização do ensino superior, fazendo um levantamento da trajetória desde o projeto inicial até a aprovação da lei e seu desenvolvimento nos dois primeiros anos, enfocando as relações entre governo e mantenedoras das IES. Segundo eles, no percurso da tramitação do PL até a Lei final predominou o jogo de interesses das

mantenedoras que reivindicavam por direitos e vantagens, desfigurando o projeto inicial do governo.

Esse autores discutem como a pressão das associações representativas do setor privado, considerando a atuação de *lobby*, resultou em sucessivas mudanças no texto original para flexibilizar as regras em favor dessas IES e em prejuízo aos anseios de grande parte da população. Uma das primeiras alterações foi logo no início do PL, porque o projeto original previa apenas a concessão de bolsas integrais, não fazendo qualquer referência a bolsa parcial e também a renda familiar não excedia um salário mínimo *per capita*. Esse seria um complicador, uma vez que seria mais restrito o acesso às bolsas.

Quando passou à Medida Provisória, além das bolsas integrais, em decorrência das negociações, o Programa passou a incluir as bolsas parciais de 50% e na Lei de 2005 ainda aparecem as bolsas de 25%, bem como a renda foi ampliada para 1,5 mínimo para bolsistas integrais e até o máximo de três salários mínimos *per capita* para bolsistas parciais. Por meio das bolsas parciais, o bolsista ainda tem possibilidade de receber o benefício do FIES para complementar o restante do valor da mensalidade. Além de ser beneficiada pela isenção fiscal, a instituição tem a garantia de que os alunos paguem as mensalidades e a evasão seja evitada.

Ademais, no artigo 2º do PL, as bolsas eram destinadas aos alunos que tinham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou os professores da rede pública de educação básica. Mas, a partir da MP foi estendido esse direito a alunos da rede privada na condição de bolsistas integral e delimitou os cursos para que os professores fossem beneficiados, tais como cursos de licenciatura, pedagogia e normal superior. A ampliação para alunos da rede privada entende-se como forma de “beneficiar” mais alunos e que estes tenham acesso a essa política de inclusão. Essas alterações foram mantidas na Lei.

É inegável que desde o PL foram muitas as concessões dadas em benefício do setor privado. Em relação às penalidades, houve a flexibilidade, em caso de descumprimento da Lei. Um exemplo é quanto ao baixo desempenho no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES), situação em que a instituição seria desvinculada, se esse fosse insatisfatório por dois anos consecutivos ou três anos intercalado, no período de cinco anos. Com a Lei, a penalidade é somente para o curso que for considerado insuficiente, por três anos consecutivos. Com essa mudança de desvinculação apenas do curso, as instituições não

se veem obrigadas a investir na qualidade do ensino. De acordo com Sguissardi (2006), as IES privadas têm como finalidade o lucro e que seria muito mais vantajoso e menos oneroso para o governo a utilização dos espaços ociosos dos *campi* das IFES. Nesse sentido, considera que:

A atuação dos *lobbies* do ensino superior privado/comercial, quando da tramitação da medida provisória no Congresso Nacional, acabou por modificar a seu favor a proposta oficial que, ao início, era mais exigente – maior percentual de vagas e de receita por idêntico montante de impostos –, o que tornava essas vagas menos onerosas que as das universidades federais, por exemplo, embora dessa operação saísse fortalecido exatamente o setor privado que mais se expandiu nos últimos anos, isto é, o com fins lucrativos. Cálculos financeiros indicam que, com as modificações atuais, o custo dessas vagas em IES privadas – que priorizam as atividades de ensino e apresentam em geral baixa qualidade – tornou-se maior do que o seria para o Tesouro Nacional nas universidades públicas, que priorizam atividades de ensino e pesquisa e são, via de regra, de melhor qualidade. (Sguissardi, 2006, p. 1043 – 1044).

Sendo assim, as IES privadas tiveram êxitos quanto às negociações que influenciaram as decisões governamentais em benefício dos seus interesses, porque as regras tornaram-se demais flexíveis e o MEC não consegue fazer um controle mais rígido dessas instituições. Esse Programa pelo que parece foi a salvação para o setor que estava estagnado, no que diz respeito ao número de matrículas, uma vez que, desde a década de 1970, a expansão desse setor foi intenso e teve um novo surto expansivo na década de 1990, resultando na criação de um número excessivo de vagas. Apesar da expansão do setor público por meio da criação de novas IES federais e do REUNI, o PROUNI tem continuidade com críticas sobre a interface do interesse público e do privado, mas também com apreciações positivas de beneficiários da oportunidade de inclusão.

Conclusão

A problemática do PROUNI centra-se na relação do espaço público e do privado, a ruptura da fronteira das especificidades e o financiamento público em benefício do setor privado. Assim, o governo pretende atingir a massificação da educação superior, conforme PNE 2014, com abertura para a realização de metas pela via privada. Tal fato traz um impacto significativo para o setor público que, ao deixar de ser o principal responsável na promoção dessa responsabilidade, valida o discurso de que o Estado tem que deixar a cargo da esfera

privada aquilo que ele não tem mais condições de oferecer, esvaziando o sentido do bem público e tornando-se mercadoria.

Essa relação fica mais complexa quanto ao financiamento, a partir da destinação, direta ou indireta, dos recursos públicos para instituições privadas, em detrimento do investimento na expansão do setor público. Dessa forma, é desfeita a barreira entre o público e o privado, que para Minto (2006), a educação superior no Brasil, que é responsável pelo rentável mercado de serviços, não pode sequer garantir a sua própria reprodução social sem prescindir do setor público e que embora “parasitário” do público, a ideologia que legitima o setor privado é a sua tão elogiada eficiência econômica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília.

_____. Presidência da República. **Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade Para Todos. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em maio de 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979 - 1000, out. 2006.

CARVALHO, C. H. A. de. **A Política Pública para Educação Superior no Brasil (1995-2008): ruptura ou continuidade?** Tese (Doutorado) –Instituto de Economia, Unicamp, Campinas-SP, 2011.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125- 140, 2006.

CHACON, José Marcelo Traina e CALDERON, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 6, n. 17, 2015.

GUIMARÃES, André Rodrigues; TEIXEIRA, Elenilda Alves e OLIVEIRA, Julia Milena da Paixão. O PROUNI e a expansão da educação superior brasileira; análise do grupo de trabalho política de educação superior da ANPED (2005 – 2015). In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso (Orgs.). **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise.** Campinas,SP: Mercado das Letras, 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



AMARAL, Nelson Cardoso (Orgs.). **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

MINTO, Lalo Watanebe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Campinas, **Educ. & Soc.**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out., 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTER
GT 11
Educação Superior

AValiação DOS IMPACTOS DO SISTEMA ESPECIAL DE RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES NEGROS MATRICULADOS NO *CAMPUS* SÃO LUÍS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO.

Rafaella Thalita Fernandes da Silva²³⁹

Resumo: o presente estudo teve por objetivo avaliar os impactos do sistema especial de reserva de vagas para estudantes negros matriculados na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, *campus* São Luís, no que se refere ao acesso e permanência nessa IES. Justifica-se esse estudo pelo momento em que se discute sobre a inclusão das camadas populares na educação superior, mas ao mesmo tempo se reflete sobre as novas formas de desigualdade ou exclusão no sistema de ensino. Aborda-se essa temática numa perspectiva histórico-crítica, a partir da realidade educacional, com ênfase no acesso de negros à educação superior.

Palavras-chave: Avaliação; Política de Cotas; Educação superior.

Introdução

As relações sociais que se estabelecem no contexto da sociedade brasileira, são marcadas por acentuadas contradições sociais e econômicas, que levam a um processo de exclusão de uma parcela da população, dos direitos sociais como educação, saúde, habitação, lazer. Essa exclusão está relacionada à própria condição de existência, assim como, à presença de processos discriminatórios que afetam a vida dos sujeitos em termos de condições materiais de sobrevivência.

Segundo Vera Candau (2003, p.15), na sociedade brasileira, a exclusão, o preconceito e a discriminação caminham juntos. A diferença se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais.

É por si evidente que se vive numa sociedade diversa, pois se fala em povo, população, brasileiros, nação, mas o que existe são ricos e pobres, empresários e trabalhadores, brancos e negros, homens e mulheres. Entende-se, portanto, que esses sujeitos estão implicados na dinâmica de uma sociedade concreta, classista, histórica e socialmente

²³⁹ Graduanda do curso Pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, campus São Luís. E-mail: rafaellathalita@gmail.com.

determinada, mediada pelo Estado que passa a organizar o conjunto da sociedade impondo a ordem, embora a resistência se faça presente pelo conjunto da sociedade.

Nesse sentido, diferenças como raça e sexo têm contribuído historicamente para o aprofundamento da desigualdade social de sujeitos inseridos nessas categorias, como negros e mulheres, concluindo-se, desse modo, que as desigualdades de raça e gênero são estruturantes para a desigualdade social no Brasil.

A desigualdade educacional tem se constituído uma temática importante na discussão da implementação de políticas públicas voltadas para a solução de problemáticas sociais consideradas relevantes e, nesse contexto, inserem-se as políticas de ação afirmativa com recorte social e/ou racial. Nos processos seletivos de acesso aos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão foi implantado pela Lei de Cotas nº 9.295/2010, o sistema de reserva de vagas de 10% para negros e indígenas, desde 2012, tornando-se relevante discutir os impactos desse sistema especial de reserva de vagas para estudantes negros no contexto da UEMA.

Resultados da pesquisa

Nos processos seletivos de acesso aos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA foi instituído o sistema de reserva de vagas de 10% para negros e indígenas, desde 2012. Com isso o presente estudo teve por objetivo avaliar os impactos da política de ação afirmativa no contexto da UEMA, *campus* São Luís, para estudantes negros no que se refere ao acesso e permanência nessa IES, precisamente analisar os dados do perfil socioeconômico e cultural de candidatos inscritos e classificados nos Processos Seletivos de Acesso à Educação Superior dessa instituição nos anos de 2016 e 2017, assim como, analisar as percepções dos(as) alunos(as) negros(as) quanto à escolha do curso voltada para vocação/aptidão ou uma adaptação às condições que julga condizente com sua realidade objetiva e identificar os desafios enfrentados frente à fragilidade econômica para garantir a permanência na Universidade. Justifica-se esse estudo no momento em que se discute sobre a inclusão das camadas populares na educação superior, mas ao mesmo tempo se reflete sobre as novas formas de desigualdade ou exclusão no sistema de ensino. Aborda-se essa temática numa perspectiva histórico-crítica, a partir da realidade educacional, com ênfase no acesso de

negros na educação superior. Os dados da pesquisa foram coletados por meio da análise documental para construção dos gráficos, do número de vagas ofertadas por curso, do quantitativo de candidatos inscritos e classificados, visando demonstrar toda a cronologia do sistema de reserva de vagas para autodeclarados negros na UEMA, desde sua implantação no ano de 2012 até 2017, separando os dados por Centro de Ciências, campus São Luís para uma melhor compreensão e visualização do quanto esta ação afirmativa evoluiu e a quantidade de alunos que procuram este meio para ingressar na IES como demonstra o Gráfico 1.

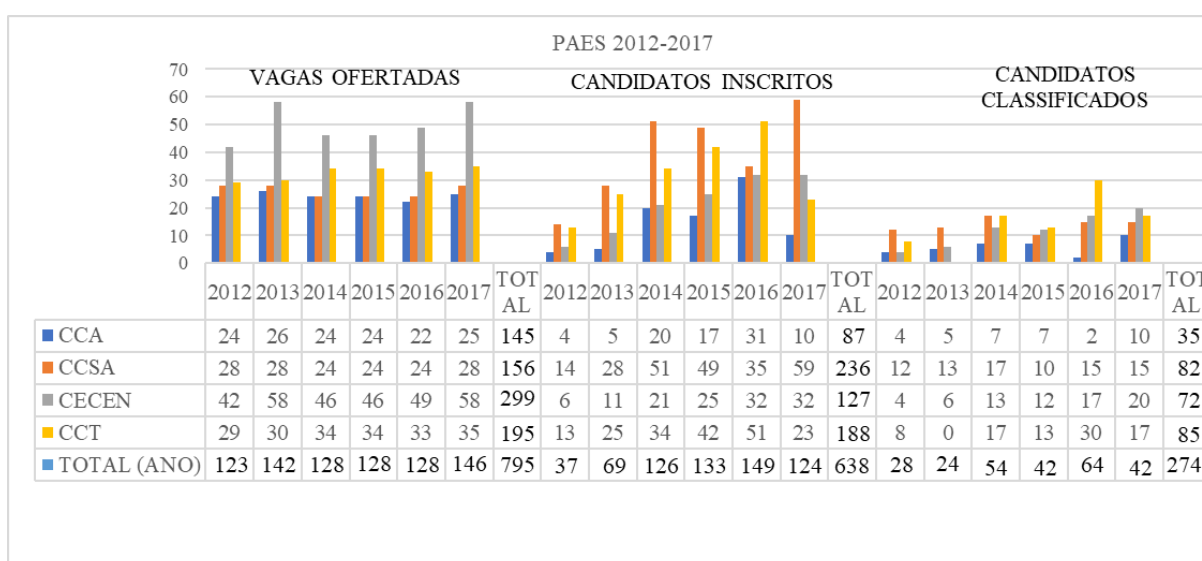


Gráfico 1: PAES 2012-2017 quantidade de vagas ofertadas, candidatos inscritos e classificados no sistema de reservas para negros e indígenas por Centro de Ensino da UEMA do *campus*, São Luís. Fonte: Manual do candidato, DOCV /ASCONS/UEMA, 2018.

Outro recurso utilizado para a coleta de dados foi a entrevista feita com os alunos da Universidade Estadual do Maranhão, *campus* São Luís, a qual contatou 129 pessoas, porém só foi possível obter 8 entrevistados dos seguintes cursos: Direito Bacharelado, Administração Bacharelado, Matemática Licenciatura, Pedagogia Licenciatura, Ciências Biológicas Licenciatura e Arquitetura e Urbanismo Bacharelado. O local em que as entrevistas foram realizadas foi a própria Instituição de Ensino Superior, no período de 26/02 a 15/06/2018. O perfil desses candidatos inscritos e classificados no PAES anos 2016 e 2017 revela que no primeiro ano de análise houve predominância de homens o que demonstra o percentual de 52,72%, já em 2017 houve domínio de mulheres atingindo a marca de 54,57%. Nos dois anos ocorreu a predominância de jovens entre 18 e 21 anos, solteiros e residentes no interior do Estado que não frequentavam cursinho para concorrer às vagas na Universidade. O principal

meio de comunicação utilizado é a internet e o de transporte, o ônibus. A predominância do perfil escolar do pai é Ensino Fundamental incompleto e o da mãe Ensino Médio completo. A ocupação do pai caracteriza-se em atividades manuais em geral e a ocupação da mãe é no espaço reprodutivo. A renda familiar é de um a três salários-mínimos, residindo na casa de 4 a 5 pessoas.

Convém ressaltar que a UEMA, desde o ano 2012, adotou o sistema de cotas conforme dispõe a Lei Estadual nº 9.295/2010 a qual garante que 10% das vagas sejam destinadas a negros e indígenas que tenham cursado o ensino Médio na rede pública de ensino. Durante o percurso da implantação dessa política (2012) até o último ano de análise desta pesquisa (2017) foram ofertadas 795 vagas, onde somente 638 (80,25%) candidatos se inscreveram no PAES; analisando o total de inscritos, 262 pessoas (41,06%) se classificaram no PAES e, ao verificar o percentual de classificados em relação às vagas ofertadas, o percentual é menor ainda atingindo a marca dos 32,95%; o que resulta na maioria das vezes na exportação das sobras de vagas para o sistema universal. Destes alunos que foram classificados durante os anos 2016 e 2017, oito foram sujeitos desta pesquisa sendo três do curso de Direito Bacharelado, um de Administração Bacharelado, um de Matemática Licenciatura, um de Pedagogia Licenciatura, um de Ciências Biológicas Licenciatura e um de Arquitetura e Urbanismo Bacharelado. O local em que as entrevistas foram realizadas foi a própria Instituição de Ensino Superior, UEMA, no período de 26/02 a 15/06/2018. Estes sujeitos puderam contribuir para o atendimento dos objetivos propostos por meio de entrevistas, as quais trazem em seus relatos informações que levam a interpretações e reflexões acerca do que o sistema especial de reserva de vagas para negros trouxe de impacto para o seu contexto social. É possível perceber através das falas dos alunos o quão complexo e controverso são as opiniões em relação a este tema. E através dos dados percentuais essa análise torna-se ainda mais evidente ao relacioná-las com as questões que foram colocadas aos entrevistados. Pode-se afirmar que ao analisar o ingresso em uma instituição de ensino superior antes do sistema de reserva de vagas ser implantado, 87,5% dos alunos declararam que sempre almejavam adentrar em uma instituição de ensino superior, o que demonstra a vontade de superar todo histórico de exclusão ao ensino formal do negro advindas de contradições sociais inerentes a nossa sociedade. Quando analisada a concorrência às vagas universais, 62,50% dos entrevistados afirmam ter aspirado a estas vagas, todavia não

obtiveram êxito na aprovação. E essa realidade não é exclusiva dos negros, atinge também os oriundos de camadas populares, porém o espaço escolar oculta as contradições sociais e as trajetórias dos diferentes sujeitos, cujo capital cultural pode interferir no desempenho e, consequentemente, na permanência escolar. No que se refere à quantidade de vezes de realização do vestibular para ingresso na Universidade Estadual do Maranhão, 50% dos entrevistados realizou apenas dois seletivos e conseguiram aprovação no segundo quando estavam concorrendo pelo sistema de reserva de vagas para negros, o que reforça a importância de ações afirmativas que garantam o acesso de negros na IES. Sobre os impactos da política de cotas para negros nas universidades 87,50% dos alunos entrevistados concordam que essa política de ação afirmativa trouxe impactos positivos. Sobre os desafios da fragilidade econômica as porcentagens se mostraram bem equiparadas, 50% dos alunos consideraram encontrar desafios com gastos com transportes, materiais pedagógicos e os outros 50% afirmaram que não possuem nenhum tipo de dificuldade econômica. Fator surpresa em relação às outras pesquisas que relatam haver predominância quanto a alunos cotistas com vulnerabilidade econômica. Uma das questões mais controversas foi quanto ao preconceito e práticas discriminatórias por ser aluno cotista, onde 50% acredita que isto não é um problema. Todavia, o discurso demonstra um preconceito velado revelando que externar essas questões tem sido historicamente difícil. No que se refere à escolha do curso 100% dos alunos declararam que o escolheram por aptidão indo contrário às pesquisas de Zago (2007) que revelam que muitos universitários escolhem o seu curso de acordo com a sua realidade objetiva. E por fim quanto às percepções sobre a política de cotas para negros nas universidades, 37,50% relataram que utilizar das ações afirmativas, em especial as cotas, é a melhor maneira de reparar anos de exclusão histórica, ou seja, que é uma forma de equiparar as oportunidades no ingresso a uma IES. Pode-se considerar que o sistema especial de reserva de vagas para negros trouxe impactos tanto para a instituição, ao verificar que estes ainda são tímidos quando se analisa que nem todas as vagas ofertadas são preenchidas, reforçando o quanto essa política precisa ser mais divulgada, o assunto ser colocado em pauta para discussão para atingir um contingente maior de pessoas. Entretanto no que diz respeito aos alunos se pode observar impactos positivos ao ser analisado que muitos conseguiram ingressar em uma instituição de ensino superior somente por meio da política de cotas,

contribuindo para o aumento do percentual de negros nas IES e possibilitando uma ascensão social.

Considerações finais

É perceptível quanto aos dados demonstrados na pesquisa a discrepância da desigualdade quanto ao recorte racial no que se refere à educação. E o quão são necessárias políticas de incentivo ao ingresso nas escolas de ensino básico e nível superior, que foi o foco da pesquisa, para que o negro possa ter ao menos a possibilidade de competir para a inserção na educação superior e, por conseguinte, ascender socialmente.

Não se pode negar que houve um avanço em relação ao quantitativo de negros inseridos nas IES, mas este número ainda é considerado irrisório comparando-o com a quantidade de negros existentes no país. Outra questão a ser destacada é quanto à melhoria na fiscalização deste processo para que não haja sujeitos que se aproveitem da lei como forma de benefício para o ingresso em uma educação de nível superior, fortalecendo assim o caráter positivo da mesma fazendo com que ela não perca sua legitimidade.

A análise feita permite perceber que reparos nesse sistema de reserva de vagas ainda são necessários, como uma maior divulgação da lei pela própria instituição, a fim de ocupar as vagas que são ofertadas, as estratégias de permanência desses alunos na universidade precisam ser eficazes garantindo segurança para que ele possa concluir seu curso, dentre outras questões como revisões de critério para concorrer a estas vagas e o combate às práticas discriminatórias que ocorrem na universidade com alunos cotistas. Esse sistema é necessário, porque oportuniza a ascensão através da educação de uma grupo que há tempos não tinha sequer o direito de frequentar uma escola, seja qual nível fosse (BITTAR; ALMEIDA, 2006). Portanto, é preciso que haja uma maior mobilização por parte da instituição para estabelecer essas garantias.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

ZAGO, Nadir. **Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais**. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina. **Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior**. Editora UFPR: Curitiba, n.º 28, 2006, p. 141-159.

CANDAU, Vera Maria et al. **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARANHÃO. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. **Lei n.º 9.295/2010**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 20 jul 2018.

MONITORIA ACADÊMICA: marcos regulatórios e as faces da gestão universitária da
Universidade Federal do Maranhão

Carlos Richard Soares Pinheiro²⁴⁰
Marise Marçalina de Castro Silva Rosa²⁴¹

Resumo: O monitor desponta como sujeito no complexo cenário da formação inicial de professores. Diante deste cenário o presente artigo tem por objetivo compreender a relação das diversas instâncias de gestão acadêmica na Universidade com a atuação dos monitores na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Para isto procedeu-se com levantamento e análise documental, com vistas a identificar as políticas curriculares que subjazem a atividade de monitoria acadêmica e a atuação das instâncias da gestão universitária no que diz respeito a monitoria na UFMA.

Palavras-chave: Monitoria Acadêmica. Gestão Universitária. Formação Colaborativa.

Introdução

O ensino superior dispõe de uma sofisticada estrutura formativa, onde o formato universitário transita por uma intrincada teia de relações de sentido entre o ensino a pesquisa e a extensão. Diante desse complexo cenário da estrutura universitária de formação em nível superior destaca-se a figura dos/as monitores/as acadêmicos/as em sala de aula como instrumento de formação. Este personagem se situa em uma relação com a experiência de docência e contribui com a formação inicial de si e dos/as alunos/as que fazem parte das turmas monitoradas.

Assim, a monitoria acadêmica se configura como espaço de formação colaborativa, onde todos contribuem para a formação de todos numa comunhão de saberes e fazeres entre os sujeitos envolvidos: o/a monitor/a, o/a orientador/a, os/as alunos/as. É nesta perspectiva que a monitoria pode se revelar como um aporte significativo para a formação de professores nos cursos de licenciatura.

Este cenário desponta como objeto de pesquisa a partir de minha trajetória enquanto monitor da disciplina Fundamentos e Metodologias da Alfabetização (60h) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. É esta experiência que constitui lugar de fala deste autor, enquanto sujeito vivente desse processo ao longo de 5 semestres entre 2016 e

²⁴⁰Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, carlosrichard10@gmail.com.

²⁴¹Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, mmarcalina@gmail.com.

2018. Destacando-se especificamente a natureza extensionista da atuação do monitor acadêmico em sala de aula.

O presente trabalho é um recorte da pesquisa intitulada: “Monitoria Acadêmica: trajetórias extensionistas na formação de professoras/es alfabetizadoras/es no Curso de Pedagogia da UFMA”. Neste recorte nos atemos à seguinte problemática: Como se estabelece a relação das diversas instâncias de gestão acadêmica na Universidade com a atuação dos monitores Na UFMA?

Assim, este artigo tem por objetivo: compreender a relação das diversas instâncias de gestão acadêmica na Universidade com a atuação dos monitores na UFMA. Por isso, buscamos identificar as políticas curriculares e atos normativos que subjazem a atividade de monitoria acadêmica e a atuação das instâncias da gestão universitária no que diz respeito a monitoria na UFMA.

Além da pesquisa bibliográfica, e considerando a natureza da pesquisa exploratória (PRODANOV; FREITAS, 2013), um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados será a análise documental de itens fundamentais para a compreensão do objeto desta pesquisa. Esta análise documental ocorrerá em detrimento de buscar subsídios conceituais e bases legais para compreender o objeto, a monitoria acadêmica no UFMA, em suas interfaces com a gestão universitária. Assim, os documentos selecionados foram os que estabelecem atos normativos para a prática monitoria no curso.

Considera-se relevante a temática da monitoria acadêmica na configuração acima delineada, à medida que há pouca profusão de pesquisas com este objeto (FRISON, 2016). Além disso, pesquisas como esta confluem para a valorização deste sujeito e podem fundamentar reformulações das normas e orientações oficiais que regem esse espaço formativo ou ainda alicerçar a criação de novas perspectivas.

Monitoria acadêmica: demarcações históricas, legais e conceituais

Conforme os estudos de (DIAS, 2006) frequentemente se percebe que as atividades de monitoria dizem respeito a uma ação extraclasse que busca resgatar as dificuldades ocorridas em sala de aula e propor medidas capazes de amenizá-las. Numa visão mais simplista deste processo, autores como Pereira (2006) apontam que o trabalho de monitoria,

sob esse enfoque, pode ser reduzido a uma mera atividade de apoio ao professor no processo de ensino, revestido com o sentido de iniciação à docência o monitor seria apenas um auxiliar.

Porém partindo de uma perspectiva da formação colaborativa o/a monitor/a se constitui como um sujeito de muitas contribuições no processo de ensino-aprendizagem. Outras perspectivas, como a de Frison (2016), apresentam um trabalho de monitoria não mais nos moldes como o apresentado anteriormente, mas através de atividades realizadas concomitantemente com o trabalho do professor em sala de aula requerendo assim, uma participação mais ativa e colaborativa dos participantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a monitoria se configura como uma atividade orientada por uma visão interdisciplinar e indissociável entre a pesquisa/ensino/extensão, devendo possibilitar a (re)significação do saber e a transposição didática no pensar e no fazer do ato educativo (BORNAVE; PEREIRA, 2002 apud PEREIRA, 2006).

Embora haja essa dicotomia entre as dimensões do trabalho de monitoria, é relevante esclarecer que este objeto é construído historicamente. Alguns autores como Frison (2016) consideram que a monitoria enquanto atividade acadêmica teve seu início na idade média:

O professor escolhia um assunto para ser defendido em público por alunos, que apresentavam seus argumentos sobre o tema escolhido. Os presentes ouviam atentos o debate, para depois questionar. Ao final do debate, o professor retomava o assunto tratado e apresentava sua argumentação. (p. 136)

Ao longo do tempo várias outras menções são feitas à personagens semelhantes ao monitor, dando a este uma significação de auxiliar, assistente, pré-professor, repetir, preparador para o ensino, reforçador, corretor, agente de ensino mútuo, etc. Inclusive no período jesuítico da educação brasileira existiam os chamados “*decuriões*”, que eram os melhores alunos que auxiliavam os professores responsáveis por outros colegas, de quem tomavam as lições de cor, recolhiam os exercícios e marcavam erros e faltas diversas (MIRANDA, 2009 apud FRISON, 2016). Com o passar dos anos essa função foi se modificando conforme as necessidades educacionais da época.

No Brasil, legalmente a monitoria acadêmica como instrumento do Ensino Superior é instituída inicialmente a partir da Reforma Universitária de 1968, conforme dito no artigo 41.

Art. 41. As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Parágrafo único. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior. (BRASIL, 1968)

De fato, o artigo 41 se mostra precursor para o Ensino Superior e as universidades, de forma geral, incorporaram a determinação de criar meios para o exercício dessa função. Inicialmente foram amplamente inseridos em contextos de baixo rendimento, como disciplinas com alto índice de repetência, e aos poucos foi ganhando espaço conforme que o trabalho monitorio comprova sua eficácia em diversos aspectos. Conforme aponta Candau (1998) a monitoria como instrumento didático demonstra resultados úteis quando atende às dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica.

Ainda em análise deste artigo vale ressaltar que nem sempre a função de monitor é remunerada conforme prevê o Parágrafo Único. Na Universidade Federal do Maranhão, o formato atual do Programa de Monitoria Acadêmica já prevê a modalidade de monitoria voluntária, considerando que não há subsídios para toda a demanda.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 há apenas uma ocorrência para o termo “monitoria”: no capítulo IV – Da Educação Superior, em seu título VII (Disposições Gerais), têm-se que: “Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.” (BRASIL, 1996, p. 53).

Neste dispositivo legal temos a ênfase na perspectiva da tarefa de monitoria como eminentemente relacionada ao ensino e à pesquisa, o que traduz uma visão limitada e superficial, excluindo o aspecto extensionista da atividade monitoria. Não há especificação de quais as funções do monitor, ainda que se exija o plano de estudos, e este também carece de definição. Preserva-se ainda a percepção de que o aluno monitor deva ter bom rendimento, este aspecto subjaz transversal à quase todas as menções regulatórias e históricas em relação a este sujeito.

Dispositivos de gestão educacional e funcionamento da monitoria: marcos regulatórios da UFMA

A nível institucional a monitoria se estabelece através de marcos regulatórios na UFMA, por meio, principalmente de resoluções que instituem o Programa de Monitoria Acadêmica. Em sua trajetória histórica este programa já passou por diversas alterações.

O primeiro ato normativo se deu em 1990, 22 anos após a Reforma Universitária, dispondo sobre a obrigatoriedade da criação de processos seletivos específicos para concessão de bolsas de trabalho, de extensão e de monitoria, assim institui-se a Resolução nº 41/90 (UFMA, 1990). Em resumo esta resolução concebe a necessidade de incentivo à atividades de apoio à universidade e em atividades preparatórias para a docência. Apesar de estar numa mesma resolução (documento) não há qualquer integração dos sentidos da extensão com a monitoria. Assim, ainda que de forma não explícita, esta primeira etapa prevê a monitoria apenas na concepção de iniciação à docência.

Nove anos após este primeiro ato normativo, surge a regulamentação específica para o Programa de Monitoria. A Resolução nº 134/99 (UFMA, 1999) – Dispõe sobre o Programa de Monitoria e, sobretudo onera os Departamentos como órgão primários de gestão das ações de monitoria. Nesta resolução permanece a mesma percepção de “desenvolvimento de atividades preparatórias para a docência” (UFMA, 1999, p. 01).

Outro marco normativo que influencia a monitoria na UFMA é a Resolução nº 662/09 (UFMA, 2009) que institui e regulamenta o Programa Especial Institucional de Bolsas de Monitoria - PIM e dá outras providencias. Este marco é o ato específico mais recente que está em vigor em relação à monitoria acadêmica. Apesar de não revogar as outras resoluções, esta amplia as percepções regulatórias sobre nosso objeto considerando sete diferentes objetivos para o PIM. Ao mesmo tempo que amplia, a Resolução diminui o entendimento de monitoria uma vez que o PIM se destina apenas aos cursos de bacharelado sem motivações aparentes. Além disso não há uma definição clara de monitoria, e por vezes fica confuso se o documento trata de fato da monitoria, ou de um processo distinto que é a tutoria.

Como ato institucional maior a UFMA também destaca a monitoria na Resolução nº 1.175 - CONSEPE (UFMA, 2014), onde aprova as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão.

Art. 113 A monitoria é uma atividade complementar que se caracteriza como modalidade de ensino-aprendizagem vinculada exclusivamente às necessidades de formação acadêmica do estudante de graduação, estimulando-o para o exercício da docência no ensino superior.

Art. 114 A monitoria é regulada por Resolução específica desta Universidade. (p. 24)

Conforme podemos observar nestes artigos, a monitoria segue com a percepção de atividade de auxílio e voltada ao eixo do ensino, não explicitando as ações de pesquisa e extensão que podem estar presentes no cotidiano do monitor acadêmico. E mais uma vez com foco na estímulo à docência do ensino superior, encerrando este ciclo de normas com a mesma percepção de qual a principal contribuição da monitoria.

Mas afinal, a monitoria realmente se traduz, e encerra-se, em uma atividade de exercício da docência no ensino superior?

Considerações finais

O artigo compreende um levantamento documental da legislação e dos marcos regulatórios específicos que dispõem sobre o exercício das atividades de monitoria. Considerando esse breve panorama destes dispositivos conseguimos perceber como a gestão do Ensino Superior compreende ações por meio de atos normativos e que podem ressoar distantes da realidade cotidiana.

A análise das políticas e gestão da educação superior pode se realizar por meio de vários planos. Uma perspectiva importante para esta pesquisa considera não reduzir sua análise à mera descrição dos processos de concepção e/ou de execução, importando apreendê-las no contexto das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003).

Ao tempo que esta pesquisa se institui (segundo semestre de 2018) foi lançada para consulta pública uma minuta de Resolução que institui as normas regulamentadoras do Programa de Monitoria da Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2018). A previsão é de que a comunidade acadêmica contribua com as percepções formais da gestão do processo monitorio.

Ante ao exposto compreendemos a ação monitoria como um ato interdisciplinar, integrado e colaborativa, onde o eixo de atuação interfere diretamente nas interações

comunitárias. Desta forma a monitoria estaria atrelada não apenas ao viés de práticas de ensino, mas consubstancia-se em uma atividade fundada no tripé extensão-ensino-pesquisa.

Referências

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/5540.htm>. Acesso em: 07 de setembro de 2018.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/9394.htm>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

CANDAU, V. M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In CANDAU, V. M. F. (Org.) *A didática em questão* (p. 12-22). Petrópolis: Vozes.

DIAS, Ana Maria Isório A monitoria como elemento de iniciação à docência: idéias para uma reflexão. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos, LINS, Nostradamus de Medeiros. (Orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: Possibilidades e Trajetórias*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007. Disponível em <<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20110691428837665261ac9a0128cd2d/Monitoria.pdf>> Acesso em: 01 de agosto de 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João de Ferreira. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. Xamã Editora, 2003.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*. v. 27, n. 1 (79), p. 133-153, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00133.pdf>> Acesso em: 13 de setembro de 2018.

PEREIRA, João Dantas. Monitoria: uma estratégia de aprendizagem e iniciação a docência. IN: SANTOS, Mirza M. dos; LINS, Nostradamus de M. *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Coleção Pedagógica. Natal- RN: EDUFRN, p. 69-80, 2007. Disponível em: <<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20110691428837665261ac9a0128cd2d/Monitoria.pdf>> Acesso em: 15 de agosto de 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

UFMA. Pró-reitoria de Ensino. *Minuta de Resolução*. Institui as Normas Regulamentadoras do Programa de Monitoria da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). 2018. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/auJJp7RVdaq4Aju.pdf>> Acesso em: 20 de outubro de 2018.

_____. *Resolução CONSEPE n° 41/90*. Dispõe sobre a concessão de bolsas de trabalho, de extensão e de monitoria no âmbito da Universidade Federal do Maranhão. 1990. Disponível em <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Cvb8QCl8YqQpTvC.pdf>> Acesso em: 23 de setembro de 2018.

_____. *Resolução CONSEPE n° 134/99*. Dispõe sobre o Programa de Monitoria no âmbito da Universidade Federal do Maranhão. 1999. Disponível em <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/K1xEjsmTx4TxUj9.pdf>> Acesso em: 23 de setembro de 2018.

_____. *Resolução CONSEPE n°662/09*. Institui e regulamenta o Programa Especial Institucional de Bolsas de Monitoria – PIM. 2009. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/oKEsEMeIocXN6fi.pdf>> Acesso em: 23 de setembro de 2018.

_____. *Resolução CONSEPE n° 1.175/14*. Aprova as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão. 2014. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/B8xphRsHOOV2ph6.pdf>> Acesso em: 24 de outubro de 2018.

PERFIL DE ESTUDANTES CONCLUINTES DE PEDAGOGIA: EVIDÊNCIAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA.

Ester Sponholz²⁴²
Lucinete Marques Lima²⁴³

Resumo: A pesquisa trata do perfil de estudantes concluintes da pedagogia em duas instituições de educação superior, sendo uma federal e outra de natureza privada. Tem por objetivo identificar possíveis transformações no perfil do concluinte com base em dados secundários do questionário socioeconômico aplicado por ocasião do ENADE, sistematizado em relatórios do INEP. A pesquisa considerou os relatórios do ENADE de Pedagogia de 2008, 2011 e 2014 das duas instituições. Os resultados indicam que no curso de Pedagogia há concentração de segmentos sociais de baixa renda, autodeclarados negros e de baixo poder aquisitivo em ambas as instituições investigadas.

Palavra-chave: Política educacional. Educação Superior. Estratificação educacional.

Introdução

Nas últimas décadas, as transformações no mundo produtivo, na estrutura do mercado de trabalho e nas relações sociais ampliam as exigências da educação escolar no confronto interesses públicos e privilégios privados. Na perspectiva do interesse público, desenvolvem-se lutas e pressões sociais com propósitos de formalizar políticas de Estado com garantias de direito a diferentes etapas e níveis de escolarização, a exemplo daqueles inscritos na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e, atualmente, no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. No entanto, esses direitos formais precisam ser colocados como prioridade nas agendas de governos, implementados, acompanhados e avaliados na sua efetividade.

A base normativa vigente traz um discurso da democratização do direito educacional relacionado ao ingresso em diferentes níveis e modalidades de ensino, mas com permanência no percurso regular do curso e sucesso acadêmico (conclusão com qualidade). Especificamente em relação à educação superior, há aproximadamente duas décadas, desenvolve-se uma reforma da educação superior em direção a uma ruptura com a tendência anteriormente registrada de elitização desse nível de ensino, mediante a inclusão por políticas

²⁴²Bolsista do PIBIC. Estudante de Pedagogia. Universidade Federal do Maranhão, .

²⁴³Professora da Pedagogia e do PPGE/Universidade Federal do Maranhão, São Luís, lucineteml@uol.com.br.

de ação afirmativa de segmentos populacionais populares anteriormente excluídos pela alta seletividade em condições desiguais de concorrência por origem social.

Desenvolvimento

Essas Políticas de Ação Afirmativa que modelam a forma unificada de ingresso nas Instituições Federais de Educação Superior, ou seja, pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU) com base no resultado da prova do ENEM, também condicionam o ingresso de vários estudantes nas Instituições Privadas por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo e/ou de permanência por meio de isenção fiscal, cujo processo seletivo faz-se também pelo ENEM e SISU, desde 2010. A Política de Ação Afirmativa instituiu-se pela Lei nº 12.711/2012 que reserva 50% de vagas em cada curso e turno de instituições de educação superior federal para estudantes que concluíram ensino médio em escolas públicas e, destas vagas, 50% são reservadas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita. Ainda, a Lei determina que seja considerado um percentual de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência na proporção em que essa categoria social tem presença na unidade federada.

Vários estudos consideram que a democratização da educação superior requer igualdade de condições de ingresso em cursos e instituições, garantias de permanência no tempo regular com sucesso acadêmico por um segmento estudantil constituído da diversidade social da população em geral com diferentes poderes políticos, econômicos e sociais. (ALMEIDA et al, 2006; PALAZZO e GOMES, 2013; LIMA; BIANCHINI, 2017).

Conclusão

Dessa forma, torna-se relevante os estudos sobre a seletividade no percurso acadêmico da educação superior.

O perfil do concluinte

Aqui, apresenta-se o resultado do levantamento de dados do questionário do ENADE, comparando as duas instituições de educação superior. Inicialmente, apresentam-se os percentuais por categorias de ingresso para análise de como se configuram na saída, ou seja no processo conclusivo do curso.

	UFMA				CEUMA		
	2008		2011 (Apenas concluintes)	2014	2008 (Apenas concluintes)	2011 (Apenas concluintes)	2014
	Ingressantes	Concluintes					
Branco (a)	38.8	48.6	10.3	19.0	48.0	20.0	19.0
Negro (a)	26.5	25.7	30.8	17.1	8.0	60.0	17.1
Pardo (a)/ mulato (a)	32.7	25.7	56.4	62.2	44.0	20.0	62.2
Amarelo (a) (de origem oriental)	-	-	0,0	1.4	-	0.0	1.4
Indígena ou de origem indígena	0,0	-	2.6	0.4	-	0.0	0.4
Nenhuma	-	-	-	-	-	-	-

FAIXA DE RENDA MENSAL DAS PESSOAS COM QUEM MORA

	UFMA				CEUMA		
	2008		2011 (Apenas concluintes)	2014	2008 (Apenas concluintes)	2011 (Apenas concluintes)	2014
	Ingressantes	Concluintes					
Até 1, 5 salario mínimo	-	-	10.3	44.5	-	-	44.5
De 1,5 até 3 salários mínimos	55.1	45.7	51.3	35.1	60.0	20.0	35.1
Mais de 3 até 10 salários mínimos	32.7	42.9	33.3	19.9	32.0	40.0	19.9
Mais de 10 até 20 salários mínimos	6.1	11.4	-	5.1	8.0	-	0.5
Mais de 20 até 30 salários mínimos	-	-	5.1	-	-	-	-
Mais de 30 salários mínimos	2.0	-	-	0.0	-	-	-
Nenhuma	-	-	-	-	-	-	-

ESCOLARIDADE DO PAI

	UFMA				CEUMA		
	2008		2011 (Apenas concluintes)	2014	2008 (Apenas concluintes)	2011 (Apenas concluintes)	2014
	Ingressantes	Concluintes					
Ensino fundamental de 1ª a 4ª séries	22.4	28.6	25.6	44.3	20.0	20.0	44.3
Ensino fundamental: de 5ª a 8ª séries	8.2	22.9	10.3	9.2	16.0	0.0	9.2
Ensino médio	57.1	31.4	48.7	18.1	36.0	60.0	18.1
Ensino superior	10.2	14.3	7.7	4.1	12.0	0.0	4.1
Pós graduação	-	-	-	1.4	-	-	1.4
Nenhuma	-	2.9	7.7		16.0	-	22.9

ESCOLARIDADE DA MÃE

	UFMA				CEUMA		
	2008		2011 (Apenas concluintes)	2014	2008 (Apenas concluintes)	2011 (Apenas concluintes)	2014
	Ingressantes	Concluintes					
Ensino fundamental: de 1ª a 4ª séries	16.3	5.7	32.5	41.1	20.0	0.0	41.1
Ensino fundamental: de 5ª a 8ª séries	12.2	20.0	12.5	13.3	16.0	20.0	13.3
Ensino médio	51.0	42.9	42.5	22.5	52.0	40.0	22.5
Ensino superior	20.4	25.7	12.5	5.3	0.0	20.0	5.3
Pós graduação	-	-	0.0	2.6	-	20.0	2.6
Nenhuma	-	5.7	-	-	12.0	0.0	15.2

TIPOS DE ESCOLA QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO

	UFMA				CEUMA		
	2008		2011 (Apenas concluintes)	2014	2008 (Apenas concluintes)	2011 (Apenas concluintes)	2014
	Ingressantes	Concluintes					
Todo em escola pública	46.9	51.4	70	82.1	40	40	82.1
Todo em escola privada (particular)	44.9	31.4	20	10.6	44	40	10.6
A maior parte em escola pública	2.0	5.7	2.5	4.9	8	20	4.9
A maior parte em escola privada (particular)	-	8.6	5	2.3	-	0	2.3
Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)	6.1	2.9	2.5		8	0	-
No exterior	-	-	-	0.1	-	-	0.1
Nenhuma					-		-

SEU INGRESSO NO CURSO DE FORMAÇÃO SE DEU POR MEIO DE POLITICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA OU INCLUSÃO SOCIAL?

	UFMA (2014)	CEUMA (2014)
Sim, por critério étnico-racial.	1.5	1.5
Sim, por critério de renda.	5.0	5.0
Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.	10.4	10.4
Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores	1.7	1.7
Sim, por sistema diferente dos anteriores.	5.7	5.7
Não	75.8	75.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro et al. Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. **Psicologia: reflexão e crítica**. [s. l.], v. 3, n. 19, p. 507-514, 2006. Disponível em: < www.scielo.br/prc >. Acesso em: 30 abr. 2013.

LIMA, Lucinete M.; BIANCHINI, Angelo R. Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos do SisU. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 2, n. 1, p. 495-514, jan-jun. 2017.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 877-898, nov. 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 12

Fundamentos da Educação

CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO PENSAMENTO DE KANT: refletindo o texto sobre o que é o Iluminismo

GUIMARÃES, Têssia Luana Castro²⁴⁴
MACHADO, Suly Alves dos Santos²⁴⁵
MARQUES, Lucinete Lima²⁴⁶

Resumo: O presente trabalho aduz um sucinto estudo acerca da vida e do legado de Immanuel Kant, bem como a análise sobre a pergunta: “o que é o Iluminismo?” no prisma kantiano, associada ao campo educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com base em fontes primárias de Kant e secundárias de alguns autores intérpretes. Detentor de um legado de estudos voltados ao papel da razão, que transcende a pequenez humana, Kant, além de um grande intelectual da sua época, foi bastante ousado, pois, questionava a forma como o homem vivia na sociedade e contribuiu para o avanço do conhecimento filosófico e para a teorização da educação emancipatória.

Palavras-chave: Kant. Iluminismo. Educação.

Introdução

A presente pesquisa foi instigada a partir de estudos de uma disciplina do mestrado no PPGE/UFMA, vivenciados em sala de aula, por meio do primeiro texto estimulador de reflexões sobre o grande intelectual da modernidade, Immanuel Kant. Este Pensador dedicou-se a questões relacionadas ao homem não como meio, mas como fim, abrangendo desde a moralidade, a autonomia e a emancipação, alicerçadas em profundas e incessantes reflexões em prol do conhecimento.

Valiosos foram os estudos de Kant para toda humanidade e inclusive para os filósofos da sua época. A influência Kantiana é tão grande que nos sentimos impossibilitados de falar e buscar qualquer fundamento filosófico, hoje, sem nos reportarmos a ele. Justificar a presença dele no pensamento contemporâneo é o mesmo que buscar a importância da escrita na poesia ou da cor da pintura.

²⁴⁴ Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação (PPGE/UFMA). E-mail: castroguimaraes33@gmail.com

²⁴⁵ Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação (PPGE/UFMA). E-mail: suellyalves@hotmail.com

²⁴⁶ Professora do curso de Pedagogia e do PPGE/UFMA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Política de Educação Básica do PPGE/UFMA. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPB). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP). E-mail: lucineteml@uol.com.br

Ao discutir sobre o racionalismo e o empirismo, atrelados a razão por René Descartes e a experiência por David Hume, e problematizando essas correntes de pensamento, Kant sistematizou a crítica transcendental e contribuiu para o desenvolvimento da Filosofia. Mas, o grande gênio não ficou somente no campo da filosofia e contribuiu em outras áreas do conhecimento como física, história, pedagogia, política, antropologia, lógica, geografia e matemática, inspirando seus contemporâneos e as gerações posteriores,

Com o profundo interesse que tinha pelo campo da física, Kant poderia também ter feito uma brilhante carreira científica como físico, em sua juventude, por exemplo publicou uma teoria acertada sobre o efeito retardante das marés sobre a rotação da terra, apresentou uma espécie de hipótese nebular, quarenta anos antes de Laplace, e sugeriu a evolução do homem, a partir de uma forma animal inferior, um século antes da ORIGEM DAS ESPÉCIES, de Darwin (DOWS, 1969, p.141).

Para compreender o pensamento Kantiano, especialmente a educação emancipatória, utilizamos a pesquisa bibliográfica, com base em obras de Kant e nas análises de Cooper (2002), Dows (1969), Hottois (2008), Jerphagnon (1992), Marías (2004) e Pinheiro (2007).

Kant: história de vida e seu pensamento filosófico

A história de vida de Immanuel Kant permite compreender influências e formas de superação de seu pensamento filosófico. Ele nasceu em 22 de abril de 1724, em Königsberg, no Antigo Reino da Prússia Oriental, sendo o quarto entre nove filhos de uma humilde família luterana, tendo como mãe Anna Regina Kant e pai Johann Georg Kant, que confeccionava arreios de couro. A educação familiar foi acompanhada e auxiliada por um pastor e amigo da família, sendo desde a infância de forma rígida, pautada nos bons costumes da moral e da religião. Entretanto, ele fica órfão de mãe aos 13 anos de idade.

Kant estudou no Colégio protestante Fredericianum, na sua cidade de origem e aos 16 anos ingressa no ambiente acadêmico na Universidade de Königsberg, no qual aprofunda os estudos na filosofia cartesiana, no racionalismo de Gottfried Wilhelm Leibniz e Cristian Wolff. Segundo Marías (2004, p. 311), “*Immanuel Kant foi sempre sedentário, nunca saiu dos limites da Prússia Ocidental e pouco de Königsberg*”. Com a morte do pai, é obrigado a abandonar os estudos universitários, a fim de labutar em prol do sustento da família,

ministrando aulas particulares, mas, tal feito não o impediu de tecer obras que viessem a contribuir no campo filosófico. Em 1754, com a ajuda de um amigo regressa aos estudos universitários, dando continuidade na caminhada do conhecimento.

Em Königsberg, o relógio biológico dos cidadãos era guiado pela metódica vida de Immanuel, assim, os civis acompanhavam as horas pelos passos do então pequeno homem, porém brilhante e genial. Ele buscava compreender de fato a essência da palavra liberdade. Kant era adepto a regras e extremamente metódico, acordava diariamente às cinco da manhã, dividia às 24 horas em aulas na universidade, um intervalo para o almoço, passeio com o cachorro, leituras reflexivas e sucessivas aulas, que talvez estimulassem à produção de muitos escritos.

A filosofia kantiana divide-se em duas temporalidades, referindo-se primeiro ao pré-crítico e o segundo ao pós-crítico. Ambos, anterior e posterior, à crítica da razão pura (1781). No primeiro momento, Kant concebe arduamente a ideia do racionalismo pautado nas concepções de Leibniz, Wolff e no cartesianismo. Como afirma Hottois (2008, p.164),

Esse movimento comporta a crítica do dogmatismo teológico-matafísico, crítica que não poupa o racionalismo herdado do século XVII: “ideias inatas”, intuição das essências, ciência fundamental *a priori*, provas da existência de Deus. O dogmatismo racionalista culmina, durante a primeira metade do século XVIII, no pensamento de Christian Wolff (1679 – 1754) (inspirado por Leibniz, tão pronto a se colocar analogicamente no ponto de vista de Deus) [...].

Possuidor de um espírito inquieto por perguntas e faminto por respostas, inicia os estudos acerca da ciência de Isaac Newton e do empirismo de David Hume que, de acordo com o próprio Kant, este último faz com que ele acorde do sono dogmático. Segundo Vita (1968, p. 84), “*o criticismo, que faz da crítica do conhecimento o principal objeto da filosofia, sustentando a superioridade da investigação do conhecer sobre a investigação do ser, e a necessidade de reduzir esta àquela*”. Nesse caso, a crítica não está contida no depreciativo, ao contrário, tem como finalidade levar o homem a examinar a própria conduta. Os questionamentos são baseados nas análises acerca da razão, tendo como objetivo Deus, o homem e o mundo.

A crítica da razão pura não trata das questões sociais, políticas, econômicas entre outros aspectos, o suprasumo consiste em compreender a capacidade lógica do homem sobre tais vertentes. Consoante Hottois (2008, p.168), “*a primeira etapa dessa análise se refere à*

distinção entre as formas a priori do conhecimento e o conteúdo do conhecimento”. Trata-se do saber entre o eu e as coisas, isto é, o que o indivíduo conhece e o mundo organizado por este indivíduo.

Nesse sentido, Kant (1974), tentou integrar as contribuições do cartesianismo e do empirismo, preocupando-se com as condições mobilizadoras do conhecimento e valorizando a relação entre razão teórica e a razão empírica. Esse filósofo entendeu que o processo de conhecimento envolvia a sensibilidade, o entendimento e a razão (SEVERINO, 1994).

No pensamento de Kant, a sensibilidade representa a capacidade humana de ter experiência, percepção ou intuição sensível, realizável por meio de estruturas inatas ou à priori, ou seja, o espaço e o tempo. O espaço é entendido como a forma de experiência externa que organiza as impressões sensíveis em que se percebe as coisas e o tempo representa a duração das vivências e percepções internas/externas como realidades temporais. Essas estruturas inatas (espaço e tempo) percebem o objeto como intuição sensível, submetendo-o a outra faculdade humana de entendimento. Na visão de Kant, a ciência pode se desenvolver, ao mesmo tempo, por juízos analíticos (independentes da experiência) e sintéticos (dependentes da experiência).

O pensamento kantiano foi fundamental para o desenvolvimento da ciência na modernidade, estimulando o surgimento do idealismo dialético (Hegel) e do positivismo (Comte) e, posteriormente, do marxismo (Marx), da fenomenologia (Husserl, Merleau-Ponty e Ricoeur) e outras correntes que fundamentam o pensamento humano. Além disso, em textos sobre o iluminismo e pedagogia defende uma formação humana emancipatória.

Kant, o Iluminismo e a Educação Emancipatória

O pensamento kantiano pressupõe a existência de uma relação entre o uso da razão, o entendimento e a liberdade, inerentes à natureza humana, mas muitas vezes minoradas por culpa do próprio homem e com implicações num processo de formação emancipatória.

Na visão de Kant, o iluminismo é a saída da menoridade para completa autonomia do sujeito. Assim, problematiza a dependência do “pensar”, sendo o indivíduo o próprio culpado por ser incapaz de fazer uso do seu próprio entendimento intelectual, não pela sua inexistência, mas por falta de coragem. De acordo com Jerphagnon (1992, p. 205), “as luzes,

que, segund Kant, constituem o acesso do homem à sua maioridade – enfim, o tempo em que ele livra dos grilhões presos a seus pés durante anos – iluminaram a Europa inteira”. Logo, o conhecimento da verdade ilumina os sentidos das coisas e as direções escolhidas ou seguidas, permitindo aos humanos a libertação. Kant questiona a falta de vontade, de decisão e de coragem porque negligenciam o conhecimento, impedem a ruptura com o obsoleto e negam a liberdade. Desse modo, fica claro para o leitor que a liberdade é algo palpável ao cidadão, à razão transcende, haja vista, a necessidade de servir-se do próprio entendimento.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sape aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema de esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 1985, p. 100).

Nesse sentido, Kant enfatiza que a preguiça e a covardia são a cólera da impotência do “ser”, de modo que homens e mulheres consideram perigosa a transição da menoridade para a maioridade, já que existem hierarquias encarregadas em raciocinar por eles, porque a lógica demanda tempo, tornando-se para muitos uma atividade cansativa. Assim, entende que aqueles não manipulados pela grande massa podem alcançar a liberdade, compartilhando a sabedoria e deixando para trás uma pseudosapiência com fins de emancipação do ser, enquanto agente transformador. Contudo, sabiamente Kant sinaliza para o preço a ser pago por indivíduo singular ao usar a autonomia da razão e não comungar do marasmo das ideias, porque provocaria a revolta contra os tutores e o perigo do preconceito e da vingança, sendo ambos danosos, considerando que o despotismo pessoal, ou seja, o poder absoluto e a opressão dominadora podem cair, porém os resquícios permanecem e outros com o mesmo espírito perturbador iniciarão um novo domínio.

Nesse sentido, o iluminismo defende a liberdade do homem individual, colocando a contradição com o princípio da sociabilidade e humanidade, mas Kant tenta resolvê-la por meio da razão transcendental, confrontando o uso público e o uso privado da razão (PAGNI, 2007). Uso público seria exercício da razão pelo homem (sábio e letrado) diante de vários ouvintes. O uso privado quando o letrado pode exercer a razão em um cargo público ou função de confiança de interesse público e desse modo pode pensar, mas também obedecer, portanto tem liberdade limitada, porém esta não deve prejudicar o desenvolvimento do iluminismo. Em suma, o homem individual pelo uso privado da razão deveria submeter-se à

religião, às leis, normas e regras, mas pelo uso público poderia questioná-las e propor alterações em interesse da coletividade.

Desse modo, Kant acredita que o homem nasce livre, porém o meio o aprisiona. Talvez, isso ocorra por preguiça, covardia ou descaso, assim sendo, para a maioria é interessante o pouco alienante, monopolizador e escravocrata, no qual o ócio e seus tutores têm a oferecer, mas reflete sobre ser interessante colocar a mente para exercitar-se, alongar os circuitos neurais, enrijecer a massa cinzenta, conectar as sinapses em prol da autonomia, na qual a razão proporciona.

Nessa direção, a educação garante ao indivíduo condições para compreender-se e estabelecer-se, isto é, cada homem se torna e se reconhece no conceito de humanidade. Naquele tempo histórico, Kant já sinalizava a educação como de fundamental importância para uma sociedade progredir, porém nos dias de hoje o poder público ainda não compreendeu o sentido deste investimento na educação do homem, especialmente centrada em uma base científica sólida, ética e emancipatória. Ele defendia a educação como meio de busca do aperfeiçoamento do ideal humano e que deveria combinar a disciplina (adaptação às normas morais, aos costumes e às leis) e a instrução (cultura e liberdade).

Segundo Kant (1985; 1999), um homem sem educação moral, ou seja, sem uma verdadeira cultura, seria incapaz de desenvolver seus dons, de conceber o sublime, de contribuir para a felicidade do outro e de permitir o desenvolvimento da humanidade como um fim em si mesmo. Portanto, defende a importância de desenvolver esse homem na sua totalidade por meio de uma formação cultural e ética, assumindo que a educabilidade é uma qualidade essencialmente humana. Nesse sentido, concordamos com essa análise:

Com isso, Kant mostra que o processo de educação cabe, inteiramente, ao homem, e apenas a ele. E essa necessidade de ser educado tem sua origem no fato de o homem ser o único a possuir razão. A afirmação de que a razão é um dom dado ao homem pela natureza encontra sua explicação quando Kant faz-nos ver que a natureza dotou o homem com um tipo especial de disposição, não encontrada em nenhum outro animal (PINHEIRO, 2007, p. 33).

Assim sendo, necessário pensar na formação do homem de maneira que ele possa se sentir sujeito da sociedade, respondendo às exigências que lhe são impostas e ter condições de tornar-se livre, consciente e responsável. Para tanto, essas conquistas são lutas constantes do homem na sociedade. As contribuições de Kant em relação ao campo da educação foram



essenciais, haja vista que, até nos dias atuais, precisamos recorrer aos postulados desse intelectual que fez toda diferença na sua época, porque permanecem iluminando as reflexões na contemporaneidade.

Considerações finais

Neste texto apenas sinalizamos algumas ideias de Kant sobre filosofia e educação, sem pretensão de aprofundamento, dada a sua complexidade e implicações na lógica do pensar e no processo de formação humana. Também, chamamos atenção para que essas ideias sejam interpretadas no contexto da modernidade do século XVIII, mas com extensão de influências na contemporaneidade. Assim, apresentamos Kant como um grande filósofo que realizou uma reinvenção profunda no modo de pensar na modernidade e defendeu a formação humana emancipatória por meio da apropriação da cultura da humanidade, sem descuidar do equilíbrio entre liberdade individual e interesse coletivo numa perspectiva de convivência social ética.

No campo educacional Immanuel Kant propõe que o aluno tenha autonomia para pensar, isso possibilita que a pessoa desenvolva o pensamento crítico e maturidade para fazer as escolhas necessárias, sem precisar da tutela de outro. Para Kant, a educação é o problema mais difícil que o homem necessita equacionar, mas somente por meio dela é que acontece o esclarecimento, enfim a saída da menoridade.

Referências

COOPER, David E. **As filosofias do mundo: uma introdução histórica**. São Paulo, SP: Editora: Loyola, 2002.

DOWS, Robert B. **Obras básicas: Fundamentos do pensamento moderno**. Trad. Hilda Parito Soares Maciel e Maria Celina DeiróHahn. Rio de Janeiro, RJ: biblioteca do exército, Editora: Renes, 1969.

HOTTOIS, Gilbert. **Do renascimento à pós-modernidade: uma história da filosofia moderna e contemporânea**. Trad. Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Editora: idéias & letras, 2008.

JERPHAGNON, Lucien. **História das grandes filosofias**. Trad. Luís Eduardo de Lima Brandão. São Paulo, SP: Editora: Martins Fontes, 1992.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura e outros textos filosóficos**. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Os Pensadores, 25).

_____. **Crítica da razão prática**. Trad. Paulo Berrera. São Paulo, SP: Editora: Ícone, 2005.

_____. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento” (Aufklärung)**. In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1985.

_____. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

_____. **Resposta à pergunta: “O que é o Iluminismo?”**. Tradução de Artur Mourão, 1784. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.

MARÍAS, Julián. **História da filosofia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2004.

PAGNI, Pedro Angelo. Iluminismo, pedagogia e educação da infância em Kant. In: BROCANELLI, Cláudio Roberto et al. (Orgs.). Introdução à filosofia de educação: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 165-185.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação: reflexões filosóficas**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo, Cortez, 1994



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 13

Trabalho e Educação;

**PRA SABER +”: Relato da experiência do Programa de Vivência Profissional
‘Pra Saber +’**

Celso Luiz Rodrigues

Resumo: O presente trabalho é uma avaliação parcial do programa de vivência profissional “PRA SABER +” desenvolvido pelo Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia - IEMA. Neste trabalho são apresentados os resultados das entrevistas com as empresas e instituições que receberam os estudantes do IEMA durante a vivência profissional. São também apresentados os pressupostos teóricos da vivência, os objetivos do programa, assim com sua metodologia.

Palavras-chave: Vivência Profissional, Pra saber +, relação com o saber.

Introdução

O Governo do Estado do Maranhão através da Lei Nº Lei 10.213 de 9 de junho de 2015 criou o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia - IEMA. O IEMA é uma instituição de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão.

O programa de vivência profissional “PRA SABER +” é uma iniciativa do IEMA – Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e tem por objetivo “promover a integração dos alunos com desafios do mundo do trabalho impulsionando novas práticas relacionadas ao curso (...)”.

A vivência Profissional ocorre dentro de empresas e instituições parceiras durante as férias do mês de julho dos estudantes no período de uma semana. O programa não é obrigatório e ainda assim existe uma adesão de mais de 70% do alunado.

No momento há uma pesquisa em andamento para investigar as repercussões do programa em sala de aula. O presente trabalho pretende demonstrar os resultados em sua segunda edição que ocorreu nas férias do mês de julho de 2018. Assim, em um primeiro momento, iremos tratar sobre os fundamentos teóricos, em seguida da metodologia e resultados do programa e suas considerações finais.

Fundamentação teórica

O Programa de Vivência Profissional ‘PRA SABER +’ esta fundamento na Resolução Nº 6 de 20/09/2012 do MEC, no qual orienta que os cursos de educação profissional proporcione a integração entre a teoria e a vivência profissional, promovendo assim atividades em oficinas, empresas, laboratórios, etc.

“A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras. (Paragrafo 1º)”

Com este fundamento, foi concebido o programa de vivência profissional “PRA SABER +”. O qual tem por objetivo de “promover a integração dos alunos com desafios do mundo do trabalho impulsionando novas práticas relacionadas ao curso, de forma que os alunos desenvolvam competências e habilidades profissionais” (Projeto de Vivência Profissional. p. 8).

Além desde fundamento legal, se buscou também um fundamento epistemológico o qual amalgamasse o projeto. Assim passamos a ter companhia de Bernard Charlot. De modo mais específico, seus estudos sobre a relação com o saber.

Charlot (2013) compreende que o ser humano nasce inacabado e precisa aprender tudo. Este aprender vai dos gestos aos relacionamentos, passando pelo comportamento, linguagem e todos estes aprendizados ocorrem tanto dentro da escola como fora dela. Assim não se pode restringir o aprendizado somente na escola, uma vez que, existem outros espaços para a aprendizagem. Em todo caso, o autor pede cuidado com este discurso para não cair num “denuncismo” contra a escola.

“É preciso acabar com o discurso arrogante da escola, que fala como se o aluno não pudesse aprender nada fora dela. Aprendem-se muitas coisas importantes fora da escola. Mas cuidado: temos também de acabar com uma forma de “denuncismo” contra a escola, porque há pessoas que dizem que se aprende muito mais fora da escola, para, com base neste argumento desvalorizar a escola. Aprendem-se coisas fundamentais dentro da escola e fora da escola. São coisas específicas e temos de respeitar a especificidade dos vários lugares e situações em que se aprende” (p.177)

O programa de vivência Profissional ‘PRA SABER +’ tem por objetivo proporcionar uma aprendizagem em outros espaços além da escola. Porém com repercussões na escola, na sala de aula, na formação do aluno, e no seu relacionamento com o saber.

Charlot concorda com Bourdieu que existem alunos que fracassam e que isto ocorre com maior frequência entre famílias de classe sociais mais populares, mas observa que mesmo numa situação social desfavorável, existem crianças que alcançam um sucesso nos estudos e escapa desta relação. Eis aqui ponto de partida da investigação de Charlot. O autor compreende ainda que a escola tenha tal estrutura, mas isto não é determinante e aqui ele aponta para a relação de saber do aluno. Pois é necessário, segundo o autor, levar em consideração o sujeito em sua singularidade e sua história.

Pois ainda que exista o sujeito com uma realidade objetiva é necessário perceber como este se relaciona com tal concretude. Ou seja, do ponto de vista subjetivo, como ele interpreta e dá sentido a tal realidade. Para Trópia e Caldeira (2009) Charlot expõe que existem “múltiplos processos de interpretação da posição social subjetiva em que se inserem as relações do sujeito com o saber. Assim, o sujeito é simultaneamente social e singular e (...) *é como tal que se deve estudar sua relação com o saber* (CHARLOT, 2005,p.40). E O que Charlot entende por “relação com o saber”?

"A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber" (Charlot, 2000, p. 80).

Percebe-se que Charlot compreende a relação com o saber para além da escola. Trata-se de um relacionamento que traz consigo a primazia do saber e do aprender. Sendo que ênfase se encontra na relação, seja com o mundo, com o outro ou consigo mesmo. As pesquisas de Charlot contribuem no fundamento deste projeto, pois o público da pesquisa do autor coincide com os do IEMA. Do total de estudantes do Instituto, 53,08% são beneficiários do programa de transferência de renda bolsa família.

O programa PRA SABER +

Com já sinalizado na introdução deste trabalho, O Programa de vivência Profissional “PRA SABER +” tem por objetivo “promover a integração dos alunos com desafios do mundo do trabalho impulsionando novas práticas relacionadas ao curso (...)” (Projeto de Vivência Profissional. p. 8). Para tanto foram traçadas os seguintes os seus objetivos específicos:

- Oferecer oportunidades de práticas profissionais como um ato de extensão do aprendizado da sala de aula.
- Proporcionar aos alunos momentos de contato direto com empresas e profissionais que atuam nas áreas dos cursos técnicos para vivenciar experiências no trabalho.
- Incentivar a correlação teoria e prática;
- Ampliar o significado da sala de aula na vida do aluno;

Mediante tais objetivos o programa foi executado como projeto piloto em 2017 na unidade plena de São Luís com a participação de 10 empresas e adesão de 67 alunos dos cursos de técnicos meio ambiente, serviços jurídicos, informática e eventos. No ano de 2018, o projeto se tornou um programa e foi ampliado para 6 unidades do IEMA, as quais citamos a seguir: Axixá, São José do Ribamar, Coroatá, Timon, Pindaré-Mirim e São Luís.

Considerando tal ampliação em 2018, o programa teve a adesão de 80 empresas e 577 alunos. É importante frisar que o programa ocorre nas férias do mês de julho, não é obrigatório, sendo exclusivo para os alunos da 2ª série do ensino médio.

Metodologia

O programa de Vivência Profissional possui a seguinte metodologia:

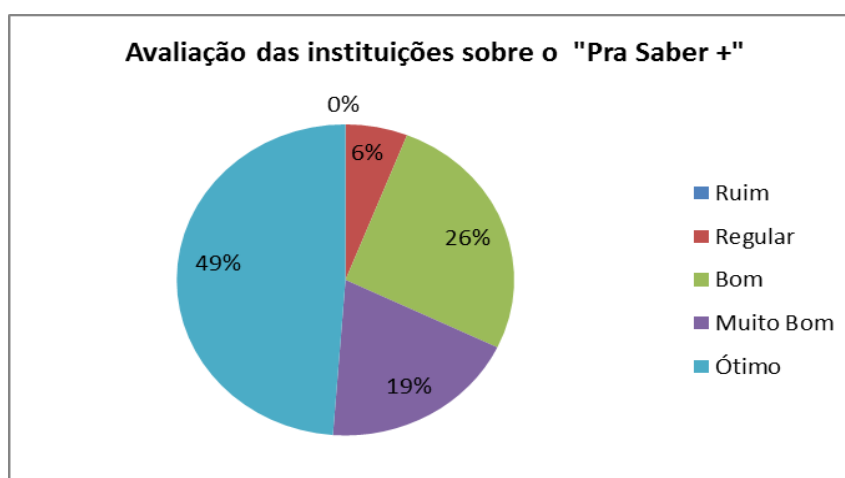
- 20 horas de vivências(4 horas dia – pela manhã ou tarde);
- O aluno irá vivenciar setores diferentes dentro da empresa durante 5 dias
- Os alunos participarão de “bate-papos” (colóquios) ou palestras com profissionais da área do curso que já estão inseridos e trabalhando na área.
- O estudante deve vivenciar a rotina da empresa; Sempre que possível deverá receber orientações sobre os objetivos das atividades

- Será disponibilizado um roteiro de observação e entrevista para que os alunos façam o uso desse instrumento e possam registrar suas impressões, dúvidas e conclusões.

Durante a vivência também as empresas são visitadas duas vezes na semana. A primeira tem por objetivo de manter contato com os profissionais que irão receber os estudantes nos setores. Na oportunidade, se entrega a lista de presença e questionários de avaliação do programa. Durante o programa também é criado um grupo de whatsapp por empresa e curso para acompanhar os alunos.

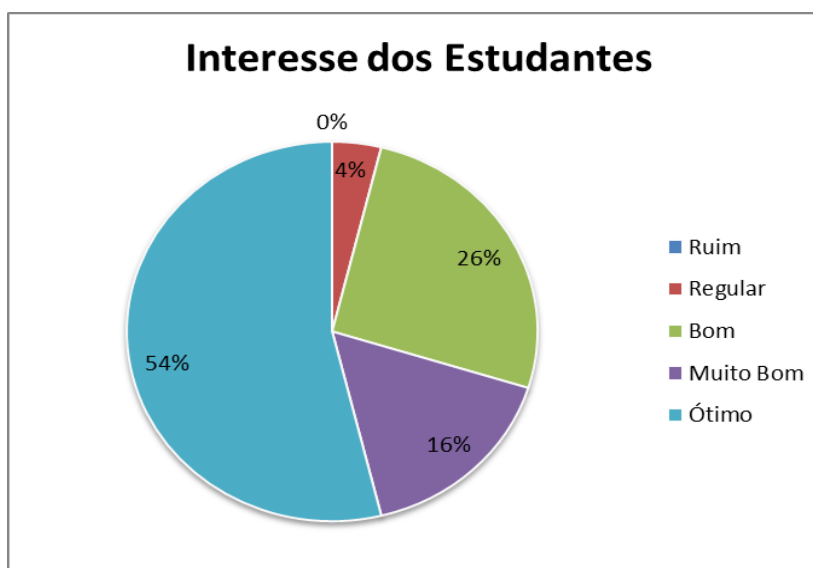
Resultados

Durante o programa foi questionado a empresa qual era avaliação do Programa. Para este questionamento se obteve o seguinte resultado:



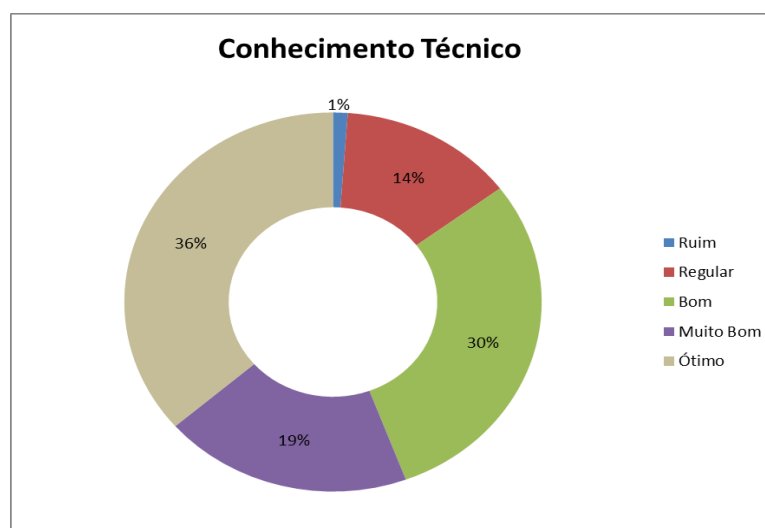
O programa foi bem avaliado pelos parceiros. Quando se aglutina os indicadores ótimo, muito e bom (indicadores positivos) se alcança 94% de aprovação.

Quando a pergunta para o parceiro é sobre o interesse do aluno sobre as atividades realizadas durante a vivência se obteve o resultado abaixo



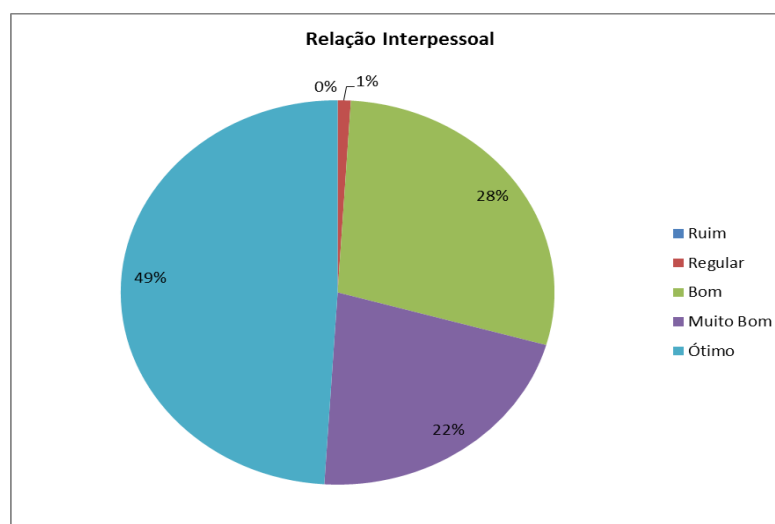
Na percepção dos entrevistados os alunos mostraram interesses nas atividades executadas, sendo que 54% avaliaram isto como ótimo. Tal percepção chega a 96% quando se soma os indicadores bom, muito bom e ótimo.

Quando foi perguntado ao parceiro sobre o conhecimento técnico do estudante do IEMA, se obteve o seguinte resultado:



Ainda que o programa tenha somente 20 horas os parceiros avaliaram o conhecimento técnicos dos alunos. Sobre este item a maioria dos entrevistados consideraram pela idade dos estudanfes que este possuem conhecimento técnico da área. Das avaliações feitas, o item regular deve sua maior pontuação, 14% e ruim pontuou pela primeira vez com 1%.

Considerando a importância o relacionamento interpessoal nas empresas e instituições foi perguntado para os parceiros qual foi a percepção deles neste item. Se obteve o seguinte resultado:



Sobre este item as empresas e instituições avaliaram positivamente os estudantes do IEMA. Sendo que o indicador “ótimo” atingiu 49%. Quando se soma este indicador mais os indicadores muito bom e bom este percentual chega 99%.

Considerações finais

O programa de vivência profissional “PRA SABER +” alcançou resultados positivos em suas duas edições. Não somente pelos números que foram demonstrados aqui neste trabalho, mas pelas repercussões na relação com o saber por parte do estudante.

No lançamento da segunda edição na unidade plena de São Luís, o aluno João Pedro foi convidado para relatar como foi sua experiência na primeira edição. O estudante em seu linguajar próprio da idade disse: “eu estava vacilando no curso técnico” e acrescentou “o que eu vi na empresa era o que estava sendo dado em sala de aula”. Esta percepção que se está “vacilando” e que isto é possível ser corrigido é muito importante para o estudante. Pois assim ele consegue reavaliar sua conduta no curso. Eis uma das oportunidades proporcionada pelo programa de vivência Profissional “Pra Saber +”. Se compreende que os resultados mais nítidos poderão ser percebidos ao término da pesquisa sobre as repercussões da vivência na sala de aula e no dia a dia do estudante.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

CHARLOT. Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo. Cortez. 2013

VIANA. Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/06.pdf>> acesso em 31 de outubro de 2018

TRÓPIA . Guilherme. CALDEIRA. Ademir Donizeti. A relação com o saber de Bernard Charlot e seu vínculo com a epistemologia de Gaston Bachelard. Disponível em <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p658.pdf>> acesso em 28 de outubro de 2018

IEMA. Instituto Estadual de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão. Projeto de Vivência Profissional. 2016.

AS PERSPECTIVAS ATUAIS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO APÓS A LEI 13.415/2017

Nília Feitosa de Alencar²⁴⁷

Resumo: Este estudo apresenta uma reflexão sobre as perspectivas atuais para o Ensino Médio Integrado, especialmente a partir da vigência das Leis 13.415/2017, das discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular e mais recentemente, da aprovação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. A análise orienta-se a partir da perspectiva histórico-dialética, tomando como referência o subsídio teórico de autores como Ramos, Frigotto, Ciavatta (2005), Oliveira, Caires (2016), Moura, Lima Filho, Silva (2017), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional. Reformas.

Introdução

O trabalho aqui apresentado tem por objetivo analisar o contexto atual do Ensino Médio Integrado a partir das demandas oriundas das Leis 13.415/2017, da BNCC e das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM/2018).

As reformas educacionais ora analisadas e suas repercussões na proposta de integração do ensino médio à educação profissional são aqui compreendidas a partir de suas determinações históricas e em sua relação com a conjuntura política, econômica e social do país.

A abordagem do tema parte da análise da trajetória da educação profissional no Brasil, especialmente a partir das reformas promovidas pelo Decreto 5.154/2004 e pela Lei 13.415/2017, culminando na reflexão sobre as suas repercussões na proposta do Ensino Médio Integrado.

É importante ressaltar que o estudo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM será feita conjuntamente com a análise do Ensino Médio, pois conforme Kuenzer (2007)

[...] não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional [e vice-versa], já que ambos compõem as duas forças indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão técnica do trabalho, as funções intelectuais e

²⁴⁷Mestranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís; Email: niliafeitosa@hotmail.com.

operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (Kuenzer, 2007, p.26-38)

As principais políticas de Educação Profissional no Brasil

A Educação Profissional no Brasil vem ocupando um lugar de destaque na agenda neoliberal desde a década de 1990, sendo objeto de inúmeras reformas, quase sempre direcionadas para o atendimento às necessidades impostas pelo contexto econômico.

De acordo com Oliveira e Caires (2016, p.101), a década de 1990 foi marcada no Brasil por “transformações na forma de organização do trabalho, influenciadas pelo ideário da produção flexível, da automação, do livre mercado, da competitividade, da empregabilidade e da intensificação e globalização capitalista”.

Essas mudanças refletiram em todos os setores da vida social, em especial, na Educação Profissional, clamada a “contribuir para a constituição de um novo modelo de desenvolvimento, por meio do aumento do nível de escolarização da população, visando à inserção dos sujeitos em uma sociedade informatizada”. (LIMA, 2015, p.78-79).

Foi neste contexto que, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foram elaborados importantes documentos legais, entre os quais, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.208/1997.

A LDBEN/1996, em seu artigo 36, parágrafo 2º deixou bastante claro os objetivos do Ensino Médio, ao dispor que “O Ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Neste sentido, a lei possibilitou a preparação para as profissões técnicas, mas desde que seja atendida também a formação geral do educando.

Barcellos e outros (2017) percebem nesta configuração uma ruptura com o modelo dualista de educação

[...] nesse momento assistimos a uma ruptura, ao menos no que se refere à legislação em si, com o modelo dualista tão presente na história educacional brasileira. A formação do ensino básico desejável a todos os jovens brasileiros é a conclusão do ensino médio regular, como preparação para o prosseguimento nos estudos e também a formação para o exercício da cidadania. Atendida essa formação pode ser articulada complementarmente alguma educação profissional. (BARCELLOS et al., 2017, p.125).

Um ano após a vigência da LDB/1996, o Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu a estrutura da Educação Profissional, sendo composta pelos níveis de ensino básico, técnico e tecnológico.

I-básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentes de escolaridade prévia;
II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

O referido decreto determinou a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, impedindo qualquer tentativa de articulação e / ou integração. Deste modo, a Educação Profissional foi estruturada com “organização curricular própria e independente” em relação ao Ensino Médio. Como consequência, o ensino Médio retomou legalmente o sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, obrigatoriamente separados do ensino médio, passaram ser oferecidos nas formas concomitante e sequencial.

Para Lima (2015), a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, no governo FHC, possibilitou que o currículo do Ensino Médio passasse a ser orientado pela pedagogia das competências, o que contribuiu para fortalecer a educação instrumental. Neste mesmo sentido, Ramos (2005):

Sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida e, não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria mais a fundamentação científica das atividades profissionais, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados [...] (RAMOS, 2005, p.112).

De acordo com Oliveira e Caires (2016), a reforma do Ensino Profissional promovida pelo decreto 2.208/ 1997 foi objeto de diversas críticas por

[...] descaracterizar a Educação Tecnológica desenvolvida nas instituições da Rede Federal; promover uma organização curricular baseada em módulos e focada no ensino por competências; ser orientada, especialmente para o atendimento das premissas do mercado e do setor produtivo; afastar a administração pública do custeio da Educação Profissional; e, por fim, inviabilizar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, resgatando a dualidade estrutural (OLIVEIRA; CAIRES, 2016. p.116)

O contexto educacional em nosso país começou a mudar a partir de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do Brasil. Em seu governo, o Decreto n.

2.208/97 foi revogado, sendo substituído pelo Decreto n. 5.154/ 2004, reabrindo a possibilidade de uma formação integrada na educação.

Em decorrência do Decreto 5.154/2004, houve a criação de uma nova modalidade de ensino: o ensino médio integrado, garantindo a possibilidade de integração do Ensino Médio (EM) com a Educação Profissional (EP). Porém, cabe ressaltar que o citado decreto manteve as formas de articulação concomitante e subsequente, trazidas pelo Decreto 2.208/1997.

A proposta de integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio consubstancia-se pelo estabelecimento da relação conhecimento-trabalho, teoria-prática. Neste sentido objetiva

Seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não no mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

De acordo com Ramos (2010, p.52), integrar não compreende a soma dos currículos e/ou das cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim “relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino - aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia”. Sobre as dimensões envolvidas neste processo de integração, Barcellos e outros esclarecem

A integração Médio-Profissional se caracteriza, então, como uma etapa que visa uma futura e possível formação educacional básica omnilateral, na qual o trabalho é entendido como realização humana, além de uma prática econômica, a ciência como o conhecimento produzido pela humanidade e a cultura como valores éticos e estéticos que orientam a sociedade. Trabalho, ciência e cultura, nesse sentido, deverão ser conhecimentos oferecidos a todos os sujeitos sociais, sem distinção. Sociedade. Trabalho, ciência e cultura, nesse sentido, deverão ser conhecimentos oferecidos a todos os sujeitos sociais, sem distinção (BARCELLOS, Et al., 2017,p.127).

Lima (2015) vislumbra o Ensino Médio Integrado como um projeto político contra - hegemônico, sendo uma estratégia de rompimento de controle social e político perpetrado pelo capital, ao buscar a integração dos conhecimentos e a formação humana integral por meio do currículo integrado.

Na contramão de um Ensino Médio politécnico, em 2016, durante o governo de Michel Temer, tivemos a aprovação da Reforma do Ensino Médio - Lei n. 13.415/2017, provocando inúmeras alterações na LDB/1996.

Como forma de adequar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) ao que está disposto na Lei 13.415/17, no dia 07 de novembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação aprovou novas DCNEM, em substituição à Resolução CNE/CEB 02/2012.

A contrarreforma do Ensino Médio e suas implicações

Uma das principais mudanças trazidas por esta reforma é a propositura do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no Ensino Médio. Como consequência, a formação básica comum, anteriormente assegurada nos três anos do Ensino Médio, passa a ser dada em uma carga horária não superior a 1.800 horas. Após isso, o/a estudante será encaminhado a um dos itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico-profissional), a critério do sistema de ensino.

De acordo com Ramos (2017), a divisão em itinerários formativos lembra a reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942) e a transformação da Educação Profissional em um dos itinerários retoma aspectos da Lei nº 5692/1971 de substituição da carga horária do currículo pela formação específica. A estudiosa também adverte que a condição de itinerário conferido à Educação Profissional, associada ao seu cumprimento em instituições não escolares, ao aproveitamento de competências e a não obrigatoriedade de formação docente apropriada, separa a Educação Profissional da Educação Básica, realizando o intento do Decreto nº 2.208/1997.

Assim, segundo Ramos (2017, p.38), “a atual contrarreforma do Ensino Médio retoma os dispositivos de dualidade e de fragmentação formativas os quais vivenciamos em reformas anteriores”.

Neste mesmo sentido, estudiosos como Krawczyk, Ferreti, Moura e Lima Filho (2017) advertem que a obrigatoriedade de cursar um dos trajetos formativos promove uma formação fragmentada, que fraciona o conhecimento em prol de um futuro exercício profissional.

Lino (2017) também se posiciona contrário a esta reforma, por considerar que ela tenta reimprimir na política educacional a subordinação da formação escolar ao sistema produtivo.

Assim, vinte anos após a edição do decreto 2.208/1997, a lei 13.415/2017 atualiza a prevalência dos interesses e demandas pontuais do empresariado sob o conjunto da sociedade, desconsiderando a importância da formação humana integral e os fins normativos da educação básica e, assim, ao invés de superar, acirra a dualidade no ensino médio. (LINO, 2017, p.82)

Na análise da Lei 13.415/2017, merece destaque o parágrafo 6º do artigo 36, o qual estatui que

§6º. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I- a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II- a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

De acordo com Moura e Lima Filho (2017), a inclusão de vivências práticas, as parcerias, os certificados intermediários de qualificação e a atribuição de etapas de terminalidade sinalizam a intenção de um fazer mais prático, operacional, fato que pode acelerar a entrada dos sujeitos que cursarão o itinerário “formação técnica e profissional” no mercado de trabalho, bem como dificultar o seu acesso ao ensino superior, pela carência de conteúdos de formação geral.

Outro ponto bastante controverso desta reforma é a possibilidade da contratação de profissionais com notório saber para lecionar na educação técnica e profissional, pois conforme advertem Barcellos e outros (2017, p.132), “[...] pode abrir precedentes para a contratação de profissionais não licenciados para atuarem em outras modalidades de ensino pelo critério de notório saber”.

Também merece um olhar mais acurado o artigo 4º da referida lei, ao possibilitar a realização de atividades de formação técnica e profissional na modalidade a distancia, pois possibilita a formulação de parcerias, o que pode ensejar a transferência de recursos públicos do FUNDEB para a iniciativa privada

Art. 4º Os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distancia com notório reconhecimento para a

realização de diversas atividades da formação técnica e profissional, dentre elas, cursos de educação a distância.

Silva (2017) ressalta que a viabilização do itinerário educação técnico-profissional se deu a partir da alteração de regras de financiamento da educação pública, através do incentivo e da viabilização de parcerias com o setor privado. Para ela:

Essa possibilidade visa, claramente, atender aos interesses do empresariado e suas necessidades de exploração e lucro, além de ter, como consequências, a precarização da Educação Profissional técnica de nível médio, a fragilização dos Institutos Federais e de toda a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, e, além disso, trazer o enunciado de morte do Ensino Médio Integrado ao propor as “opções formativas”, acaba por privar os/as estudantes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso a conhecimentos relevantes e necessário para a vida em nossa, cada vez mais, complexa sociedade. Ao propor fatiar a organização pedagógico curricular, propõe, assim, um Ensino Médio em migalhas. (2017, p.83-84).

Considerações finais

A partir da análise da Lei 13.415/2017, pode-se constatar os efeitos sociais deletérios trazidos pela atual Reforma do Ensino Médio, dentre os quais se destaca o fortalecimento da dualidade educacional, da orientação mercadológica e da formação precoce na educação profissional, da precarização e desvalorização da docência e do incentivo à privatização.

Neste sentido, é bastante perceptível o caráter retrógado da atual contrarreforma do Ensino Médio, ficando evidente a necessidade de uma forte e contínua resistência por parte de toda a sociedade, sob pena de perder direitos sociais já conquistados, dentre eles, o acesso da classe trabalhadora a “uma Educação Básica pública e de qualidade social” (RAMOS, p.37).

Referências

BARCELLOS, Marcília Elis; SOUZA, Elisabeth Gonsalves de; FONTANA, Laura Roberta; TOLEDO Soraia Wanderosck; JUNIOR, Celso Braga. *A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil*. Revista Brasileira de educação profissional e tecnológica. V.2 Nº13 (2017). 118-136.

BRASIL. *Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei federal nº. 9.394/96. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 11.02.2017

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10.02.2017

_____. Lei nº 13.417, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:<
[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-
publicacaooriginal-152003-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html)>. Acesso em: 13. 02.2017.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Educação Profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2014*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

FRIGOTTO; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. *Flexibilizar para quê? Meias verdades da reforma*. Revista Retratos da escola. Brasília, v.11, n. 20. p.33-43, jan/jun2017.

LIMA, Érika Roberta Silva de. *Ensino médio e educação profissional no Brasil: um estudo exploratório das políticas educacionais (1990-2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2015.

LINO; Lucília Augusta. *As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão*. Revista Retratos da escola. Brasília, v.11, n. 20. p. 75-88, jan/jun2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. *A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais*. Revista Retratos da escola. Brasília, v.11, n. 20. p.109-126, jan/jun2017.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017, p.20-43.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATA, M; RAMOS, M. (orgs). *Ensino médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a Educação Profissional: (IM) Possibilidades do Ensino Médio Integrado. In: *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017, p.71-89.

GESTÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

*Joselia Silva Castro*²⁴⁸

Resumo: Este artigo discorre sobre Gestão da Diversidade no Contexto Organizacional, com objetivo de apresentar, por meio de revisão bibliográfica, as concepções que assinalam a diversidade como parte integrante do atual ideário administrativo, sinalizando que o nível de inclusão e o de reconhecimento da diversidade da força de trabalho vem sendo evidenciado, implicando positivamente nos resultados das organizações. As diferentes explicações sobre as diversidades justificam-se pelo fracionamento que é observado no cotidiano da sociedade, em que grupos minoritários lutam por espaços e reconhecimento nas políticas públicas e nas organizações empresariais, de forma a terem seus pleitos e necessidades devidamente atendidas.

Palavras-chave: Diversidade, Gestão da Diversidade, Organizações.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, é quase impossível deixar de perceber como o cotidiano do ser humano está sendo modificado de forma cada vez mais rápida e intensa em razão do surgimento de novas tecnologias, novas ideologias, novas ameaças, novas oportunidades, novas legislações, novas políticas públicas, bem como diferentes situações e fatos que fogem ao controle da humanidade.

Concomitante a tudo isso, compreende-se que esses fatores, aliados à crescente globalização de mercado, demandam das empresas a adoção de práticas de gestão eficientes e quadro de funcionários qualificados para atenderem às transformações e exigências do mercado global.

Independentemente de novas práticas empregadas pelas organizações, que perpassam desde à valorização do trabalhador ao reconhecimento da diversidade de gênero, etnia, idade, religião, orientação sexual, entre outras, evidências dão conta de que o perfil da força de trabalho, a “mão de obra”, vem se diversificando cada vez mais na atualidade, exigindo, portanto, uma revisão nas políticas administrativas por parte dos gestores, tendo em vista que a mundialização convida as grandes companhias a adotarem os hábitos de gestão da diversidade como parte de suas estratégias.

²⁴⁸ Pós-graduanda do Curso de Especialização Conducente ao Mestrado em Gestão (Área de Especialização Educação) da Universidade Atlântica - Portugal. E-mail: castrojoselia@gmail.com

Nessa perspectiva, para manterem-se no mercado atual e competitivo, as organizações pautadas na gestão da diversidade precisam desvincular o foco do capital financeiro como o recurso mais importante para dar lugar ao capital intelectual, ao conhecimento e ao capital humano. Para tanto, devem olhar para o futuro e dedicar suas atenções aos funcionários, à satisfação dos clientes, à qualidade dos produtos e serviços oferecidos, aos conhecimentos e resultados gerados, assim como à utilização de tecnologias modernas. Nessa modalidade de gestão empresarial, os funcionários não são vistos como problemas, como custos para a empresa, e sim como solução, passando a ser compreendidos como parceiros necessários ao sucesso da organização.

Segundo Pereira e Hanashiro (2007), embora seja notório o crescimento dos índices de inclusão, de acesso e de valorização da diversidade da força de trabalho no contexto organizacional na atualidade, ainda não há consenso quanto aos modelos de gestão que devem ser adotados nas empresas de forma que amparem a efetiva prática da gestão da diversidade. Discorrendo ainda mais sobre a referida temática, esses autores assinalam que muitos dos modelos de gestão apresentados pelas políticas administrativas “acabam divergindo em princípios, em propósitos e em ações, gerando dilemas entre os que pretendem aplicá-los”. Corroborando com esse pensamento, Bond e Pyle (1998) alegam que esses dilemas são ocasionados pela existência da dúvida, do conflito e das divergências de conceitos em torno do tema em referência, que, por sua vez, mais emperram do que contribuem para a aplicabilidade da gestão da diversidade nas organizações.

Dessa forma, neste artigo será abordado sobre a “Gestão da Diversidade no Contexto Organizacional”, a partir de abordagens conceituais sobre diversidade nas organizações; responsabilidade social; e diversidade e suas perspectivas nas organizações, com objetivo de oferecer por meio de revisão de literatura proposições que demarcam a força de trabalho como recurso humano que tem se modificado nos últimos anos, favorecendo ao reconhecimento da diversidade em várias dimensões tais como gênero, raça, nacionalidade, classe social, região cultural, idade, dentre muitas outras. Todavia, para que essas mudanças sejam atendidas, as organizações precisam adotar modelos de administração que gerenciem o impacto da diversidade no ambiente de trabalho, uma vez que a gestão da diversidade implica no desenvolvimento e no estabelecimento de normas e padrões organizacionais que valorizem as diferenças entre os grupos para a melhoria da efetividade organizacional.

ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE DIVERSIDADE NAS ORGANIZAÇÕES

No contexto empresarial da atualidade, diversidade constitui termo de ordem, que passa a ser defendido como estilo estrutural e de gestão da organização, expressando significativo valor estratégico e elemento de competitividade. Ademais, no âmbito interno das organizações, a convivência com a diferença de talentos, gênero, raça, valores, religião, expressão da sexualidade, ritmos de aprendizagem, bem como configurações culturais diversas contribuem para aguçar a criatividade, melhorar a qualidade do trabalho, humanizar as relações e ampliar a construção de novos conhecimentos na empresa. Esse conjunto, certamente, favorece a produtividade e a competitividade organizacional. Já no plano externo, a prática da diversidade também coopera com o fortalecimento da imagem e reputação das empresas e suas marcas.

Contudo, aprender a viver em um ambiente de diversidade é um dos principais desafios enfrentados no mundo moderno, e, conseqüentemente, no empresarial, uma vez que toda empresa abriga pessoas com diferentes personalidades e estilos de comportamento, o que pode ser tanto fonte de conflitos e dificuldades de relacionamento, como também fonte de oportunidade. Na verdade, o que gera impacto é a forma de convívio e gestão dessas diferenças.

Para Alves e Silva (2003) o bom gerenciamento da diversidade de pessoas nas organizações:

conduz à criação de vantagem competitiva e eleva o desempenho da organização no mercado, tendo em vista a influência positiva de um ambiente interno multicultural, com membros de distintas experiências e habilidades.

Aliados a esse pensamento, há dois fatores considerados essenciais para o entendimento da diversidade nas organizações: o primeiro consiste em políticas públicas e adoção de mecanismos legais que garantem a inserção e promoção da diversidade da força de trabalho nas empresas; o outro fator refere-se à crescente participação de grupos heterogêneos na sociedade, aumentando a diversidade no mercado consumidor das empresas e na oferta de mão-de-obra.

Diante desse cenário, a definição de diversidade nas organizações incorpora outras acepções, que exigem a relação da diversidade com o respeito às diferenças de

gênero, raça, valores, religião, entre outros, tornando-se tema em discussões importantes no panorama atual. Essas discussões ocorrem ora para revisar, redefinir e implementar políticas públicas sobre o assunto, ora para conscientizar que, no campo social, a adoção da diversidade converge para a diminuição do preconceito e discriminação nas relações de trabalho, nas relações pessoais e no exercício da cidadania.

Sobre a multiplicidade de significado do vocábulo diversidade, o pesquisador Fernandes (2004) explica que o termo deriva do latim (*diversitas*), e refere-se à grande quantidade de elementos distintos, às diferenças ou às divergências. Também afirma ser um conjunto de peculiaridades individuais que não se iguala a outra, que é impossível de padronizar, por mais que a sociedade deseje unificar. Seguindo esse raciocínio, Hitt, Miller & Colella (2011 p.34) definem diversidade como sendo “[...] uma característica de um grupo de pessoas que sugere diferenças entre essas pessoas no que diz respeito a qualquer dimensão relevante em um contexto da sociedade”.

Esse novo perfil imerso à sociedade vem impondo às empresas novos desafios e demandas, conduzindo à adoção de estratégias de gestão que de fato atendam às peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

Hodiernamente, além dos vários tipos de diversidade apresentados, há também a diversidade geracional que ocorre quando grupos de pessoas de gerações diferentes (jovem, adulta e velha ou antiga) ocupam o mesmo espaço na empresa, e possuem ideias diversificadas que se contrapõem. Segundo Zemke (2008), na atualidade há uma preocupação empresarial com esse fato, visto que estudos apontam que o choque entre gerações concorre para a existência de conflitos organizacionais, ocasionando impacto negativo nos resultados.

A questão da diversidade de gênero também constitui tema discutido há bastante tempo, porém, este cenário ainda não expressa igualdade entre os gêneros, visto que ainda ocorrem comparações ou discriminações entre homens e mulheres, tanto no âmbito organizacional, como no meio social. Para Pinheiro e Gois (2012), ainda não há equidade entre gêneros, principalmente em relação à remuneração salarial, oferta de benefícios trabalhistas, além de políticas especiais nas empresas e em organizações públicas. Embora as empresas contemporâneas apresentem em sua estrutura organizacional quadro funcional composto por homens e mulheres, ainda torna-se perceptível que os

cargos estratégicos das organizações, em sua maioria, não são ocupados por mulheres.

A diversidade racial, por sua vez, pode ser percebida na diferenciação de raça entre os indivíduos brancos, negros, pardos e amarelos. Nesse sentido, no âmbito organizacional, as pessoas podem até diferir-se quanto à raça e ao seu tom de pele, porém devem respeitar-se mutuamente, de forma que os direitos humanos, previstos em legislação vigente, sejam garantidos e reconhecidos.

Dessa forma, em face dessas abordagens conceituais sobre diversidade, as empresas e órgãos públicos passam a integrar diversidade à gestão, com objetivo de incorporar ao modelo de gestão empresarial, ações eficientes e eficazes que contemplem a diversidade em sua totalidade no ambiente de trabalho, com vistas ao atendimento às exigências legais vigentes e à melhoria no desempenho organizacional.

GESTÃO DA DIVERSIDADE

Assim como a diversidade é um tema complexo e que há diferentes formas de concebê-la, a gestão da diversidade é tão complexa quanto. Devido a essa complexidade, a gestão da diversidade passa ser analisada sob duas perspectivas divergentes, sendo: uma que está voltada para a dissolução das diferenças e outra para a valorização e reconhecimento das diferenças.

Na perspectiva de dissolução das diferenças, a gestão da diversidade busca trabalhar com indivíduos sem levar em consideração as diferenças pessoais e de grupos, tratando todos como iguais, sem diferenciá-los, dando, portanto, acesso e oportunidades iguais a todos sem distinção.

Conforme Kandola e Fulerton (1994),

A abordagem da gestão de diversidade que busca a ‘dissolução das diferenças’, entende que as diferenças entre as pessoas são peças singulares que juntas criam uma espécie de mosaico que formam a organização. Cada pedaço é conhecido, aceito e tem um lugar na estrutura” (IN: PEREIRA e HANASHIRO. 2007, P.5).

Já a segunda perspectiva, que visa à valorização das diferenças, propicia condições especiais para grupos os quais considera minoritário, ou pessoas que possuem diferenças visíveis a todos, oferecendo-lhes acessibilidade diferenciada, bem como

oportunidade de inclusão aos mesmos, buscando, assim, oferecer condições opostas a grupos diferenciados que estão inseridos na organização, percebendo que estes têm maior dificuldade de acesso devido suas características físicas e condições sociais, levando em consideração também as diferenças de gênero, de raça, etnia, e outras.

Seguindo essa linha de pensamento, o estudioso Liff (1997) ressalta que a abordagem da gestão da diversidade que valoriza as diferenças, além de outras estratégias de gestão, inclui em seu modelo administrativo iniciativas que procuram realçar as diferenças entre pessoas, a partir das características grupais os quais os indivíduos pertencem como raça, gênero, e etnia, etc (IN: PEREIRA e HINASHIRO, 2007, P.6).

As abordagens descritas acima apresentam aspectos divergentes, porém cada teórico defende sua vertente de forma bastante contundente, o que canaliza para a compreensão de que a sociedade de modo geral necessita reconhecer o outro como igual, contudo o tratamento nem sempre pode ser o mesmo, visto que a sociedade brasileira é desigual, e essa desigualdade deve ser respeitada em suas especificidades em todos os espaços de convívio humano, inclusive no empresarial.

DIVERSIDADES E SUAS PERSPECTIVAS NAS ORGANIZAÇÕES

O conceito sobre diversidade surge pela primeira vez nos Estados Unidos, denominado como “ato dos direitos civis”, que por sua vez constitui documento que considera ilegal a discriminação na sociedade, no que diz respeito à raça, à religião, à cor, ao sexo, ou à nacionalidade (ARAÚJO, 2012). Esse tema que tem sido discutido por vários autores, desde a década de 80 do século XIX, está bastante acentuado na atualidade, possibilitando a formulação de um conjunto de teorias a respeito do assunto, o que possibilita aos gestores, principalmente os empresariais, constituírem um modelo de gestão sustentável, frente à necessidade de condução de um conjunto diverso de colaboradores.

Caminhando ainda nessa direção, a referida autora define diversidade como: “construção social dinâmica que resulta da existência de atributos de tal forma distintivos entre dois ou mais indivíduos que os tornam diferentes entre si” (Araújo, 2012).

Nessa perspectiva, a diversidade surge para as empresas como alternativa de obtenção de vantagens mais competitivas, sendo um importante recurso para obtenção de

resultados de qualidade, quando gerenciada no sentido de diversificar as fontes de conhecimentos.

As empresas, em sua maioria, apresentam dificuldades associadas ao processo de gestão de recursos humanos, devido à existência de um conjunto de colaboradores que divergem entre si, o que exige adoção de práticas de gestão capazes de gerir, coordenar, supervisionar e dirigir as diferenças existentes entre os indivíduos. Assim, o papel da empresa passa a ser o de identificar e extrair o potencial máximo dos colaboradores, alinhando-o aos objetivos e estratégias nos seios das organizações. Corroborando mais uma vez com o tema em discussão, Araújo (2012) destaca:

gerir a diversidade consiste em dotar a organização das armas essenciais para potencializar o ganho de vantagens competitivas através do desempenho dos seus recursos humanos, que conduzirá a uma melhor satisfação dos interesses e necessidades dos consumidores, bem como potencializará a capacidade de gestão de negócios, mesmo que complexos, através da atração e retenção de colaboradores talentosos.

Além desses pressupostos, existem outros autores que acreditam e defendem a ideia de que as diferenças não proporcionam inovação e/ou criatividade às organizações, e, portanto, as destacam como a principal responsável pelos níveis de ineficiência organizacional. Desse fato originam ideias de que a quantidade de pessoas divergentes aumenta o nível de conflitos, proporcionando um baixo envolvimento e comprometimento com os resultados da organização. Contudo, diante de tais apontamentos, é válido destacar que a diversidade trata de um conjunto de políticas que não visam, apenas, impedir atos de discriminação, mas, também, garantir procedimentos que assegurem que todos os colaboradores maximizem o seu potencial, de modo a contribuir para o crescimento das potencialidades dos indivíduos e a garantia do desenvolvimento da organização.

CONCLUSÃO

A gestão da diversidade nas organizações, de acordo com pressupostos teóricos percorridos neste estudo, ainda simboliza um tema recente e complexo, devido ao seu significado que não expressa algo limitado, imediato e único. Isso porque há diferentes posicionamentos que ora apontam a gestão da diversidade como mecanismo positivo para

desenvolvimento das organizações, capaz de melhorar a competitividade e lucratividade das empresas; e os que defendem que nas organizações a alta presença da diversidade pode ocasionar baixa identificação de determinados indivíduos com o grupo, acarretando resultados negativos, como baixa motivação e rendimento, insatisfação com o trabalho e, conseqüentemente, degradação do clima organizacional.

Compreende-se que adotar políticas e práticas de gestão que estimulem a diversidade nas organizações pode gerar inegáveis benefícios. Todavia, entre o discurso e a prática há uma lacuna que ainda precisa ser preenchida, pois muitas organizações pregam um discurso de valorização e reconhecimento das diferenças, a partir da promoção de iniciativas de gestão voltadas à diversidade, porém, na prática conservam atitudes explícitas ou implícitas que são excludentes.

As organizações, efetivamente, devem conviver com a diversidade e reconhecer as diferenças em seus diversos aspectos, e para tanto devem implementar ações que se caracterizem por práticas de gestão que promovam a equidade social em dimensões básicas, como: ser plural, ter uma integração estrutural completa entre minorias e grupos majoritários, haver integração nas redes de trabalho, ausência de preconceito e discriminação, não existência de *gaps* de identidades grupal e baixo nível de conflitos intergrupais (COX, 1991). Seguindo essa visão, a gestão da diversidade organizacional passa a representar um forte instrumento na construção de um percurso capaz de reduzir as desigualdades sociais e refletir verdadeiramente a sociedade em todas as esferas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Mario Aquino e SILVA, Luis Guilherme Galeão. **A crítica da Gestão das Diversidades nas Organizações**. São Paulo: Revista de Administração de Empresas. Vol. 44, 2004.
- ARAUJO, Patrícia Pinto. **A gestão da Diversidade enquanto Motor de um Processo de Mudança Cultural**. Tese (Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos). Porto, 2012.
- ASHLEY, P.A; COUTINO, R.B.G; TOMEI, P.A. **Responsabilidade Social Corporativa e Cidadania Empresarial: uma análise conceitual e comparativa**. In: Anais Eletrônico do XXXIV Encontro Anual da ANPAD, 2000.
- BOND, M.A.; PYLE, J.L. **Diversity dilemmas at work**. *Journal of Management Inquiry*;

v.7, n.3: Sep. 1998.

BORGER, Fernanda Gabriela. **Responsabilidade Social: Efeitos da Atuação Social na Dinâmica Empresarial**. Tese (Doutorado em Administração) – USP. São Paulo, 2001.

COX, Jr. T.; BLAKE, Stacy. **Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness**. Academy of Management Executive, 1991.

FERNANDES, I. **A questão da diversidade da condição humana na sociedade**. Revista da ADPPUCRS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.adppucrs.com.br/informativo/questãoadiversidade.pdf>>. Acesso em: 11 setembro 2017.

LIFF, Sonia. **Two Rotes to Managing Diversity: Individual Differences or Social Group Characteristics**. Employee Relations, v. 19, n. 1, Bradford, 1997.

HITT, M. A.; MILLER, C.; COLLELA, A. **Comportamento organizacional: uma abordagem estratégica**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

KANDOLA, Rajvinder; FULLERTON, Johanna. **Diversity: more than just an empty slogan**. Personnel Management; v. 26, n.11, Nov 1994.

PEREIRA, Jamille Barbosa Cavalcante e HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. **A Gestão da Diversidade: uma Questão de Valorização ou de Dissolução das Diferenças?** Rio de Janeiro: In: Anais Eletrônico do XXXI Encontro Anual da ANPAD, 2007.

PINHEIRO, J. L. A; GOIS, J. B. H. **Amplitude da gestão da (s) diversidades (s) – implicações organizacionais e sociais**. Revista de Carreiras e Pessoas. São Paulo, 2012.

IDENTIDADE DOCENTE, SAÚDE RESILIENTE

GOMES, Karla Myllena de Aquino²⁴⁹
SOUSA, Antonio Paulino de²⁵⁰

Resumo: O presente artigo objetiva compartilhar as reflexões adquiridas a partir de uma pesquisa realizada com um grupo de docentes atuantes no ensino fundamental, das escolas públicas do município de Chapadinha, Maranhão, onde se relacionou o processo de resiliência e a educação, procurando compreender o fenômeno da resiliência em si mesmo. Utilizou-se como metodologia, a pesquisa de campo apoiada na fenomenologia. Foram utilizados e planejados como técnica, três encontros, nos quais houve a realização de dinâmicas de relação interpessoal e reflexão sobre os processos resilientes. A partir das experiências vivenciadas pelos docentes no decorrer do circuito de formação resiliente, foi possível pensar e problematizar elementos e características envolvidas na identidade docente resiliente.

Palavras-chave: Identidade docente. Saúde. Resiliência.

Introdução

A educação e sua diversidade apresentam oportunidades de desenvolvimento humano inquestionáveis. A missão da profissão docente vai além da transmissão do conhecimento, favorece e estimula o desenvolvimento cognitivo dos alunos, assumindo um compromisso com a formação humana. Educar implica, portanto, em comprometimento e dedicação intensa. Mas, também em condições dignas de trabalho.

Para Oliveira (2000, p.21), “as políticas educacionais apresentam-se assim na atualidade como políticas de desenvolvimento, no sentido em que buscam a formação da força de trabalho, e ao mesmo tempo como políticas sociais, já que estão dirigidas à distribuição de renda mínima e à assistência”. Nesse contexto, as mudanças educacionais demandam dos professores mais tempo, responsabilidade, capacidade para resolver problemas no ambiente escolar, reflexão da realidade coletiva e dedicação, para atender as exigências.

Em virtude do que ocorre, a conflituosa relação entre o sistema educacional e as práticas docentes, ocasiona aos professores sentimentos desfavoráveis ao contexto educacional, comprometendo o equilíbrio da sua saúde física e mental. Devido às inúmeras exigências, as más condições de trabalho e algumas circunstâncias inesperadas tornam-se

²⁴⁹Mestranda na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, karlamillena2008@hotmail.com

²⁵⁰Prof. Dr., na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, antonio.paulino@terra.com.br

crescente o mal-estar docente e o aumento do número de pedidos de afastamentos da sala de aula pelos profissionais, tendo em vista a falta de atitudes otimistas e positivas para enfrentar a realidade.

O tema proposto para estudo, parte da observação de como se dá o processo de resiliência na educação, na relação sujeito-objetivo pesquisado que vem como contrapartida, como um mecanismo que apresenta indivíduos com capacidades de superar obstáculos, a recompoem-se mediante as adversidades do cotidiano.

Utilizou-se como metodologia, a pesquisa de campo apoiada na fenomenologia. As técnicas e recursos utilizados para a pesquisa foram realizadas em três encontros, com a apresentação de dinâmicas para a relação interpessoal, autoconhecimento e reflexão sobre os processos resilientes, tendo como ponto, a construção e o fortalecimento das identidades pessoal e profissional.

O trabalho inicia-se com os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa. Na sequência, apresenta-se um breve relato sobre o mundo do trabalho e trabalho docente. Na seção 3 trata-se sobre saúde e mal-estar docente, seguindo com o circuito formativo de resiliência e suas reflexões e por último, as considerações finais.

Mundo do trabalho e trabalho docente

A escola, por ser um ambiente de desenvolvimento coletivo e social, deve reagir como conciliadora das relações de conflito existentes, podendo assim estimular atitudes inovadoras que contribuam para o bem-estar da saúde dos seus profissionais, facilitando o processo de enfrentamento das dificuldades.

De acordo com Souza et al. (2003, p. 152):

Até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. Já a partir dos anos de 1970, a expansão das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação.

Apesar de o sistema educacional depender do perfil do profissional para se estabelecer, perduram ainda as más condições de trabalho desses profissionais. Uma realidade obstante e pertinente até os dias atuais.

Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 124), “a insatisfação dos docentes frente aos seus salários foi mencionada publicamente no final da década de 1950, portanto, anterior ao Regime Militar. Não havia homogeneidade no pagamento dos salários dos professores, sendo constatadas variações salariais entre municípios”.

Diante dessa situação, a problemática abrange a má qualidade do ensino e a desvalorização do profissional docente que de uma forma geral resulta da sua própria história, envolvendo fatores políticos, econômicos, culturais e sociais. O que se percebe são o reflexo do sofrimento relacionado à carga horária, as condições de trabalho dos docentes e seu elevado índice de adoecimento.

Além do seu papel de ensinar, o professor realiza tarefas como: planejamento escolar, participação na gestão e atendimento à comunidade, não esquecendo a jornada de trabalho extra, realizada fora do ambiente escolar.

Tardif (2014, p. 56) problematiza a questão da construção de identidade profissional e afirma que “[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo”.

Segundo o autor, o professor, ao elaborar seu planejamento e mediar as práticas educativas ano após ano, não está apenas fazendo alguma coisa, está fazendo algo de si mesmo, consigo mesmo e “[...] sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF, 2014, p. 56-57).

O processo de ver a si mesmo e atribuir sentido ao se fazer, pensar e ser pode provocar instabilidades e desestruturação em algumas pessoas. As fragilidades pessoais diante destes processos e dinâmicas de vida podem gerar mecanismos de defesa dos mais diversos, não se permitindo questionamentos pessoais.

O processo de se expor externa e internamente ao questionamento exige uma determinada coragem e disposição para amadurecimento. Para algumas pessoas, esta transição pode ocorrer de forma suave e natural e para outras pessoas se manifesta de forma um pouco mais dolorida.

É importante ainda mencionar que se compreende a identidade docente como algo em movimento. Isto significa que não se pode entender a identidade como algo rígido, imutável e estático. Sem dúvida, há pessoas que enclausuram a sua identidade não permitindo

influências nem novos desafios. São formas de se proteger ou de dificuldades de enfrentar e conviver com o novo.

Ser docente é aprender a lidar com o imprevisto. Assim, pode-se dizer que se atinge a maturidade docente quando se consegue conviver com o mundo das incertezas sem criar traumas e dramas e se desenvolve a versatilidade e agilidade mental para lidar com as situações imprevistas no contexto escolar e com os dilemas existenciais de si próprios e dos que nos cercam.

Saúde e mal-estar docente

Atualmente, inúmeras pesquisas estão voltadas para entender o porquê da fragilidade da saúde dos docentes, utilizando-se do termo mal-estar para expressar os “efeitos negativos de caráter, que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela”. (STOBÄUS, MOSQUERA, SANTOS, 2007, p. 263)

O estudo sobre as condições de trabalho e de saúde dos docentes permite traçar o perfil desses profissionais, sua identidade, identificando os processos laborais, associando os problemas de saúde às atividades desempenhadas.

Cabe ressaltar que, o conceito de mal-estar é confundido muitas vezes com o de estresse. Neste sentido, o autor registra as etapas que caracterizam o mal-estar docente, apontando as fontes causadoras do sofrimento desse profissional.

Para Esteve (1999, p.78), as consequências que causam mal-estar docente de acordo com estudo qualitativo realizado, apontam:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar;
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado;
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas;
4. Desejo manifestado de abandonar a docência (realizado ou não);
5. Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente;
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa;
8. Estresse;
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar a educação;
10. Ansiedade como estada permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental;
11. Neuroses reativas;
12. Depressões.

Como manter-se disposto e disponível frente a essas situações que demandam muito tempo, condições de trabalho e espaços adequados, num período onde se ofertam salas de aula repleta de alunos com diferentes faixas etárias e poucas vagas?

As condições de trabalho e as circunstâncias com as quais os docentes trabalham, afetam suas capacidades não só cognitivas, mas físicas e mentais, gerando um sobre-esforço de suas funções psicofisiológicas, que se não tratadas, podem desencadear sintomas clínicos que causarão o afastamento dos docentes das suas funções laborais.

Baseado em um novo ritmo e em cotidianas mudanças ocorridas na sociedade, os indivíduos acabam por incutirem novas exigências, gerando conflitos, que traduzem os desafios enfrentados diariamente, para um ambiente cheio de expectativas e disputas acirradas, muitas vezes acima das suas possibilidades, ocasionando o aumento do número de pessoas excluídas e patologias diversificadas.

O termo científico resiliência versa sobre pesquisas voltadas para a construção e práticas adotadas por indivíduos que buscam recuperar-se de problemas advindos de diferentes áreas.

Do ponto de vista etimológico, a palavra resiliência deriva-se do latim *resiliens*, que tem como significação, saltar, recuar, romper, voltar a trás. Dando a ideia de elasticidade e capacidade de recuperação de acordo com a origem inglesa.

Iniciou-se o estudo sobre resiliência em meados dos anos 50, com durabilidade de 40 anos de pesquisa. Atualmente, o estudo sobre o tema contempla várias áreas, compreendendo dois fatores: o de proteção, onde se revertem positivamente circunstâncias que se predispõem a resultados negativos; e o de risco, caracterizado pelo aumento da probabilidade de não adaptação dos sujeitos, frente às situações aversivas, identificando, que para cada fator de risco, há um fator correspondente de proteção.

O termo resiliência é característico das áreas da Engenharia e da Física, tendo como um dos principais estudiosos, Thomas Young, que durante pesquisa, identificou a capacidade de determinado material ser acometido por fortes impactos e logo após retornar ao seu modo original.

Diante dessa observação, outras áreas, principalmente a Psicologia apropriou-se do termo resiliência para representar e compreender os aspectos característicos de situações traumáticas, a que são acometidos todos os indivíduos, inclusive os profissionais docentes.

A resiliência está presente também na educação, por interessar aos educadores que as pessoas podem desenvolver capacidades de superação, maiores ou menores, e voltarem ao seu estado original depois de um período tenso.

A teoria da resiliência constituída por Assis (2005, p. 7) demonstra que:

A mesma não é um atributo que nasce com o sujeito, mas sim uma qualidade que nasce da relação da pessoa com o meio em que ela vive; e que pode fortalecê-la para superar as dificuldades e violências vividas. Desta forma, a resiliência pode ser trabalhada e estimulada por qualquer grupo social ou instituição escolar, comunidades, profissionais, famílias.

Ralha-Simões (2001, p.98) descreve resiliência como “uma suposta invulnerabilidade inexplicável, decorrente das estratégias diferenciadas pertencentes ao nível da construção de significado pessoal de cada indivíduo”.

Indicar ou identificar como se dá o processo de resiliência nos docentes é caracterizado pelo fator de que o profissional pesquisado trata-se de um ser humano que está vulnerável às adversidades, e mesmo que tenha desenvolvido condições para enfrentar tais situações, não saíra ileso. A resiliência é tida como a capacidade de retornar ao estado original, mas não um retorno totalmente ileso.

De acordo com Antunes (2003), “para que haja o desenvolvimento de competência, habilidades e estratégias para o fortalecimento dos sujeitos resilientes no ambiente educativo, é essencial privilegiar o presente, o aprender a aprender abrindo-se, assim, um leque maior de mecanismos de proteção”.

Baseado nas informações de Antunes, esses mecanismos de proteção são encontrados no próprio ambiente de trabalho, caso a escola seja transformada em um ambiente resiliente que possibilite a mudança dessa realidade.

O processo de resiliência no ambiente escolar facilita a transformação das condições de vida tanto pessoal quanto profissional, não só dos professores e alunos, como também de todos os funcionários que fazem parte da escola.

Circuito formativo de resiliência e suas reflexões

No primeiro encontro do circuito, na realização da primeira dinâmica foram utilizadas fichas de diferentes formatos, com palavras diversas como recurso para

apresentação de si ao grupo e uma caixa cofre que, representava um tesouro guardado. Na sequência, outra técnica utilizada foi a do espelho, representando simbolicamente a imagem do participante enquanto docente, com intuito de promover aos participantes autoconhecimento e autoimagem.

No primeiro encontro, a resiliência se apresentou como um processo de significação e (re) significação quanto a inquietação acerca do “ser e do estar” docente, tornando-se visível e problematizada. A partir disso, a reflexão foi sendo revisitada, criando a possibilidade de uma nova reflexão, a partir desta primeira.

No encontro seguinte, como forma de constituir e resgatar as reflexões anteriores, foi realizada uma dinâmica onde eles apresentarem uma sequência de palavras pela escala de importância, das quais representavam o que havia sido trabalhado antes. A proposta era a oportunidade de embrenhar para as reflexões expostas pelas dinâmicas anteriores e a exposição das novas reflexões, como uma busca de estratégias para a reconstrução do desejo de seguir em frente.

A partir da autorreflexão que gera a autopercepção, é possível exercitar a autorregulação para o exercício saudável e eficiente da função docente. A identidade docente se constitui e fortalece na (re) significação da própria prática a partir das (re) significação intrapessoais provocadas por si mesmo, na relação autônoma que cada professor cultiva consigo, no exercício de sua função, num movimento reflexivo e dialético. Uma vez que as pessoas constituem e fortalecem sua identidade docente, mostram-se capazes de gerir os espaços formais de educação escolar com resiliência, vindo a fomentar e promover processos resilientes no coletivo de educadores e educandos que neles circulam.

Considerações Finais

A partir das experiências vivenciadas no circuito formativo de resiliência, percebeu-se que os docentes, fizeram uma releitura das suas vidas, no que tange aos papéis desenvolvidos no campo pessoal e profissional, desenvolvendo e formando sentidos próprios ao que observam, falam e sentem, de caráter conciso ou irrefletido, entusiasmado pelo *habitus* pessoal.

As observações realizadas pelas dinâmicas apresentaram resultados que para uns, algumas situações representam tensão, conflito e frustração, para outros significavam desafio, motivação e conquista.

A resiliência se manifesta quando esse profissional reconhece e identifica a necessidade de buscar novos sentidos para enfrentar tal dificuldade, provocando e estimulando uma (re) significação das suas limitações reconhecidas, das fragilidades expostas, impulsionando o fortalecimento da sua identidade.

O autoconhecimento, alinhado a autopercepção e a autoestima permitem que a relação sadia e serena com a função docente aconteça, de maneira que, as tomadas de decisão para enfrentamento das adversidades não gerem apreensão e tão pouco impeçam o desenvolvimento das suas atividades.

Referências

ANTUNES, Celso. *Resiliência – A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc, 1999.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. *Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação*. *Educação*, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, p. 123-133, jan/abr. 2006.

OLIVEIRA, D.A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

RALHA-SIMÕES H. *Resiliência e desenvolvimento pessoal*. In: Tavares J, organizador. *Resiliência e educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2001. p. 95- 113.

SOUZA, K. R. et al. *Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho*. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TAVARES, José (Org.). *Resiliência e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosario G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PÔSTERES
GT 13
Trabalho e Educação;

ATIVIDADES PROFISSIONAIS REALIZADAS ALÉM DO MAGISTÉRIO: Uma realidade dos cursos de primeira licenciatura do PARFOR/UFMA.

Maisa Vieira Silva²⁵¹
Ana Clara Amorim de Oliveira²⁵²
Raimunda Ramos Marinho²⁵³

Resumo: A pesquisa "ATIVIDADES PROFISSIONAIS REALIZADAS ALÉM DO MAGISTÉRIO: uma realidade dos cursos de primeira licenciatura do PARFOR/UFMA" partiu do pressuposto que o último quartel do século XX e o primeiro do século XXI passaram por profundas transformações em meio a uma crise econômica que levou muitos profissionais, sobretudo os professores da educação básica do PARFOR, a sofrerem com a perda do poder econômico motivando-os a buscar atividades além do magistério para complementar a renda familiar. Dado este fato, este estudo busca apreender estas atividades, pois ainda hoje a busca por atividades que complementem sua renda é presente na história docente.

Palavras-chave Magistério; Educação Básica; PARFOR.

Introdução

Ao final do século XX e início do século XXI, ocorreram diversas e profundas transformações na produção material da sociedade. Com a globalização e as novas formas de produção, novas necessidades sociais passaram a surgir. Dentre elas, a educação. De acordo com os Dados do Censo Escolar (Brasil, 2016), no Brasil são 2,2 milhões de professores na educação básica, destes (77,5%) possuem Ensino Superior completo. Desse total, tem-se (6,5%) em processo de formação; (11,1%) possuem normal/magistério; (4,6%) com Ensino Médio Completo e (0,1%) com Ensino Fundamental incompleto. Referidos dados mostram que (24%) dos professores em atuação na educação básica não possuem ensino superior (Informações retirados do Projeto de Pesquisa), o que afeta diretamente a qualidade da educação básica.

Ao analisarmos tais dados, observamos a necessidade da implementação de uma política que qualifique tais professores/as que já se encontram na rede pública, mas, não possuem a formação adequada para tal atuação. Assim, a partir dessa perspectiva, nasce o

²⁵¹Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís-MA, maisavieiras0409@outlook.com.

²⁵²Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís-MA, ac.amorim@hotmail.com.

²⁵³Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís-MA, rr.marinho@ufma.br .

Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR que, na modalidade presencial, conforme o Manual Operativo, “é um Programa emergencial, criado para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009, tendo como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica”. Com essa ação, ampliam-se as possibilidades de atendimento desse público específico, de acordo com a determinação da LDB nº 9.394/96, no que se refere à formação de professores da educação básica desde 2009 (BRASIL, 2013).

Considerando o propósito de melhorar a qualidade da educação básica o Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de formação profissional (PRAFORP), do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, abraçou a ideia de desenvolver a pesquisa: NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CURSOS DE PRIMEIRA LICENCIATURA DO PARFOR/UFMA: desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas do Maranhão, com o apoio do Departamento de Educação II e da Coordenação de Ações Especiais (CAESP), com o objetivo de analisar as necessidades formativas e formação de competências nos cursos de 1ª Licenciatura no âmbito do PARFOR/UFMA, buscando contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas e com a melhoria da qualidade da educação básica, mas além disso formar e qualificar os docentes também para suas necessidades tanto formativas quanto pessoais.

A realidade do PARFOR/UFMA

Percebemos no contexto brasileiro que o docente sempre esteve diante de grandes desafios quando se trata das condições de trabalho, valorização da profissão docente, salários baixos que retratam tal desvalorização do professor no social. Imaginamos e até podemos inferir que os problemas hoje enfrentados pelos professores não eram de todo irreconhecíveis pelos mesmos, uma vez que sempre foram enfrentados desde o início da história docente.

Em uma sociedade mergulhada em profundas transformações científicas e tecnológicas o debate ainda permanece vivo, e tais questões sequer foram superadas. E diante de uma realidade ainda preocupante, entendemos a urgente necessidade de políticas públicas que contribuam para mudanças. No caso específico aqui relatado o PARFOR/UFMA nos

cursos de primeira licenciatura tem contribuído para a transformação do cenário docente nos interiores do Maranhão.

O professor cai do pedestal (ou da infâmia...) de pertencer à Ordem e ingressa no mundo dos que sobrevivem do próprio trabalho, remunerado com um parco salário. Na realidade, nem todos os professores régios sobreviviam rigorosamente do salário, seja porque foram admitidos no magistério depois de já inseridos em algum esquema de atividade socialmente produtiva – agricultura, comércio, serviço religioso – seja porque as aulas não o ocupavam em tempo integral. Por isto, houve um longo período de transição do professor- artesão ao professor ou professora-operário/a-entendidos estes últimos como quem sobrevive única ou preponderantemente com sua remuneração de mestre (MONLEVADE, 2000, P.61).

Os sujeitos que sobreviveram, assistem perplexas as profundas transformações sociais que iniciaram no final do século XX e chegaram ao século XXI. Assim, o mundo mudou e mudou também a subjetividade dos que ficaram para contar a história às gerações seguintes. Neste contexto, acreditamos ser necessário ficar atento a um novo olhar para o processo de formação, tendo em vista que o mercado e o contexto de uma sociedade capitalista buscam profissionais capacitados, polivalentes e dotados de capacidade psicológicas para enfrentar as constantes transformações.

Resulta que as mais diversas transformações no que tange o contexto social, político, econômico e cultural de um determinado tempo histórico e espaço geográfico, contribuíram para o nascimento de novas necessidades formativas. Diante disto, o grupo de pesquisa PRAFORP contribui para que haja debates e discussões sobre o tema, a partir da produção de conhecimento que possa subsidiar o debate acerca da formação profissional. Assim é que as visitas a campo nos levam a um confronto com tal realidade, a interpretação dos dados nos fazendo-nos compreender o que MARX e ENGELS (2002) colocam quando afirmam que a premissa primordial é que os homens têm de estar em condições de viver para fazer História e essa construção é possível por meio da satisfação de suas necessidades biológicas e materiais. A partir disto pode-se, então, explicar a necessidade pela busca de outras atividades além do magistério e, somente após políticas públicas para a ampliação dos programas de formação é que a realidade desses municípios poderão então ser melhoradas. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como propósito provocar o questionamento sobre a realidade dos docentes nos cursos de primeira licenciatura no interior do estado do Maranhão onde o PARFOR/UFMA atua.

O PRAFORP aplicou questionários para os professores/as discentes dos cursos oferecidos pelo PARFOR, no segundo semestre de 2017 em diversos interiores do Maranhão, sendo eles, Lago do Junco, Poção de Pedras, Governador Nunes Freire, Santa Luzia do Tide, Matões do Norte, Buriti Bravo, Santa Inês, Maracaçumé, Urbano Santos e Codó.

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS REALIZADAS ALÉM DO MAGISTÉRIO.

O R d.	Curso	Município/ Pólo	NE	Renda Mensal (Salário Mínimo)			Fonte de Renda		Que outra atividade você exerce além do Magistério?
				1 à 3	4 à 5	6 à 10	Magistério	Outros	
01	Matemática	Gov.Nunes Freire	21	15	2	--	17	7	Digitador; Bicos; Pedreiro; Lavoura; Estivador; Agropecuária; Vendedor
		Lago do Junco	27	25	2	--	27	13	Manicure; Agricultor; Técnico Judiciário; Vendedor; Horticultura; Marchante; Criador de Gado
		Sta. Luzia Tide	29	20	5	--	25	8	Reforço escolar; serviços diversos; consultoria hinode; Taxista; Empreendedor; Manut. De Computadores; Vendedor
		Matões do Norte	16	13	1	--	16	--	Vendedor Autônomo
02	Pedagogia	Buriti Bravo	29	29	--	--	29	8	Artesão; Vendedor; Faxineira; Sacoleira; Reforço Escolar; Auxiliar de Serviços Gerais.
		Sta. Inês	26	20	--	--	21	--	---
03	Educação Física	Lago do Junco	21	19	2	--	20	5	Vendedor; Lavoura
		Gov.Nunes Freire	18	11	6	--	18	2	Lojista; Comerciante
04	Geografia	Maracaçumé	17	15	1	--	16	2	Bicos; Lojista
05	Filosofia	Urbano Santos	27	25	02	--	27	11	Agricultura; Lavoura; Revendedora Avon; Criação de Pequenos animais; Gerente de Loja; Locutor Comercial
06	Letras Inglês	Sta. Inês	17	12	--	--	13	2	Setor de Justiça Eleitoral; Técnico Agrícola do Estado
		Codó	19	18	--	--	19	5	Costura; Guarda Municipal; Educador Social; Auxiliar de Salão de Beleza; Sacoleiro
		Buriti Bravo	38	37	1	--	38	3	Trabalho em Academia; Agente Social; Comerciante
07	Letras Espanhol	Porções de Pedra	12	2	7	3	12		---
		Lago do Junco	23	21	--	--	21	8	Bicos; Buffet; Venda de Cosméticos; Técnico de Informática; Cabelereiro; Vendedor; Agente cultural; Auxiliar Administrativo

Foram aplicados questionários nos cursos de 1 licenciatura de Matemática, Pedagogia, Educação Física, Geografia, Filosofia e Letras (Inglês e espanhol). No curso de Matemática que é ofertado em Governador Nunes Freire, Lago do Junco, Sta. Luzia do Tide e Matões do Norte, ao total, foram 93 alunos que responderam o questionário, dentre esses, 73 tem a renda mensal de 1 a 3 salários mínimos e 10 deles tem de 4 a 5 salários mínimos, os demais não responderam esse ponto, 85 desses tem como fonte de renda o Magistério e 28 tem outras fontes de renda.

No curso de Pedagogia, que é ofertado em Buriti Bravo e Santa Inês, responderam o questionário 55 alunos, dentre eles, 49 tem renda mensal de 1 a 3 salários e os demais não responderam esse tópico, 50 deles têm como fonte de renda o magistério e 8 deles, tem outras fontes além do magistério.

No curso de Educação Física, ofertado em Lago do Junco e Governador Nunes Freire, 39 alunos responderam os questionários, 30 deles, possuem a renda mensal de 1 a 3 salários mínimos e 8 deles, de 4 a 5 salários mínimos, 38 deles, têm como fonte de renda o magistério e 7 deles têm outras fontes de renda além do magistério.

No curso de Geografia ofertado apenas em Maracaçumé, participaram 17 alunos, dentre eles, 15 têm a renda mensal de 1 a 3 salários mínimos e 1 de 4 a 5 salários mínimos, 1 deles não respondeu essa questão, 16 têm a renda do magistério e 2 têm de outras atividades.

No curso de Filosofia que é ofertado apenas em Urbano Santos, foram 27 alunos que responderam o questionário, 25 deles têm a renda mensal de 1 a 3 salários mínimos e 2 deles de 4 a 5 salários mínimos, 27 têm a fonte de renda o magistério e 11 tem outras atividades além do magistério.

No curso de Letras Inglês, ofertado em Santa Inês, Codó e Buriti Bravo, 74 alunos responderam o questionário, 67 possuem a renda mensal de 1 a 3 salários mínimos e 1 deles possui renda de 4 a 5 salários mínimos e os demais não responderam essa questão, 70 deles têm sua renda pelo magistério e 10 possuem a renda de atividades além do magistério. No curso de Letras Espanhol, ofertado em Poção de Pedra e Lago do Junco, 35 alunos responderam o questionário, 22 deles têm renda de 1 a 3 salários mínimos e 7 têm de 4 a 5 salários, os demais não responderam essa questão, 33 têm sua renda do magistério e 8 deles de atividades além do magistério. Ao fim de 340 pessoas entrevistadas, 74 delas têm outras atividades profissionais para suprir suas necessidades básicas, pois, a renda mensal só com o magistério não é o suficiente.

As atividades profissionais além do magistério respondidas pelos alunos no questionário foram: alguns bicos (diversos serviços), digitador, pedreiro, lavrador, estivador, na agropecuária, marchante, criador de gado, manicure, agricultor, técnico-judiciário, vendedor, horticultura, reforço escolar, consultoras de cosméticos, taxista, empreendedor, manutenção de computadores, artesão, faxineira, sacoleira, criadora de pequenos animais, gerente de loja, setor de justiça eleitoral, técnico agrícola do estado, costureira, guarda-municipal, educador social, auxiliar de salão de beleza, trabalho em academia, agente social, em Buffet, auxiliar administrativo, agente cultural.

Nesse sentido, com base nos resultados expostos através dos questionários aplicados que resultaram na tabela apresentada, podemos então perceber que os professores que

possuem magistério e estão cursando a primeira licenciatura nas localidades aqui citadas por esta pesquisa necessitam realizar trabalhos que complementem a sua renda.

Considerações finais

O processo de formação do professor da Educação Básica atendidos pelo PARFOR/UFMA é cercado por desafios a serem superados e a pesquisa suscita aqui os provenientes problemas advindos da história docente e os atuais em um contexto de profundas transformações nos seguimentos sociais, o que gera a necessidade de revermos as práticas, visando à melhoria das mesmas, e um melhor resultado no que se refere ao trabalho docente, contribuindo para uma formação continuada.

A política Educacional aqui citada promove uma análise para o aprofundamento dos estudos sobre a temática e os programas e projetos que são amparados pela referida política. Em virtude dos dados aqui apresentados, exige concluirmos neste estudo que o caminho a ser percorrido para a valorização docente, melhores condições de trabalho e uma remuneração salarial digna da profissão. Sabemos que ainda é longo o trajeto, e que nos dias atuais existe a busca por atividades que complementem a renda esta presente na história docente, o que acarreta um processo ao desvalorizar a profissão e todos aqueles que a exercem. No presente trabalho foi levantada a importância de uma sólida formação e as necessidades formativas que o contexto social globalizado e capitalista exigem. Enfim, o desafio está posto, uma vez que é necessário que as Políticas Educacionais alcancem cada vez mais esses profissionais, para que haja uma efetiva transformação da educação das escolas públicas do Maranhão o que refletiria positivamente no cenário social do estado do Maranhão.

Referências

BRASIL, Anuário da Educação Básica 2016. Brasília, DF. 2016.

BRASIL, Censo Escolar da Educação Básica 2015: resumo técnico. Brasília, DF, 2016.

DIAS, Ilzeni Silva; ROCHA, Helianane Oliveira. NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CURSOS DE PRIMEIRA LICENCIATURA DO PARFOR/UFMA: desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas do Maranhão. PRAFORP. DEII. UFMA, 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



LEONTIEV, A. N. Atividade, Consciência e personalidade. Tradução de: Maria Silva Cintra Martins. 1978.

MARX, K; ENGELS, F. A Ideologia alemã: teses sobre Feuerbach. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Valorização Salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica. 307. p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas- São Paulo. 2000.

“FORMAÇÃO DE NOVAS COMPETÊNCIAS NO AMBIENTE DE TRABALHO: um olhar a partir de bolsistas de trabalho na Universidade Federal do Maranhão”

Adriany Silva Souza²⁵⁴
Giovanna Serejo de Jesus²⁵⁵
Ilzeni Silva Dias²⁵⁶

Resumo: As transformações técnico-organizacionais do final do século XX e início do século XXI, constituíram-se como um dos maiores desafios da contemporaneidade à formação das novas gerações, a qual caracteriza-se pela polivalência. O ambiente acadêmico é um dos espaços de formação desses novos perfis profissionais e tendo em vista este reconhecimento, este estudo analisa nossas experiências enquanto alunas graduandas do curso de pedagogia e na condição de bolsistas no setor administrativo da UFMA, procurando apreender as contribuições da esfera administrativa na formação dos novos perfis profissionais no campo da educação.

Palavras-chave: Formação de Competências, Necessidades Formativas, Ambiente de trabalho.

Introdução

O final do século XX e início do século XXI foi marcado por profundas mudanças no cenário econômico, social, tecnológico e político. Tais mudanças, no que diz respeito aos espaços de trabalho, exigem novos perfis profissionais com suas respectivas competências. A atividade produtiva passa a depender de diversos saberes e competências, e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade:

Será cada vez mais requerido dos que terão uma chance no mercado de trabalho formalizado, de acordo com as regras tradicionais do contrato, capacitação que implica na aquisição de possibilidades de pensamento teórico, abstrato, capaz de analisar, de pensar estrategicamente, de planejar e de responder criativamente a situações novas. Eles deverão dispor de capacidades sociocomunicativas de modo a poder desenvolver trabalho cooperativo em equipe e de conhecimentos ampliados que possibilitem a independência profissional. (Paiva, 1991, p. 89)

Destacamos a importância desse tema considerando as exigências da sociedade na qual estamos inseridos, vivenciando constantes transformações. A partir da pesquisa

²⁵⁴Universidade Federal do Maranhão, São Luís, adriany0112@hotmail.com

²⁵⁵Universidade Federal do Maranhão, São Luís, giovanna_serejo@hotmail.com

²⁵⁶ Universidade Federal do Maranhão, São Luís, silvadias2612@gmail.com

“NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CURSOS DE PRIMEIRA LICENCIATURA DO PARFOR/UFMA: desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas do Maranhão”, foi possível o estudo da temática das necessidades formativas e formação de competências. Levando em consideração o fato de sermos bolsistas na área administrativa da UFMA, inquieta-nos saber quais competências esta atividade acadêmica/administrativa desenvolve nos bolsistas dessa área. Desse modo, esta pesquisa que tem por título “Formação de novas competências no ambiente de trabalho: um olhar a partir de bolsistas de trabalho na Universidade Federal do Maranhão” busca através de uma análise apreender essas competências.

Para tal propósito, analisamos vários determinantes, tais como: históricos, econômicos, sociais e políticos que estão impondo novas necessidades formativas. A pesquisa aprofunda-se no estudo de tais determinantes, a partir da revisão de literatura, com isso estudos de textos foram essenciais para melhor compreensão e análise das mudanças ocasionadas na sociedade, sobretudo as mudanças pós-Revolução Industrial. Além disso, por ser uma pesquisa que não busca necessariamente resultados quantitativos, mas sim a compreensão do fenômeno inserido dentro do seu contexto, esta se situa no campo da pesquisa qualitativa, ou seja, buscando conhecer a essência do objeto a partir do que é revelado, do que está posto na realidade, por isso há esse dinamismo entre a realidade objetiva e o sujeito.

Transformações no mundo do trabalho e a necessidade de um novo perfil profissional

As mudanças ocorridas na transição do século passado para o século atual se mostraram como resposta de dois principais agentes que moveram, impulsionaram e revolucionaram os modos de produção. A ciência e a tecnologia juntas e combinadas com a globalização deram espaço para um novo modelo de produção: o Toyotismo. Este modelo gerou também mudanças significativas no que concerne aos perfis profissionais.

No constante e gradativo processo de evolução científica e tecnológica no mundo produtivo, foi exigido do homem que acompanhasse essa evolução, como condição para não ser excluído do mundo do trabalho, logo, a qualificação profissional tornou-se algo contínuo e ilimitado para aqueles que buscam estar bem posicionados no mundo do trabalho. Enquanto isso, o mundo do consumo, sustentado pelas novas relações de produção necessitou de um

perfil profissional que se adaptasse às constantes mudanças solicitadas pelo mercado, o que resultou também em um processo de democratização da educação que seria responsável por formar e capacitar esse novo perfil profissional, que Paiva denomina de “educação em caráter abrangente”, nas seguintes palavras:

Hoje o que se demanda para toda a população, mesmo aquela que possivelmente estará excluída do mercado de trabalho ou que terá menores oportunidades, tendendo embrenhar-se no mercado informal e/ou na “vida alternativa”, é uma educação de caráter abrangente, geral, abstrata. (PAIVA, 1991, p. 88-89)

Observamos, então, uma sobrecarga de exigências sobre o sistema educacional devido às novas demandas do mundo do trabalho. É perceptível como as mudanças ocorridas no século XX para o XXI, resultam hoje, nos requisitos, dilemas e desafios que permeiam a formação de novos perfis profissionais. E nós, que estamos inseridos nessa sociedade onde a qualificação é essencial, percebemos que o fato em si da busca por uma formação superior revela as exigências sociais e profissionais da contemporaneidade, e por isso há uma busca cada vez mais pela formação superior. O domínio de uma função, ou de um saber que antes sustentava alguém como profissional em determinada função, hoje, já não é suficiente para assegurar o sujeito no mercado de trabalho. Contudo, não há um desprezo pelos conhecimentos especializados, mas sim, a exigência de uma outra qualificação, e algo que nos leva a afirmar que o conceito de emprego está sendo substituído, gradativamente, pelo de trabalho.

Todavia, pensar um profissional multidimensional sem pensar no seu processo de formação (que deve ser contínuo) é como pensar em colher bons frutos, sem realizar um bom processo de cultivo. Dessa forma, parar para analisar as necessidades formativas, a formação e as dificuldades do processo são essenciais para se compreender e ter como ‘produto final’ um profissional de caráter abrangente.

No caso específico da formação de professores, esse processo se dá durante a vida acadêmica, momento em que começa a ser exigido aos estudantes esses novos pré-requisitos formativos objetivando a formação de competências que o acompanharão e auxiliarão nas diversas esferas da vida, assim como resultará na conquista de bons espaços no mundo do trabalho.

O curso de licenciatura plena em pedagogia da Universidade Federal do Maranhão permite aos seus alunos o desenvolvimento de algumas competências. Assim, um dos maiores

desafios enfrentados pelos estudantes de pedagogia é dotá-los de uma sólida fundamentação teórica baseada nos clássicos da literatura. A palavra de ordem para os discentes é desconstruir o olhar e pensamentos alimentados e oriundos de uma formação deficiente anterior a vida acadêmica. Vários alunos chegam com inúmeras limitações de leitura e escrita, o que resulta em um grande choque, uma vez que agora lhes será exigido constantemente a capacidade de pensar criticamente sobre tudo o que é trabalhado em sala de aula.

Além do desenvolvimento pessoal ‘individual’ outro fator que passa a ser exigido é o saber trabalhar em equipe, responder de forma construtiva às ideias e sugestões dos outros, logo, incentivar a participação ativa e a cooperação dentro e fora da equipe são princípios básicos dessa competência. Dessa forma, é notório que as demandas no curso em questão são inúmeras e saber responder a elas conciliando coisas básicas como a vida familiar, emprego e lazer exigem dos graduandos inteligência social e emocional, controle do estresse, planejamento e organização contínua das atividades por ordem de prioridades. Dito de outro modo, a construção de um caráter profissional polivalente desde a etapa da graduação.

Acumulando experiências na área administrativa na universidade

A formação, conforme já mencionamos, é algo contínuo, não tem fim, por isso, entendemos que as atividades desempenhadas nos setores administrativos da universidade contribuem em nossa formação e nos possibilitam um novo olhar. A partir dessa experiência percebemos o desenvolvimento de competências e a percepção das necessidades postas pelo ambiente de trabalho. Existem algumas dificuldades por falta de uma formação específica para o bom desempenho no trabalho naquele setor, principalmente no que diz respeito ao aspecto tecnológico ou no que se refere ao conhecimento de uma linguagem apropriada na elaboração de documentos. Além disso, é necessário saber lidar com as demandas, saber comunicar-se de modo profissional com linguagem apropriada, ter a capacidade de organização do tempo para cumprir com as atividades do curso. Paiva exemplifica que no caso do comércio e da administração:

Domina hoje um estilo de comportamento profissional que exige bons conhecimentos especializados, elevada flexibilidade intelectual no trato de situações cambiantes, forte capacidade analítica para interpretação de informações e competência comunicativa diferenciada. (1991, p. 73)

Por meio da nossa própria experiência, observamos de modo claro, que há exigências, mas também é necessário ser flexível naquilo que está sendo proposto. A flexibilidade, por sua vez, é uma palavra-chave desse novo mundo do trabalho, e é uma competência reservada somente ao homem, como bem coloca Paiva (1991) quando nos diz que “os processos não padronizados, com seus diversos lados e grande variabilidade, são reservados à força de trabalho humana e não à máquina”. Estamos diante de um novo cenário, onde:

É necessário redefinir a exigência de qualificação- ela visa hoje competência de longo prazo, compreendendo conhecimentos e atitudes. Trata-se da aquisição de conhecimentos, possibilidades de percepção e raciocínio e capacidade de comunicação e cooperação. (PAIVA, 1991, p. 71).

Percebemos a partir do contato com o setor administrativo, a importância de uma formação específica na área assim como também outras competências que não podem ser ensinadas, mas que são construídas em toda nossa formação enquanto seres humanos. É necessário rever as competências no que dizem respeito não somente quanto ao desenvolvimento pessoal, mas também no exercício contínuo da comunicação verbal e oral, além da alfabetização digital, objetivando se autoavaliar e reinventar maneiras de estudo e de percepção da realidade.

Considerações finais

O advento da ciência e da tecnologia transformaram os modos de produção e como consequência um perfil de caráter polivalente passa a ser requisitado pelo mundo profissional. Com base na afirmação acima, é notório que o espaço acadêmico, por ser um ambiente de formação, acaba por responder as exigências formativas da sociedade hodierna. Contudo, na perspectiva do trabalho na sociedade do conhecimento, ter um diploma que certifica formação em dada área do conhecimento, já não é mais garantia de inserção e crescimento contínuo no mercado de trabalho, é necessária a contínua formação objetivando o aperfeiçoamento e desenvolvimento de múltiplas competências que são pré-requisitos de uma boa integração no mundo do trabalho.

Dessa forma, como alunas graduandas de pedagogia, integrantes do grupo de pesquisa “Políticas e Práticas de Formação Profissional – PRAFORP” e atuantes nos setores administrativos da academia como alunas bolsistas, percebemos, sobretudo com as atividades

desempenhadas no setor administrativo, as exigências postas no ambiente de trabalho. Vivenciamos as dificuldades, os desafios e as exigências postas pelo mundo do trabalho dentro desse ambiente da universidade, onde observamos, por exemplo, a necessidade de atualizar-se tecnologicamente.

Acreditamos que pensar uma formação abrangente corresponde a pensar no exercício constante de desenvolver novas competências, ainda durante a vida universitária, uma vez que a empregabilidade está diretamente relacionada à qualificação pessoal em que as competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe e de gestão inteligente do tempo. Mas pensar também que tais competências são importantes em nossas relações enquanto seres humanos, pensar na importância de saber ouvir o outro, de saber comunicar-se, capacidade de se adaptar as novas situações, algo que, como futuras professoras da educação básica, será exigido diariamente.

Referências

PAIVA, Vanilda. Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. IN: Brasil, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Ensino das humanidades: modernidade em questão. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. Cadernos SENEb.

MARX, Karl. A Maquinaria e a Indústria. In: **O Capital**: Crítica da Economia Política. 11ª edição. São Paulo, SP: editora Bertrand Brasil, 1987. Páginas 422-579.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 14

Educação e Meio Ambiente

TRILHA DE SONS DO LICEU, A PAISAGEM SONORA E A DINÂMICA RECONSTRUTIVA DE CONHECIMENTOS NA LINGUAGEM MUSICAL

Elma Vilma Silva Ferreira (SEDUC/MA)²⁵⁷

Resumo: O presente estudo busca constituir-se em uma pesquisa na área de educação musical e ecologia acústica que visa investigar de que modo um estudo acerca da Paisagem Sonora do Centro de Ensino Liceu Maranhense pode contribuir para que educandos da 1ª. série do Ensino Médio Regular Público sejam capazes de reconstruir conhecimentos na linguagem musical.

Palavras-chave: Educação. Música. Ecologia. Acústica.

Introdução

Muito se tem discutido a respeito de educação musical na atualidade, seja acerca de sua obrigatoriedade, seja como e se acontece de fato um ensino de música nas escolas brasileiras.

Impulsionado por ocasião dos dez anos de promulgação da Lei 11.769/2008, o debate se torna mais pertinente, sobretudo por refletir o que realmente de exitoso foi alcançado ao longo deste tempo decorrido.

Este é um momento propício para levantar o que está por trás das atitudes tomadas em relação ao ensino de música, tanto nas escolas especializadas, quanto nas de educação geral, para que se tenha clareza a respeito do valor que lhe é atribuído e do papel que representa na sociedade contemporânea, e entender os motivos da dificuldade de afirmação da área no Brasil, especialmente no que se refere à educação pública. FONTERRADA (2008, p.10)

As reflexões acerca da Lei 11.769/2008, como bem enfatizou FONTERRADA, despertaram discussões sobre os entraves da plena implantação do ensino de música nas escolas e conseqüentemente, da afirmação da área junto às redes de ensino, as quais revelam o descontentamento em comprovar que a implementação da lei não foi o bastante para garantir a presença da música com qualidade na educação brasileira. Nesse sentido, FIGUEIREDO esclarece:

²⁵⁷ Mestranda em Arte pela UFMA (ProfArtes/ UFMA). Graduada em Artes Visuais (Licenciatura Plena em Educação Artística – UFMA). Professora efetiva da Educação Básica do Estado do Maranhão e do Município de São Luís. E-mail: elmaferreira1520@gmail.com

Fatores diversos como condições físicas e materiais das escolas não apropriadas para o ensino de música, bem como a ausência de instrumentos e outros aspectos, se tornaram alguns dos obstáculos que inviabilizaram o cumprimento dessa lei em muitas instituições escolares. FIGUEIREDO (2017, p.38)

Em 2016, com a promulgação da lei 13.278, a música passa a integrar o currículo escolar como linguagem artística, o que reafirma a importância dela nas redes de ensino, mas não assegura os meios para o seu desenvolvimento pleno no chão da escola a ponto estabelecer uma comunicação com aluno de tal maneira a fazê-lo perceber que, ainda que as aulas de música como linguagem não contem com o suporte necessário para o tornarem um músico, as mesmas podem contribuir para seu desenvolvimento como ser humano crítico, dotado de saberes históricos, sociais, culturais, éticos, estéticos, dentre outros e portanto, capaz de reconstruir conhecimentos.

Diante do breve contexto apresentado sobre o ensino de música na contemporaneidade, o projeto **Trilha de sons do Liceu, a Paisagem Sonora e a dinâmica reconstrutiva de conhecimentos na linguagem musical**, tem por finalidade contribuir com as reflexões anteriormente levantadas a partir de uma análise da relação entre o ambiente acústico escolar e a aprendizagem musical. Desse modo, tomando por base o ensino de música no Centro de Ensino Liceu Maranhense e as peculiaridades de sua Paisagem Sonora, busca-se refletir se as condições atuais da orquestração sonora da referida escola contribuem para que seus educandos da 1ª. série aprendam conhecimentos da linguagem musical.

O Centro de Ensino (C.E.) Liceu Maranhense, está situado na área medial da cidade de São Luís (MA), é uma escola que possui educandos oriundos dos mais diversos bairros da capital e ainda de outros municípios próximos, bem como de classes sociais distintas.

No cerne da questão pedagógica desse centro de ensino está a consideração deste variado contexto advindo da heterogeneidade de seu alunado, fato claramente exposto no Projeto Político Pedagógico desta escola:

Conhecer a comunidade em que estão inseridas e, portanto, sua clientela, suas necessidades, potencialidades e expectativas, adequando a elas seu trabalho de atendimento educacional é a única forma possível para a Escola atender às suas finalidades – formar cidadãos conscientes e capazes, fornecendo, ainda, os conteúdos e habilidades necessários à sua melhor inserção no ambiente social. SILVA (2013, p.20)

A fim de contribuir para uma formação mais crítica dos educandos da 1ª. série do C. E. Liceu Maranhense, o presente projeto **Trilha de sons do Liceu, a Paisagem Sonora e a dinâmica reconstrutiva de conhecimentos na linguagem musical**, intenciona trabalhar com uma realidade que embora corriqueira, não recebe a devida atenção, não só por parte dos estudantes, mas também por muitos da população brasileira, que é a percepção do ambiente acústico em que vivemos. Afinal, vivemos e frequentamos espaços, sejam abertos ou fechados, os quais são repletos de sons e a escola é um desses lugares, o que torna essencial pensar sobre como esses sons nos afetam em nossas relações de aprendizagem musical dentro dela.

Breve Estudo da Paisagem Sonora

O conceito de Paisagem Sonora foi definido pelo compositor e educador musical Raymond Murray Schafer, a partir do termo “Soundscape” para referir-se ao ambiente acústico, o qual é denominado por ele de “Paisagem Sonora”.

Dentro do seu campo de estudo da paisagem sonora diversas abordagens podem ser feitas e nesse sentido, o próprio SCHAFFER (2001, p.18) explica que, “O território básico dos estudos da paisagem sonora estará situado a meio caminho entre a ciência, a sociedade e as artes”. Assim, por meio da paisagem sonora é possível fazer uma análise aprofundada sobre os parâmetros do som, a percepção e interpretação dos mesmos pelo cérebro humano; pesquisar sobre a influência dos sons sobre o comportamento humano; e ainda, estudar como o homem pode criar paisagens sonoras compostas por uma orquestração mais saudável.

A partir da gama de conhecimentos possibilitados pelo estudo da paisagem sonora é possível perceber o quanto o ensino de música pode ser enriquecido no ambiente escolar a partir de sua exploração. Desse modo SILVA (2011, p.52), reforça que “A percepção do universo sonoro de forma inteligente perpassa, de maneira interdisciplinar, pela educação musical, pois música, educação e ambiente formam uma tríade em constante tangência”.

O estudo da paisagem sonora desperta o aluno para dar atenção ao que está em sua realidade diária mas que ele ignora, pois não é usual refletir sobre as implicações dos sons a que ele está exposto cotidianamente, em seu comportamento, em sua saúde auditiva etc, atitude compreensível e prontamente explicada por SCHAFFER (2011, p.277) já que “Uma das

definições de ruído é que ele é o som que aprendemos a ignorar”. Embora, SCHAFER (2011, p.277) também reforce que, “O ambiente sonoro de uma sociedade é uma fonte importante de informação”.

O estudo da paisagem sonora agrega conhecimentos que partem da experiência com sons não musicais para compreender os sons musicais em sala de aula, bem como permitir ao educando fazer uma análise crítica do ambiente acústico que o circunda. Assim, SILVA enfatiza

Quando pensamos em educação musical, precisamos estar atentos ao universo sonoro ambiental e assim percebemos que o mundo a nossa volta é sonoro; os sons estão em toda parte e o sentido da audição, principal forma de percepção sonora, não possui de forma literal, um botão de ligar ou desligar [...] Veremos um pouco mais adiante, que Villa-Lobos se preocupava, já na década de 1930, com a necessidade de se formar público capaz de apreciar, através de uma audição mais seleta, a arte dos artistas das gerações que estavam por vir, ou seja, com a formação de um ouvinte inteligente capaz de ouvir e selecionar o que é significativo ou não para si, para a sociedade e para seu ambiente. SILVA (2011, p.50)

Desenvolver um ensino de música alicerçado no estudo da paisagem sonora permite analisar criticamente a relação entre ambiente acústico e a qualidade da aprendizagem dentro dele; a qualidade de vida dos alunos ouvintes; a importância da saúde auditiva, com melhorias na percepção auditiva; a busca por propostas de planejamento para construção de um ambiente sonoro livre de poluição.

Trilha de sons do Liceu, a Paisagem Sonora e a dinâmica reconstrutiva de conhecimentos na linguagem musical

Diante da relevância do estudo da paisagem sonora para a compreensão de conhecimentos em música em sala de aula, o projeto **Trilha de sons do Liceu, a Paisagem Sonora e a dinâmica reconstrutiva de conhecimentos na linguagem musical**, contou inicialmente com algumas atividades experimentais que possibilitaram ao educandos realizar pequenas pesquisas no ambiente escolar do C.E. Liceu Maranhense.

Aproveitando o conteúdo de parâmetros do som, os educandos da 1ª. série foram organizados em equipes de pesquisa. Cada equipe ficou responsável por mapear os sons percebidos em diferentes espaços da escola (salas de aula, bibliotecas, banheiros, pátio e até mesmo, sobre o som da sirene que marca o início e o fim de cada tempo de aula).

Organizados em equipes, os alunos foram para o trabalho de campo munidos de um cronômetro de celular, um aplicativo de decibelímetro baixado em celular, um gravador de som de celular, papéis e lápis ou canetas para fazerem os registros dos sons percebidos no seu ambiente de pesquisa e uma vez presente nesses, em três tempos de dois minutos ao longo de 40 minutos decorridos em dois dias diferentes, anotaram a intensidade (volume em decibel) dos sons naquele ambiente em um determinado tempo (cronômetro), bem como as fontes de origem desses sons (timbre) e ainda faziam o desenho gráfico da altura dos graves e agudos desses sons. Após esse mapeamento as equipes produziram um relatório escrito com os registros.

Embora essa primeira pesquisa não tenha sido feita de modo mais criterioso, ela foi geradora de um intenso debate sobre a quantidade de ruídos presentes na orquestração da escola e que, até então, os estudantes não haviam percebido e que SILVA (2011, p. 51) alerta quando nos diz que “o ser humano pouco atento aos sons que ouve é como alguém que enxerga, mas não vê”.

Também foi importante discutir sobre como esses ruídos nos afetam, como os barulhos que os alunos produzem interferem no andamento da aula, desde as questões ligadas à atenção, passando pelo maior esforço do professor pra se fazer ouvido. E ainda, a pesquisa possibilitou aos estudantes perceberem o sentido prático dos parâmetros em sua vida cotidiana, em vez de acharem que esses são conteúdos exclusivos da experiência musical.

De acordo com DEWEY (2010, p.88) “A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e o meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação”. Portanto, se a partir de uma experiência simples, sem o uso de equipamentos mais precisos o resultado já foi tão significativo para impulsionar reflexões, imagine o que pode ser alcançado quando essa tiver uma organização e mediação mais elaborada.

Para melhor fixação acerca do que é de fato uma paisagem sonora, os educandos também foram incentivados a produzir em equipes, vídeos curtos relacionando imagens e sons de diferentes ambientes, os quais foram exibidos e discutidos em sala de aula.

Considerações finais

O projeto **Trilha de sons do Liceu, a Paisagem Sonora e a dinâmica reconstrutiva de conhecimentos na linguagem musical**, encontra-se em andamento e certamente o que foi desenvolvido até o presente momento, inicialmente serviu para sensibilizar os educandos a perceber os ruídos que produzem e os que acontecem ao seu redor. Porém, ainda não é o suficiente para avaliar de que maneira o estudo do ambiente acústico de uma escola pode ser relevante para a compreensão musical dos educandos. Algumas etapas ainda precisam ser cumpridas, podendo ao longo desse estudo serem revisadas e reorganizadas para o alcance de uma pesquisa que reflita com maior fidedignidade o que se propõe.

Além disso, o projeto busca refletir a perspectiva da aprendizagem na linguagem musical através do estudo da paisagem sonora em tempos de escolas que padecem devido a falta de professores capacitados, de espaços adequados ao ensino de música, com carência de instrumentos musicais e outros recursos, mas sobretudo possuem um índice expressivo de poluição sonora em seu interior e entornos, o que compromete a formação de ouvintes críticos.

Segundo SCHAFER,

“Se há um problema de poluição sonora no mundo de hoje, isso se deve, com certeza, parcialmente e talvez mesmo extensamente, ao fato de os educadores musicais não terem conseguido dar ao público uma educação total no que se refere à consciência da paisagem sonora [...]” SCHAFER (2001, p.162)

Portanto, ter consciência da orquestração sonora do espaço escolar permite a formação de potenciais alunos ouvintes, atentos e inteligentes, capazes de perceber quais sons devem ser guardados, estimulados, multiplicados e qual o planejamento a ser proposto para a construção de uma escola com um ambiente sonoro de maior qualidade, que prime pelos princípios da ecologia acústica. Outrossim, esses educandos de percepção sonora apurada também serão capazes de reconstruir conhecimentos da linguagem musical, tais como apreciar e reconhecer características, estilos de diferentes escolas musicais e épocas, utilizar os diversos sons apreciados em escutas musicais em atividades práticas de improvisação e criação.

Referências

BRASIL. Lei 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9394/96, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 17 dez.2017

BRASIL. Lei 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei 9394/96, para dispor a obrigatoriedade do ensino de arte em suas diferentes linguagens (artes visuais, dança, música e teatro). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 17 dez.2017

FIGUEIREDO. Queila Garcia Moreno Sanches. **Ensino de Música na escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho/ UNINOVE. São Paulo, 2017.

FONTEERRADA, Marisa Trench. **Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. (Tradução de Marisa Trench Fonterrada). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. (Tradução de Marisa Trench Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal). São Paulo: Editora UNESP (2ª. edição), 2011.

SILVA, Ana Julia et al. **Projeto Político-Pedagógico “Educando gerações e transformando realidades”**. São Luis (MA). 2013.

SILVA, Marco Aurélio A. da. **Imagens Sonoras do Ambiente: Interface entre ensino de música e educação ambiental**. São Luís: Edufma, 2011.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 15

Arte, Cultura, Imaginário e Educação

A MÚSICA DA CORRIDA RAMKOKAMEKRÁ CANELA

Valeria Moreira Garcia Vilar Veiga²⁵⁸

Resumo: Faz-se uma relação da música com a Corrida com Toras, por serem os rituais mais rotineiros e cotidianos na vida do povo Ramkokamekrá Canela. Em linhas gerais, situa-se os principais aspectos culturais e musicais dos Ramkokamekrá, fala-se da Música da Corrida com Toras e sua utilização no dia-a-dia e nas festividades. Descreve-se e analisa-se as principais músicas utilizadas no ritual da Corrida com Toras.

Palavras-chave: Ramkokamekrá Canela. Música. Rituais indígenas.

Introdução

A música tem o único propósito de estabelecer ordem nas coisas, inclusive, e, especialmente, a coordenação entre o homem e o tempo e entre o mito e o sobrenatural (PAIO, 2002).

Sabe-se que a música rege a vida dos Ramkokamekrá em todas as ocasiões, desde o amanhecer ao anoitecer. Canta-se à noite, de dia, convoca-se pessoas através do canto e com este a comunidade sabe dos acontecimentos da aldeia.

Canta-se na rua, no pátio, nas casas, nas festas e em rituais como o batismo, a pajelança e, para cada atividade, há um tipo de cantiga correspondente, cantigas que falam da natureza e de animais. As cantigas de hoje fazem parte de uma longa tradição, passam de geração em geração pelos velhos e estes, memória viva desta nação, sempre passam aos mais jovens seus saberes.

O cantador observa no jovem Ramkokamekrá se possui aptidão para ser um futuro cantador e em meio ao conselho no pátio começa a ensinar este jovem. Como disse seu Abilinho Canela:

O liderança vê que ele já tava começando a cantar, aí ele vai procurar o velho antigo pra cantar, é assim que começa esse negócio de cantar, no início ele mesmo que se interessa, aí o partido Khoikateye é que tem que escolher. (informação verbal).

Quando o cantador está velho e já sente frio, como afirma JoJo Canela:

O jovem tem que fazer fogo no pátio, aí o cantador novo canta e o velho fica lá naquele fogo e vai ouvir o que ele ensinou. [...] mais como é que o nosso avô iniciou aquele início, como é que nós vai mudar? e as cantigas que Abilinho cantou, nós não muda as cantigas, e o pintura também não muda, não pde mudar, aquela cantiga que o nosso avô ensina, nós aprendeu, tem que usar aquilo, o cantiga também não muda, cada tradição. (informação verbal).

²⁵⁸IFMA (Pedreiras) / Mestranda do Curso de Arte (PROFART – UFMA) - valeria.veiga@ifma.edu.br

As cantigas têm o poder de emocionar, de entristecer, de alegrar e de provocar lembranças agradáveis e desagradáveis:

Bom, sei que todas festas emite uma cantiga, cantiga que agente se emociona, tem cantiga também que agente fica triste porque agente lembra dos parentes que já morreram e aquelas cantigas que é muito triste, agente não canta, não canta ela porque os jovens choram, aí acaba aquela alegria, por isso não canta, agente seleciona as músicas mais emocionantes, aí canta, eles gostam. (informação verbal).

Os Ramkokamekrá também possuem cuidados com a voz, utilizam-se de ervas apropriadas para manterem uma voz potente. Para isso, os cantadores devem fazer algumas restrições alimentares. Cornélio Pyapiti Canela descreve algumas restrições:

Tem certo medicamento caseiro, folhas de uma árvore especial que usa, não pode comer, beber caldo, não pode comer coisa muito carregado, gordura, porque aquilo ali, quando a pessoa tá cantando, fica forçando a voz, não tem aquele medicamento que curou. (informação verbal).

A Corrida com Tora é pautada por música em toda a sua extensão. Músicas estas cantadas por homens (cantadores) que conduzem a corrida organizando-a. Esses cantos, alertam e mostram tanto aos participantes (corredores) quanto à aldeia em que parte está a corrida.

Existem cantos para mostrar que está se cortando a tora e preparando-a, outros cantos mostram que está se correndo com a tora; há ainda cantos ao Final da corrida com Tora: cantos dos vencedores e perdedores. Cornélio Pyapiti Canela afirma:

Tem certo tora que também merece ter uma música depois da corrida e tem certo tora que não, depende da tora. Tem tora que é só pra treino, pra ensaiamento do novo, tem tora que é tipo o campeonato de vocês, tem que ter um cerimonial, tradicional, a mesma coisa é nós, tem uma tora que é só pra correr mesmo, como pegar o jovem pegar prática, isso não merece ter castigo nenhum, agora tem outra tora que é tora especial, que só os corredores mesmo, só aqueles craques de tora mesmo é que corre, tem cantiga, tem tudo. Há corrida de tora do dia-a-dia e há corrida de tora especial que é pra festa grande, aquela ali é que merece ter castigo depois da corrida de tora. Os que estão só praticando de como pegar não pode participar, porque vai atrapalhar a competição. (informação verbal).

Segundo Francisquinho Tep Hot Canela, há diversas músicas para os três momentos da Corrida com Tora:

Primeiro momento – antes da corrida (**Pytec crer** - Cantiga aves jacu; **Kukoi crer** - Animal macaco; **Wgcatxât** - Cantiga algudao; **Urere-re** - Cantiga Deixado obijeto; **Hamahô** - Guariba; **Hamahô** - Cantiga amenduim), segundo momento – durante a corrida (“**Ropore ri cêcê mó; jarí hôhô re; torore wê tore; Conco crê na wajjês**”) e no terceiro momento – depois da corrida (“**Arari muê; araja rure; Hônân cati ro; A pare to ce é camê**”); tanto para tora pequena, como para tora grande, relacionadas aos animais e à natureza, onde as músicas cantadas no final da corrida de tora são as

mesmas músicas cantadas no pátio e, dentre elas, são escolhidas apenas três músicas para a corrida.

Cornélio Pyapiti Canela afirma que:

Tem a música antes de ir pra tora e tem uma música especial que é só pra tora mesmo; tem uma música que dá exemplo assim de que aquela tora vai ser grande, só que cantiga já mostra, indica que aquela tora vai ser grande e tem um certo cantigo que indica que aquela tora vai ser pequena. (informação verbal).

Tipos de Música

MÚSICA	SIGNIFICADO	OCASIÕES A SER CANTADA
<i>Pytec crer</i>	<i>Cantiga aves jacu</i>	Corte de tora; Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde.
<i>Kukoi crer</i>	<i>Animal macaco</i>	Tora pequena; Cantiga de época das festas: prisão, prisão de Ketuayê. Prisão de banho, Pepkarô, festa de gavião; Corte de tora; Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde. Não é cantada na festa do peixe.
<i>Wgcatxât</i>	<i>Cantiga algudao</i>	Corte de tora Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde.
<i>Urere-re</i>	<i>Cantiga Deixado obijeto</i>	Corte de tora; Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde.
Hamahô	Guariba. “só se olha na serra o jacú e o guariba”.	Corte de tora; Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde.
<i>Hamahô</i>	<i>Cantiga amenduim</i>	Corte de tora. Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde.
<i>I cati gotô kama wa xâ</i>	“ Música que canta toda vida, todo tempo, quando é momento pra carregar tora, antes da corrida de tora, sempre, até que, fala nome da tora também, é porque já é o início, antes da tora”. (Cornélio Pyapiti Canela).	Corte de Tora. Tora Grande.
<i>Hoh'o caga xâ ré</i>	—	Corte de tora; Tora menor; OBS.: Quando a tora é pequena vão correndo e vão cantando.
<i>Wehve pê xâà te wa ve</i>	“Lá, na tora, o especialista de tora está aprontando a tora e fazendo aquele batucada, e a pessoa que está cantandovai cantar do mesmo modo que tá fazendo”.	Corte de tora

<i>Ja ru rú, kê</i>	<i>“É que tá fazendo, está aprontando tora, tão escutando, escuta lá longe e tá sabendo que ainda não aprontaram a tora... antes de tora, antes da corrida da tora”.</i>	Corte de tora.
<i>Ropore ri cêcê mó; jarí hôhô re; torore wê tore; Conco crê na wajjês”)</i>	—	Durante a corrida.
<i>Arari mué;</i>	<i>Fala de animais tatu;</i>	Mesma música do pátio; Música ao final da corrida de tora. (Músicas mais especiais)
<i>Araja rure;</i>		Mesma música do pátio; Música ao final da corrida de tora. (Músicas mais especiais)
<i>Hônân cati ro;</i>	<i>Animais que fica na maré com pescoço grande.</i>	Mesma música do pátio; Música ao final da corrida de tora. (Músicas mais especiais).
<i>A pare to ce é camé.</i>	<i>O patinho que rema com espécie de telas, remando água</i>	Mesma música do pátio; Música ao final da corrida de tora. (Músicas mais especiais).
<i>O corro catiré</i>	—	Quando a tora chega.
<i>Tep pê ti a pê</i>	<i>“o avestruz fica negro, e pegando peixe, clhe peixe e pega pra comer, isso que é a cantiga, então esse cantigo é pra os homens, significa que homem, os homens é que nem aquele avestruz, que escolhe menina como peixe, e vai pegar”.</i>	Canta em qualquer festa, geralmente no pátio à noite.

Quadro 3 - Representativo das músicas cantadas na corrida com tora e outras ocasiões:

Fonte: Entrevista realizada com os Rmakokramekrá em Agosto de 2005: Francisquinho *Tep Hot* Canela e Cornélio *Pyapiti* Canela.

No primeiro instante da Corrida com Tora, dá-se a preparação da tora, onde derruba-se o buriti, corta-se ao meio, mede-se as partes para ficarem iguais e fazem o acabamento. Neste momento, o cantador escolhe uma das músicas, entre as quais: *Pytec crer*, *Kukoi crer*, *Wgcatxàt*, *Urere-re*, *Hamahô* ou *Hamahô*. O cantador escolhe o local e, portando uma vara na mão, começa a cantar, rodando com a vara fincada ao chão.

Ao aprontar a tora, dá-se início à corrida e, enquanto correm em direção ao pátio, dando várias voltas (pode ser no sentido horário ou anti-horário, dependendo do partido que chegar primeiro no pátio) os outros Ramkokamekrá observam a corrida aguardam sentados um cantador começar a cantar uma das músicas: *Ropore ri cêcê mò;*, *jarí hôhô re*, *torore wê tore* ou *Conco crê na wajjês*, dando início ao segundo momento.

Ao acabar a corrida, os vencedores que chegam primeiro em frente à casa da *wyhty* lançam a tora ao chão e todos os corredores vão em direção ao meio do pátio para decidirem se darão uma nova oportunidade ao partido perdedor, caso positivo, dão um grito e voltam à rua para pegarem as toras e correrem novamente ao redor do pátio.

Assim, correm várias vezes ao redor do pátio e, se decidirem dar novas oportunidades aos perdedores, fazem tudo novamente até decidirem encerrar a corrida, reunindo-se novamente no pátio para avaliarem a atividade e então, todos os corredores vão à frente da casa da *wyhty*, dando início ao terceiro momento.

Neste terceiro momento os homens ficam em uma fila única em frente à casa da *wyhty* (Ver Anexo A- Foto 38-39) e o cantador começa a andar de um lado para o outro em frente aos corredores de tora, balançando o maracá, escolhe uma das músicas: *Arari mu, araja rure, Hônãñ cati ro* ou *A pare to ce é camé*, para cantar, findando a cantoria, os homens voltam às suas casas.

1º Momento: *Pytec crer, Kukoi crer, Wgcatxàt, Urere-re, Hamahô* ou *Hamahô*.

2º Momento: *Ropore ri cêcê m,; jari hôhô re, torore wê tore* ou *Conco crê na wajjês*

3º Momento: *Arari mu, araja rure, Hônãñ cati ro* ou *A pare to ce é camé*.

Considerações finais

Contudo, os cantos e as danças tem função de marcadores de tempo. (PAIO, 2002). Lave (1972, p.80) salientou a função de marcadores de períodos que é própria dos ritos, tanto no calendário anual quanto no ciclo de vida de um *Timbira*: os ritos definem simultaneamente um tempo ecológico e estrutural.

Na sociedade Canela, a corrida tem também mais um caráter de rito que de uma corrida propriamente dita, já que objetivo não é vencer, mas sim correr bem. Há casos em que adversários ajudam o partido que está perdendo para assim manter uma distância razoável.

Este rito exprime a alternância dos grupos dominantes (estação seca, estação chuvosa). Mas enquanto tal, exprime o tempo estrutural, definido pela própria alternância. Assim, as corridas com toras estão para o tempo não marcado (duração) como os rituais (cantos e danças) estão para o tempo marcado (datas). Os cantores são marcados, enquanto os bons corredores não (PAIO, 2002).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

ANDRADE, Mário de. **Dicionário Musical Brasileiro**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

AZANHA, Gilberto. **A Forma Timbira: estrutura e resistência**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo; São Paulo, 1984.

CROCKER, William H. Estórias das Épocas de pré e pós-pacificação dos Ramkokamekrá e Apâniekra – Canelas. Belém: **Boletim do museu paraense Emílio Goeldi**. n. 68, 1978.

_____. Os Índios Canelas de Hoje: nota prévia. n.2, Belém: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, 1958.

PAIO, Rafael Pessoa São. **A Arte, a cosmologia e a Vida Social, dos Canela mkokamekrá do Maranhão: Seus Ritos e Mitos**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) - Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2002.

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Laryssa Maria Lima da Silva²⁵⁹
Marleane da Silva Teixeira²⁶⁰
Fernando Patrick Botelho Moraes²⁶¹

Resumo: O presente estudo visa analisar a prática dos docentes no ensino de Artes Visuais da Educação Infantil. Observando as práticas das professoras em sala de aula, e esclarecendo conceitos e compreensões sobre Artes Visuais, educação e Educação Infantil. Como metodologia, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório descritivo. A base epistemológica que sustentou a investigação fundamentou-se nos aportes teóricos de autores como: Ana Mae Barbosa (2003) e Eisner (2008) dentre outros. A partir dos resultados, constatou-se que os docentes em sua maioria não utilizam as Artes Visuais na sala de aula de maneira adequada, especificamente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Artes Visuais.

Introdução

O ensino de Arte na Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, a mesma, contribui para sua formação, pois com a prática da Arte ela se expressa, aprende e principalmente se desenvolve. Ou seja, até mesmo em um simples pintar, a criança usa diversas técnicas das Artes Visuais. Desse modo, a participação do docente é indispensável, o mesmo deve estar em constante busca do aprendizado, para assim, incentivar as criações dos educandos, valorizar as diversas formas de expressão e as maneira de se comunicar com o meio.

E por meio desse processo de aprendizagem, o ensino de Artes Visuais fomenta a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Pois é através da Arte que a criança pode se expressar, criar, conhecer o mundo ao seu redor. Sendo assim, as Artes Visuais devem ser trabalhadas de forma significativa pelos professores, por ser uma forma de linguagem e por estar presente no cotidiano de todos os indivíduos.

A disciplina de Arte contribui para formação humana do aluno, ajuda-o a entender de forma crítica a sociedade que o rodeia e a sua cultura. Portanto, não pode ser tratada como forma meramente de entreter, ou ser visto como uma área menos importante que as demais.

²⁵⁹Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Bacabal e lary.maria01@gmail.com.

²⁶⁰Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Bacabal e marleaneteixeira@hotmail.com.

²⁶¹Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Bacabal e Fernando.patrickbotelho@hotmail.com.

Sua existência no currículo contribui para uma formação plena do aluno, lembrando que é muito importante a formação global, não se reduzindo o processo educacional somente por áreas mais tradicionais como é o caso da língua portuguesa, matemática e ciências. Nesse sentido, o conhecimento na área de Arte faz parte do todo na formação do aluno, e não permitir o acesso a essa área de conhecimento é negar um direito que o cabe para ser formado como cidadão crítico e consciente.

Ressalta-se que a formação do professor é um aspecto de extrema importância no que se refere ao ensino de Arte, pois se compreende que a falta dessa conduz a aulas que não despertam o interesse do aluno, e este, por sua vez, não consegue construir o sentido do ensino de arte para sua vida. O professor precisa ter intervenções pedagógicas necessárias para um bom trabalho com Artes Visuais e não a usando apenas para um momento de distração e recreação. Com esse entendimento, a docência em arte torna-se um desafio do qual o professor deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno provocando a ação do discente no processo ensino aprendizagem.

Diante do contexto abordado, o estudo em questão objetiva analisar a prática docente do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, e especificamente, esclarecer conceitos e compreensões sobre Artes Visuais, educação e Educação Infantil; refletir sobre os documentos oficiais em Artes Visuais, e identificar as dificuldades encontradas pelos docentes no ensino em Artes Visuais.

Com o propósito de concretizar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório descritivo. E para subsidiar o referido trabalho, tomaram-se como referência os estudos dos seguintes autores: Ana Mae Barbosa (2003) e Eisner (2008) dentre outros que contribuíram de forma significativa para o estudo em questão.

Compreende-se que o estudo é de relevância para a educação, especialmente por se considerar a fase da educação infantil, tendo em vista que é nesse período que as crianças iniciam sua vida escolar, despertam a sua imaginação e o seu lado artístico, a qual necessita ser incentivado na escola e fora dela.

Educação e Artes Visuais

A educação é uma das ações que define a humanidade, logo, o ser humano transcende o seu estado, pois ele recria além dos instintos, compreender, reelaborar, refletir, criticar, aprender e ensinar. Buscando sempre a sua história, com a intenção de compreender e transformar a realidade em que se vive. Pois a educação é mediada por essa realidade, formada pela cultura e o espaço no qual se está inserido.

A educação é mediada pelo mundo em que vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Seria uma experiência direta do indivíduo com o mundo empírico no seu processo de gerar significações a partir de vivências e leituras pessoais.

Por meio da valorização da experiência é possível aproximar três autores e promover um diálogo entre eles. John Dewey (1952) define que experiência é conhecimento. Para Paulo Freire (1970) quando tomamos consciência da experiência é que podemos defini-la como conhecimento. Já Eisner (2002), explicita a dependência da experiência ao sistema sensorial biológico. “Refinar os sentidos e alargar a imaginação é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente do seu meio ambiente” (BARBOSA, 2005a, p. 12). Mas por que escrever sobre experiência e sobre esses autores? Esses autores nos alertam sobre a importância da Arte como espaço ambíguo e de múltiplos sentidos e significados. Pois na educação, essa dubiedade da Arte pode ser valiosa no sentido de não existir certo ou errado. O que se tem é o mais, ou menos, significativo ou o mais, ou menos, adequado.

Cantar, dançar, interpretar, desenhar, pintar, escrever, enfim todos esses requisitos estão diretamente ligados ao ser humano. Nascemos com dom e talento, e muitas vezes precisamos de estímulos para que possamos desenvolvê-los. Nesse contexto, entra a importância da Arte na vida do ser humano, a Arte é fundamental para estar estimulando o potencial de cada um. É um trabalho educativo, pois procura através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência, contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como principal preocupação, a formação do artista.

É necessário pontuar que são muitas as visões de Arte e as funções atribuídas a ela na escola. As visões de Arte que ainda estão presentes nos dias atuais são definidas como sendo:

Arte como auto expressão criadora; Arte para o desenvolvimento cognitivo; Arte como cultura visual; Arte como disciplina; Arte para potencializar a performance acadêmica; e Arte como preparação para o trabalho.

Ressalta-se que as mudanças conceituais em Artes na Educação foram vivenciadas na prática e são facilmente perceptíveis. A arte existe desde a antiguidade quando os homens da pré-história desenhavam a Arte Rupestre, que significa desenhos feitos na caverna. A palavra Arte teve muitos significados durante a história e sempre houve uma pequena discussão, pois alguns achavam que a Arte era uma forma de criação, já outros, acreditavam que era uma forma de imitação. A Arte foi se subdividindo de estilos em estilos, tais como, barroco, gótico e romântico. Toda Arte criada é uma consequência do trabalho feito pelo homem, em cada uma delas, expressam uma personalidade do autor onde mostram o período em que foram feitas, criadas e suas influências culturais.

Desse modo, os professores da metodologia de Arte passaram a buscar o reconhecimento e valorização de seu conteúdo, e com isso a Arte ganhou novos rumos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 determinou a obrigatoriedade e o reconhecimento do conteúdo de Arte como disciplina nas escolas. Segundo Gouthier (2008, p.19): “Com a nova LDBN, é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área do conhecimento”.

Pois, a educação passou a ser mais democrática, valorizando os aspectos psicológicos dos alunos e o processo de aprendizagem. Com o rompimento dos ideais da escola tradicional o educador passou a enfatizar a livre expressão dos alunos. A escola nova priorizava os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos sociais. Os conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizava-se o desenvolvimento e o “aprender a aprender”, como fato mais importante do que aprender conteúdos.

Ainda hoje as aulas de Arte são confundidas com o horário do passatempo, da terapia, hora de relaxar, momento de descansar das matérias “pesadas”, o momento de decorar a escola para as datas comemorativas, de colorir os desenhos mimeografados, de confeccionar o presente do dia das mães e pais, etc.

Porém, a professora Ana Mae Barbosa que se tornou e é a primeira Doutora em Ensino de Arte no Brasil, buscou elaborar uma proposta para o ensino de arte que levasse em conta as

necessidades educacionais e, principalmente, culturais de nosso país. Trazendo a importância e o real significado de como se trabalhar Artes Visuais nas escolas.

Portanto, a Arte na educação é primordial, ela faz a diferença na questão de conhecimento e desenvolvimento intelectual. A Arte contribui e desenvolve o máximo de aptidões possíveis no ser humano, principalmente na primeira infância. Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão das Artes na escola de forma mais afetiva.

Artes Visuais e Educação Infantil

As Artes Visuais na Educação Infantil apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, pois permitem ampliar o conhecimento do mundo em que está inserido, de suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades. A Arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, estão presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunica e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por vários meios, dentre eles: linhas, formas, rabiscar e desenhar, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças.

Assim como a Educação, as Artes contribuem para a formação intelectual da criança, pois favorece a ação espontânea, facilita a livre expressão e permite a comunicação. As artes Visuais representam um tipo de linguagem que tem características próprias e sua aprendizagem acontece por meio do fazer artístico e da reflexão. Para Barbosa (2003, p.4):

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (p.4)

Segundo Barbosa, afirma ainda que a Arte desempenha um papel muito importante na educação das crianças. É uma maneira de interpretar o mundo. Desenhar, pintar ou construir isto constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo significado. A arte é atividade dinâmica e unificadora.

Compreende-se que a Arte é a atividade humana ligada a manifestação. Aprender a arte envolve fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Assim o aluno ampliaria a

sensibilidade, a percepção, a reflexão e claro a sua imaginação. Nesse contexto, concebe-se Arte como um produto interno que reflete a organização mental, cuja finalidade, na escola é a de permitir que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções. A Arte, portanto, não é ensinada, mas expressada. A criança procura seus próprios modelos sem que o professor interfira diretamente no seu processo criador. O professor é tão somente um facilitador de experiências, que proporciona o ambiente necessário - situações e materiais - para o livre desenvolvimento das crianças.

Nas escolas a Arte tem que ser trabalhada de maneira lúdica, e despertando o interesse da criança pra outros aspectos, ou seja, trabalhar com a massificação do gosto, trabalhar com novas possibilidades de leitura, levando em conta que tudo é Arte, então é necessário explorar. Envolvendo um caráter interdisciplinar, não anulando disciplinas, mas contribuindo com as demais e valorizando um trabalho global, ultrapassando o pensar fragmentado.

A necessidade de um conhecimento mais globalizado se é necessário em todos os níveis de ensino, no entanto, na Educação Infantil é ainda mais importante. Pois as crianças desta faixa etária possuem um modo específico de ver e conhecer o mundo, necessitando da globalidade para compreendê-lo.

Portanto, não é possível pensar a educação nesse nível de ensino de uma forma que não seja a interdisciplinar. Pois a criança é um ser global, pois mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala. Sendo assim, realizar um trabalho disciplinar com essas crianças é limitá-las em suas formas de expressão e impedi-las de se desenvolverem globalmente.

Por isso, a Arte permite que elas façam o uso de sua imaginação e criatividade, ferramentas indispensáveis para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, perceptivo da criança. O professor deverá incentivá-la em suas criações, valorizando suas diferentes formas de expressar e comunicar com o meio.

Considerações finais

O presente estudo considera que para trabalhar com a disciplina de Arte é necessário conhecimento, recursos e planejamento por parte do professor, ter objetivos claros, conteúdo e

métodos que favoreçam os referenciais do aluno. Salienta-se que a educação através da Arte contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade. Conceitua que a mesma, é de suma importância na vida cotidiana dos alunos, pois são linguagens que norteiam a educação e trabalha com sentimentos e as sensações dos estudantes, estimulando o processo de desenvolvimento entre os elementos artísticos e o meio no qual esta inserido.

Após a observação das aulas de Artes, foi possível verificar que o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil deve ser analisado e reestruturado, no que diz respeito à formação dos professores, pois muitos não têm formação na área, assim também como a metodologia para a aplicação desta disciplina e principalmente, a valorização do ensino da arte como atividade importante para o desenvolvimento social, físico, intelectual, emocional, estético e criador da criança.

Diante disso, pode se perceber que as professoras ainda estão muito presas ao método tradicional, aos desenhos prontos e deixando a desejar a livre expressão dos alunos, colocar o aluno para ser o autor da sua arte. Pois como foi apresentada, a Arte contribui na construção do conhecimento sensível da criança; ajuda a trabalhar a coordenação motora, e ajuda a ampliar suas leituras de mundo. Ela pode ser considerada uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, pois revelam o que sentem e pensam.

É relevante acentuar que as professoras como principal sujeito mediador da aprendizagem em Artes Visuais, devem interagir com as crianças, motivando-as a ter gosto ao fazer Arte, despertando-lhes o interesse pelas atividades artísticas e desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.

Com base no estudo, constatou-se que há necessidade em aprofundar o assunto abordado e que o docente da Educação Infantil deve buscar uma formação adequada para o ensino de Artes Visuais, tendo em vista que foi importante para o início de um trabalho que precisa ser discutido, aprimorado e devidamente valorizado pela educação.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo, Cultrix, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394**, 20 de dezembro de 1996.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



DEWEY, John. **John Dewey**. Traduções de: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

EISNER, Elliot. Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: **Arte-Educação: Leitura de Subsolo**. (org.) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-96.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29.ed. São Paulo: Cortez 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, 13).

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). **Curso de especialização em ensino de Artes Visuais**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

EDUCANDO EM MUSEUS: um meio de ensino/aprendizagem em Arte

CANTANHEDE, João Carlos Pimentel²⁶²

DOMINGO, Reinaldo Portal²⁶³

Resumo:

Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento (dissertação de Mestrado) que tem como objetivo geral investigar as possibilidades de utilização dos espaços museológicos como recurso didático dentro do processo de ensino/aprendizagem visando alcançar uma aprendizagem significativa em arte. Sendo uma pesquisa-ação, buscou-se desde o princípio, o envolvimento dos alunos como agentes propositores nos diversos estágios e etapas da pesquisa realizada no subsistema da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo como recorte temporal os anos de 2018 e 2019.

Palavras-chave: Museu como recurso didático. Arte. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

O ensino artístico, vem paulatinamente, se transformando e ampliando o leque de possibilidades de ensino/aprendizagem, principalmente no campo metodológico. Isso ocorreu, sobretudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que elevou a Arte ao nível de componente curricular obrigatório.

Diante disso, ocorreu um contínuo movimento de formação e instrumentalização da docência em Arte, bem como por novos meios de ensino/aprendizagem nas diversas linguagens desta área de conhecimento.

Como docente da disciplina Arte, ensino médio, noturno, da rede pública estadual do Maranhão, desde 2002, temos procurado agregar em nossa docência metodologias que propiciem uma aprendizagem mais significativa aos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio, que são adultos, vários com mais de 40 anos, e que estavam afastados da escola há vários anos. Esta modalidade de ensino, atualmente é regulamentada pelo Decreto Federal nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que reorganiza a alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais.

²⁶² Mestrando da 3ª Turma do Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, da Universidade Federal do Maranhão, São Luís - Maranhão. jpcpcantanhede@hotmail.com

²⁶³ PHD pela Universidade Nacional a Distancia (UNED) do Madrid, Espanha (2015), doutorado em Tecnologia Educativa pela Academia de Educação da Rússia (1992).

Nesse cenário, vislumbramos o museu como uma instituição bastante rica em possibilidades para a arte/educação, visto que seus acervos oportunizam a aplicação de metodologias, sistemas de leitura e produção artística em seus espaços, ou como desdobramento no espaço escolar. É nesse campo que situamos o problema investigado nesta pesquisa: Como utilizar o museu como meio de ensino/aprendizagem para alcançar uma aprendizagem significativa em Arte?

Em princípio, quando começamos a lecionar, realizávamos a educação museal somente no Museu de Artes Visuais, devido à especificidade do seu acervo sobre as artes visuais maranhenses, mas gradativamente ampliamos essas ações a outros museus maranhenses.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Maranhão, em 2018, sistematizamos a pesquisa dissertativa objetivando investigar as possibilidades de ensino/aprendizagem em espaços museológicos visando alcançar uma aprendizagem significativa em Arte.

Metodologia

A presente pesquisa está sendo realizada de forma colaborativa com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), turno noturno do Centro de Ensino São José Operário (CESJO). Tendo como recorte temporal os anos de 2018 e 2019.

Como metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela pesquisa-ação, em virtude de suas possibilidades reconstrutivas no processo de ensino/aprendizagem, no qual alunos e professores decidem e executam contínua e colaborativamente a pesquisa visando soluções para determinado problema socioeducacional.

Assim, o método da pesquisa-ação deve contemplar o exercício contínuo de suas diversas etapas, por meio das espirais cíclicas: *planejamento* (seta) *ação* (seta) *reflexão* (seta) *pesquisa* (seta) *ressignificação* (seta) *replanejamento* em um movimento que busca ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas; que produz novas reflexões para o aprofundamento da pesquisa; e assim, em movimentos sempre cíclicos e aprofundados, a prática de refletir começa a ser um exigência da convivência coletiva. (FRANCO, 2012, p. 121).

A partir dessa compreensão sobre a pesquisa-ação, observa-se que essa metodologia preconiza o trabalho processual e colaborativo dos diversos atores envolvidos na pesquisa, bem como a sua dinâmica cíclica reconstrutiva, algo significativo para o processo de ensino/aprendizagem na contemporaneidade.

Como ferramenta de análise das obras e objetos museais buscou-se como fundamento norteador o sistema desenvolvido por Edmund Burke Feldman, que preconiza a leitura comparativa entre as obras de arte, ou seja, o professor deve estimular o aluno realizar suas leituras visuais comparando duas ou mais imagens. Conforme Barbosa (2012, p.45), “Para Feldman, aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem”. Para o desenvolvimento desse processo de leitura de imagens, Feldman propõe uma estrutura procedimental de quatro estágios que se justapõem: *descrição*, *análise*, *interpretação* e *julgamento*.

Na *descrição*, o aluno detalha os objetos e formas percebidos na obra; na *análise*, ele deve observar o processo compositivo da materialidade da obra; na *interpretação* o aluno procura relacionar o conteúdo/contexto da obra com o seu próprio contexto e com os conhecimentos prévios a respeito daquela temática; e finalmente o *julgamento*, etapa na qual o aluno deve fazer a sua análise reconstrutiva contemplando conhecimentos estéticos, artísticos e socioculturais.

Educação museal

Os museus se afirmaram como instituições culturais no século XVIII, desde então, as suas exposições recebem os mais diversos tipos de público. Ao processo de apreciação e compreensão do acervo pelo público denomina-se mediação museal.

O termo designa essencialmente toda uma gama de intervenções realizadas no contexto museal, com o fim de estabelecer certos pontos de contato entre aquilo que é exposto (ao olhar) e os significados que estes objetos e sítios podem portar (o conhecimento). A mediação busca, de certo modo, favorecer o compartilhamento e experiências vividas entre os visitantes na sociabilidade da visita, e o aparecimento de referências comuns. Trata-se, então, de uma estratégia de comunicação com caráter educativo, que mobiliza as técnicas diversas em torno das coleções expostas, para fornecer aos visitantes os meios de melhor compreender certas dimensões das

coleções e de compartilhar as apropriações feitas. (DESVALLÉES e MAIRESSE, 2013, p.53).

Por se tratar de uma atividade educativa, alguns autores preferem o termo educação museal. Em consonância com esse entendimento, adotamos em nossa pesquisa esse termo como conceito para os diálogos ativos entre os agentes museais e os diversos públicos que frequentam essas instituições culturais.

Sendo a educação museal um meio de ensino/aprendizagem, de que forma ela pode contribuir para uma aprendizagem significativa em Arte? Um dos caminhos para tentar responder a essa indagação é apontado por Grinspum (2000, p.29), “As novas concepções de ensino de arte discutidas e implantadas nas instituições escolares a partir dos anos 80, beneficiaram os educadores de museus de arte, que passaram a conhecer diversas metodologias de leitura de obra e as teorias sobre o desenvolvimento da compreensão estética.” Outro conceito que procuramos abordar nesta pesquisa é o público.

A noção de público associa estreitamente a atividade do museu a seus usuários, mesmo àqueles que deveriam se beneficiar de seus serviços, embora não o façam. Os usuários são os visitantes do museu – o público mais amplo – sobre quem somos levados a pensar em primeiro lugar, esquecendo que eles nem sempre ocuparam o papel central que o museu lhes confere hoje, porque existem vários públicos específicos. Lugar de formação artística e território da “república dos sábios” em sua origem, o museu só se abriu a todos progressivamente ao longo de sua história. Essa abertura, que conduziu a equipe do museu a se interessar cada vez mais pelos visitantes, mas igualmente pela população que não frequenta museus, favoreceu a multiplicação de possibilidades (DESVALLÉES e MAIRESSE, 2013, p. 88).

Atualmente, museu e público possuem diálogo mais ativo, fazendo intervenções, questionamentos e agregando conhecimentos a ambos. Preocupado com essa relação com público, os museus procuram capacitar sua equipe educativa com novas metodologias de mediação e conhecimentos sobre o acervo.

Os museus maranhenses

O primeiro museu fundado no Maranhão foi o Museu Maranhense, em 1845. Esse museu funcionava contíguo à Biblioteca Pública do Estado, nas dependências do Convento do Carmo, em São Luís. Nesse mesmo prédio funcionava também o Liceu Maranhense. A

respeito da tipologia e origem do acervo desse museu encontramos a seguinte notícia no jornal O Publicador Maranhense, de 2 de abril de 1845, p.4:

Sr. Redactor do Pub. Maranhense

Rogo-lhe por bem do serviço publico queira estampar em sua Folha a incluza relação dos objectos mineralogicos, e zoologicos com que o Museu Nacional do Rio de Janeiro enriqueceo o nascente Museo Maranhense, confiado a minha direcção, pelo que lhe ficará sumamente agradecido.

O seu Att.º V. Or
José Joaquim Rodrigues Lopes.

Infelizmente, este museu logo perderia a sua autonomia, ficando o seu acervo agregado à Biblioteca, como ficou evidenciado na fala do então Presidente da Província do Maranhão, Antônio Joaquim Alvares do Amaral, na abertura da Assembleia da mesma província, em 28 de julho de 1848:

Na Biblioteca Publica também se precisa faser melhores accomodações, e em ordem a se separarem de suas estantes alguns objectos de História Natural, que ali existem com os livros, podendo ser colocados em algum pequeno Gabinete, aonde se cuide convenientemente de sua conservação, promovendo-se alem disso o seu augmento; o que não he difficil em hum Paiz abundante em riquezas naturaes. (jornal A Revista, 18 ago. 1848, p5).

Um século depois, o Maranhão contava com três museus, conforme registrado por Hollanda (1958) em sua obra Recursos educativos dos museus brasileiros: o Museu da Biblioteca Pública do Estado, o Museu da Pinacoteca do Palácio dos Leões e o Museu Pio XII.

Atualmente, o Maranhão conta com vários museus dos quais destacamos: Museu Histórico e Artístico do Maranhão, Museu de Arte Sacra, Cafua das Mercês, Museu de Artes Visuais, Museu Casa de Nhozinho, Centro de Pesquisa em História Natural e Arqueologia do Maranhão, Museu Casa Histórica de Alcântara e Memoria da Balaiada, em Caxias.

Ações educativas museais com os alunos do CESJO

Iniciamos a docência no CESJO em 2017, e como fazíamos nas escolas anteriores, inserimos no nosso planejamento pedagógico anual, ações de educação museal, oportunizando a todas as turmas do turno noturno da referida escola, experiências educativas em espaços museológicos de São Luís.

Ao participar do processo seletivo de ingresso no Mestrado Profissional em Artes, em 2018, apresentamos proposta de pesquisa voltada para esse meio de aprendizagem tendo como campos de pesquisa o CESJO e os museus Casa de Nhozinho e Pinacoteca do Palácio dos Leões. A escolha desses dois museus foi motivada pelas comparações possíveis que os seus acervos possibilitam: obras representativas da elite econômica e política maranhense na Pinacoteca do Palácio e obras de caráter popular e etnográfico na Casa de Nhozinho.

No entanto, a Casa Nhozinho foi fechada para visitação por tempo indeterminado, em virtude de obras de recuperação de sua edificação. Em decorrência desse fato, o substituímos na pesquisa pelo Centro de Pesquisa em História Natural e Arqueologia do Maranhão, pelo contraponto que este também faz em relação ao Palácio.

Porém, anterior ao resultado do Mestrado, iniciamos as primeiras etapas da pesquisa-ação com atividades diagnósticas nas seis turmas de EJA em que lecionamos. São turmas com quantidade reduzida de alunos, variando entre dez e vinte alunos.

Logo após o trágico incêndio de 2 de setembro de 2018, que dizimou o Museu Nacional, realizamos uma atividade de sensibilização na qual focamos a importância dos museus para as sociedades contemporâneas. A uma questão discutida era sobre os museus maranhenses e a nossa relação de pertencimento com eles. Posterior a essa etapa, iniciamos estudos sobre os principais museus maranhenses, por meio de conhecimentos prévios, vídeos, slides e pesquisa bibliográfica.

Em seguida, de forma colaborativa montamos o museu escola com reproduções fotográficas de obras dos museus da Pinacoteca do Palácio dos Leões e do Centro de Pesquisa em História Natural e Arqueologia, devidamente autorizadas pelas autoridades competentes desses espaços culturais. Nessa etapa, os alunos realizaram mediação cultural no museu escola, a partir do método de Feldman.

Na última etapa, até então concluída, os alunos experienciaram mediações culturais nos museus da Pinacoteca do Palácio dos Leões e do Centro de Pesquisa em História Natural e Arqueologia do Maranhão. Essa ação educativa ocorreu em sábado, à tarde, em virtude de serem alunos adultos, cujos dias da semana são preenchidos com suas atividades de sustento, trabalho doméstico e rotineiras dos filhos.

Considerações finais

Por se tratar de uma pesquisa inconclusa, não temos a pretensão de fazer considerações finais, no entanto, podemos apresentar algumas considerações parciais da pesquisa. Até o presente momento foi possível conhecer os conceitos fundamentais da pesquisa, aspectos constitutivos da educação museal, histórico dos museus maranhenses, além de cumprir algumas etapas e ações propostas. No entanto, algumas análises e mensurações necessitam ser realizadas a partir dos registros obtidos nos espaços escolar e museal.

Mas, podemos, neste estágio da pesquisa, perceber o êxito das metodologias aplicadas, tanto a pesquisa-ação, quanto o método de Feldman, percepção esta, ainda em caráter empírico, a partir do engajamento dos alunos na organização e leitura de imagens do museu escola; na locação de ônibus para traslado nos percursos escola-museu-escola; e demonstração de contentamento antes, durante e após as visitas aos museus.

Como metas posteriores, estão previstas, ainda para 2018, a realização por parte dos alunos, em dupla ou individualmente, de produções em formato de vídeo, entrevista encenada, slides, HQs, poesias e outras formas que possam expressar as suas experiências de educação museal. Para o ano de 2019, pretendemos trabalhar com os museus virtuais e coleta de dados de ações educativas realizadas nos principais museus ludovicenses.

Com este trabalho espera-se possibilitar a ampliação dos conhecimentos artísticos dos alunos, bem como contribuir, a partir da socialização da pesquisa, para uma melhor utilização dos museus como de meio de ensino/aprendizagem em Arte.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FALA do Presidente da Província do Maranhão Antonio Joaquim Alvares do Amaral na abertura da Assembleia da mesma província em 28 de julho de 1848. Jornal A Revista: folha política e literária (MA), São Luís, 18 ago. 1848, p5.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa-ação e prática docente**: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação, volume 1. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 103-138.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



GRINSPUM, Denise. **Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo Cultural do Museu Lasar Segall.** São Paulo: s.n., 1991. Dissertação. (mestrado) – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos.** Tese de doutoramento apresentada à comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2000.

DESVALLÉES, André e MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia/** editores; Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury, tradução e comentários. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

HOLLANDA, Guy de. **Recursos educativos dos museus brasileiros.** Rio de Janeiro: CBPE/Onicom, 1958.

O ENSINO DE ARTE E A CULTURA POPULAR NA ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Confeção de fantasia de um bloco tradicional de São Luís do Maranhão

Marilú Moraes Araujo²⁶⁴

Sílvia Lílian Lima Chagas²⁶⁵

Alberto de Jesus Nascimento Nicácio²⁶⁶

Resumo: O presente artigo visa mostrar a importância do ensino da cultura popular maranhense nas escolas de ensino básico. Tem como ponto de partida o Bloco Tradicional, que é uma manifestação da cultura popular genuinamente maranhense e que traz consigo inúmeras possibilidades de uso em sala de aula como instrumento de valorização da arte e da cultura de um modo geral. Considera-se a confecção das fantasias do Bloco Tradicional uma maneira de se trabalhar os elementos básicos e compositivos das artes visuais e a valorização da cultura popular, considerando os conceitos da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

Palavras-chave: Cultura popular. Bloco Tradicional. Proposta Triangular.

Introdução

O presente trabalho surgiu da necessidade dos pesquisadores em trabalhar a cultura popular maranhense na escola de Ensino Médio “Centro de Ensino São José Operário” e em especial o Bloco Tradicional que é pouco conhecido na comunidade escolar. A falta de conhecimento sobre esta manifestação cultural, que é genuinamente maranhense, por parte dos educandos e até mesmo dos educadores de arte foi o que gerou a necessidade de escrever este artigo, como parte de uma pesquisa em andamento a respeito da importância da preservação e continuidade dos Blocos Tradicionais, como parte formativa da nossa identidade cultural e conteúdo das artes visuais.

Para desenvolver este trabalho o ponto de partida foi uma discussão realizada em uma sala de aula do ensino fundamental (COLOCAR SÉRIE) sobre as manifestações culturais do Maranhão e posteriormente uma pesquisa sobre o tema, realizada e apresentada pelos alunos em um trabalho desenvolvido sobre o carnaval do Maranhão. Surgiram questionamentos sobre os Blocos Tradicionais, sua origem e sua relevância para a formação de nossa identidade cultural. A partir daí, foram coletadas mais informações a esse respeito e

²⁶⁴ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SÃO LUÍS, luarte15@hotmail.com.

²⁶⁵ INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, SÃO LUÍS, lilian_a_rte@ifma.edu.br.

²⁶⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SÃO LUÍS, betonicacio@gmail.com

também formas de trabalhar a cultura popular e alguns dos elementos das artes visuais a partir da confecção das fantasias do Bloco Tradicional.

Tendo em vista que os Blocos Tradicionais envolvem diversas possibilidades artísticas e que o estudo a respeito do mesmo aumenta o valor e o conhecimento sobre a cultura popular, criando um elo de conhecimento do povo sobre a sua própria história, fazendo com que os alunos não só conheçam um pouco mais sobre os Blocos Tradicionais, mas também sejam mais críticos, revejam os pré-julgamentos, podendo assim estabelecerem uma nova visão acerca da arte, das manifestações culturais e da sua própria identidade como ser participante e atuante dentro de uma sociedade cultural e eclético.

Objetiva-se também considerar o processo criativo da confecção das fantasias dos Blocos Tradicionais como um poderoso instrumento didático para o conhecimento das artes visuais. Levando em conta o fato de que a sala de aula é um local de construção do olhar e segundo Ana Mae Barbosa e sua *Proposta Triangular* consiste em três abordagens para se construir conhecimentos em arte: Contextualização histórica (conhecer a sua contextualização histórica); Fazer artístico (fazer arte); Apreciação artística (saber ler uma obra de arte).

Todas essas etapas encontram-se no processo de criação das fantasias de um bloco tradicional, uma vez que este passa pela pesquisa, que é algo de grande importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e reconstrutivo do aluno.

Nesse sentido, enfatizando-se que esta pesquisa e a contextualização histórica do tema escolhido servirão de inspiração para as fantasias, passando pelo processo de produção e criação artística e finalizando com a apreciação e leitura da obra (fantasia) acabada e o impacto que ela causa nos espectadores e em especial nos jurados no dia do desfile na passarela.

As indumentárias dos blocos são extremamente luxuosas e confeccionadas na maioria das vezes, pelos próprios brincantes durante boa parte do ano, embora sejam produzidas em grupo. Em comum com as artes visuais tem o desenho do figurino, a escolha das cores e dos elementos compositivos das fantasias, tais como golas, mantos, chapéus, camisões, cangas, pernas ou botas, entre outros acessórios.

Nas últimas décadas cada bloco escolhe anualmente um tema, que é pesquisado e estudado pelos componentes do grupo e serve de inspiração para a composição das letras do samba e para a criação das fantasias. Pode-se partir deste processo para trabalhar diversos

temas sobre cultura popular, bem como os elementos básicos da linguagem visual, de forma a despertar no aluno o gosto e o respeito pela cultura popular e o reconhecimento de si próprio como ser participante e atuante na sociedade e no meio cultural ao qual está inserido.

OBJETIVO GERAL:

- ✓ Demonstrar que a confecção de fantasias de um Bloco Tradicional pode contribuir para o conhecimento sobre cultura popular, bem como sobre dos elementos compositivos das artes visuais nas aulas de arte do ensino básico.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Concluir a importância do estudo da cultura popular nas escolas de ensino básico;
- ✓ Reconhecer o Bloco Tradicional como uma manifestação cultural genuinamente maranhense capaz de representar parte de nossa identidade cultural;
- ✓ Identificar os elementos da cultura popular e compositivos das artes visuais presentes nas Fantasias do Bloco Tradicional;
- ✓ Demonstrar que é possível usar a confecção de fantasias de Blocos Tradicionais como recurso didático para o ensino da cultura popular e de outras questões pertinentes às artes visuais.

DESENVOLVIMENTO

As aulas de artes visuais devem ser dinâmicas e atender aos anseios e necessidades dos educandos em vivenciar práticas artísticas relevantes para seu cotidiano. Uma vez que estas práticas trarão significados reais para o estudo da arte, servindo-lhe como experiência e consequentemente gerando uma aprendizagem significativa.

Com o objetivo de viabilizar o conhecimento sobre cultura popular maranhense e em especial a valorização do Bloco Tradicional. Assim, foi desenvolvido um trabalho na escola de ensino médio Centro de Ensino São José Operário que envolveu pesquisa e apresentação de seminário temático.

Desse modo foi possível perceber com esse trabalho a deficiência no conhecimento sobre cultura popular maranhense como um todo, surgindo daí o interesse por desenvolver uma pesquisa com essa temática que pudesse contribuir com a formação dos alunos, promovendo assim o fortalecimento da cultura e da arte na escola.

Nesse contexto foi desenvolvido o projeto “O ensino de arte e a cultura popular na escola de ensino médio a partir da confecção de fantasias de um Bloco Tradicional”. As estratégias utilizadas para isso foram pesquisa bibliográfica, visitas a exposições e palestras sobre o tema para embasamento teórico, e posteriormente, a produção de fantasias com análise e reflexão sobre as possibilidades artísticas e culturais envolvidas neste processo.

Ensino de Arte e cultura popular

O ser humano é um ser esteta por natureza. Nesse sentido, ele vivencia sua expressividade e sensibilidade de forma natural, nos mais distintos processos cotidianos pelos quais ele passa ao longo de sua existência. Assim, é fácil perceber como a arte se traduz nas mais variadas possibilidades, ou seja, por meio de suas linguagens: artes visuais, artes cênicas, a música e as audiovisuais, ou seja, linguagens comunicantes para além do verbal ou da escrita.

Ao ensinar artes visuais devemos considerar essa variedade de linguagens artísticas para conduzir o aluno a um conhecimento geral e mais completo diante as expressões artísticas. Na atualidade, o mundo visual é muito valorizado, no qual somos atingidos diariamente com imagens de todos os tipos e formas. Por essa razão devemos dar uma atenção especial ao uso e significado das imagens no cotidiano dos alunos e segundo o que está escrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (Parâmetros curriculares nacionais: arte. Pág. 61. 2001)

Assim, a escola é um dos espaços onde podemos promover o conhecimento e as práticas artísticas, levando em consideração a formação e o conhecimento inicial do

educando, para depois expandir estes conhecimentos a uma condição de posicionamento e questionamento frente a sua própria realidade.

A cultura e a arte popular trazem consigo a identidade cultural de um povo, da sociedade a qual está inserido, por isso a grande importância do conhecimento sobre cultura, é conhecer promover conhecimento sobre a própria identidade dos alunos, levando esses sujeitos a e se reconhecerem como seres participantes e atuantes na sociedade. É preciso valorizar a arte e cultura popular, mas para que isso aconteça é importante que se possibilite o contato entre educação, arte e cultura, pois assim se promove o conhecimento sobre a própria significação do ser humano enquanto produtor e consumidor cultural. A esse respeito dessa relação do sujeito com a cultura Pereira (2012), A percepção que o sujeito tem do mundo não é neutra ou passiva, mas a relação do sujeito com sua cultura. Essa relação se constrói nos conteúdos significados na cultura. É a cultura, criação coletiva, que dá sentido às imagens que o sujeito vê ou cria. Desse modo, cultura é o que se vive e o que se entende sobre essas vivências.

A cultura popular está presente no cotidiano do aluno, e muitas vezes ele se identifica com essas manifestações que vem passando de geração em geração. Por isso devemos valorizar e utilizar as manifestações culturais nas aulas de artes visuais como forma de preservação e também como instrumentos de transmissão de conhecimentos culturais.

Confecção de fantasias e aprendizagem significativa: algumas considerações

Criadas para serem vistas em movimento, as fantasias dos Blocos Tradicionais precisam atender algumas necessidade inerentes à forma como são expostas. Para tanto, levando-se em consideração também as dimensões do espaço teatral no qual se apresentam. Nesse sentido, por suas características peculiares, o espaço na avenida determina que as fantasias possuam dimensões compatíveis com a distância estabelecida entre o Bloco Tradicional e a plateia, tendo para isso que ampliar sua visibilidade, afastando-se do corpo do componente de maneira a destacar-se, sendo facilmente perceptível pelo público que as observam.

Para tanto, há de se pensar não só em representar na fantasia o tema escolhido para o desfile, mas também os elementos compositivos desta indumentária, tendo em vista sua

comunicação com a plateia. Aqui entra a importância do conhecimento e do uso correto dos elementos da linguagem visual. Nesse contexto é importante enfatizar as cores, texturas, e outros elementos que ajudam a traduzir as ideias e sentimentos através do visual, sem que se esqueça de outros aspectos como facilidade de manuseio, liberdade de movimentos, detalhes de luz e brilho que desempenham papel indireto na comunicação entre Bloco tradicional, jurados e público, mas que são de importância fundamental. Nesse contexto, é importante que o brincante se sinta bem fantasiado e com movimentos livres para que possa realizar um desfile comunicativo, alegre e contagiante.

Todo esse processo de criação de fantasia inicia-se pela escolha do tema e depois pelo estudo, seguido do desenho da fantasia compatível com o tema escolhido, por fim, confecção das fantasias. Todo esse processo pode ser utilizado facilmente nas aulas de artes visuais e de forma interdisciplinar, visando as artes visuais com base no desenho de figurino, destacando combinação cores, linhas e formas adequadas ao desenho, bem como a incorporação de materiais visuais acessíveis e necessários para compor a fantasia. Por fim a confecção das fantasias é feita de forma manual e tentando ser o mais fiel possível ao desenho original. Assim, trabalhar com os alunos todo esse processo criativo de maneira a proporcionar-lhes experiências teórico-práticas no sentido de possibilitar uma aprendizagem significativa.

Sobre criação artística e cultura Pereira (2012) discorre que aquele que cria está em diálogo com sua cultura e estabelece uma rede de ligações simbólicas dentro das quais encontrará material para a criação. A produção artística é meio de construir significados gerando formas a partir das linguagens. Para a criação, o artista se vale da matéria cultural produzida por seu povo.

A metodologia está estruturada com base em atividades com os alunos em sala de aula, com base na Abordagem Triângular, com pesquisa teórica realizada pelos alunos sobre os blocos Tradicionais de São Luís, orientados pelo professor de artes visuais. Paralelo a isto, os alunos participarão em palestras e visitas a locais de produção de fantasias, visando contato direto com os profissionais e as formas de criação das mesmas, sendo trabalhada nessa etapa a contextualização histórica. Seguirá a fruição onde os alunos criam uma fantasia de um bloco tradicional, com escolha de tema e estudo teórico com análise de matérias a serem utilizados

nas fantasias e confecção de um protótipo elaborado pelos alunos para exposição na escola e apreciação artística feita por todos os alunos envolvidos no projeto e pelos demais componentes do corpo discente e docente da escola.

Considerações finais

Considera-se relevante o estudo sobre cultura popular na escola como parte da valorização da mesma e do reconhecimento da identidade cultural de cada educando. Atualmente a cultura popular tem sido deixada de lado por conta da era da globalização, e o que é genuinamente nosso está se perdendo no tempo e ficando apenas na história. Por isso o papel da escola e dos educadores de artes visuais é importante, pois por meio de suas mediações a cultura popular se perpetua na construção do olhar do aluno. Nesse sentido, o ensino de arte e a cultura contribuem para a estruturação da identidade dos alunos e fortalecimento dos saberes e valorização da cultura popular com base na experiência de ver, fruir e contextualizar aprendizagem a partir da confecção de uma fantasia de um bloco Tradicional de São Luís do Maranhão.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino de Arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010. (edição revisada)

CARVALHO, Marizilda de. Mestre em Comunicação Social. Universidade De São Paulo Criação e arte: estrutura das fantasias de escola de samba. Disponível em (12/11/2018): http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202010/71384_Criacao_e_arte_-_estrutura_das_fantasias_de_escola_de_.pdf

LISBOA, Conceição de Maria Caldas: Uma etnografia interpretativa dos blocos tradicionais de São Luís (REVISTA CAMBIASSU - Publicação Científica do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão - UFMA - ISSN 0102-3853 São Luís - MA, Ano XVIII, Nº 4 - Janeiro a Dezembro de 2008).

LISBOA, Conceição de Maria Caldas; **NOGUEIRA**, Gisleyne de Lourdes Costa; **SILVA**, Elisângela Matos da: O PROCESSO DE DES-CONTEXTUALIZAÇÃO E RE-CONTEXTUALIZAÇÃO DOS BLOCOS TRADICIONAIS NO CENÁRIO DO CARNAVAL MARANHENSE. (artigo científico) IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 28 a 30 de maio de 2008. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Ministério da Educação. 3ª edição – Brasília 2001.

PEREIRA, Kátia Helena. Como usar artes visuais na sala de aula. 2ª edição, São Paulo: Contexto 2012.

PILLAR, Analice Dutra: A educação do olhar no ensino das artes – Porto Alegre: Mediação, 1999

SILVA, Gisele Aparecida Corrêa da. A importância da valorização da arte e cultura popular por meio do ensino de artes visuais. Barretos, São Paulo, 2017.

O PROCESSO DE CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO CONTO: experiência com o Grupo de Teatro *Mimesis* e o conto Hamlet.

Rafaela Maria França Guimarães²⁶⁷

Resumo: O presente artigo surge da necessidade de relatar a experiência cênica dos alunos participantes do Grupo de Teatro “*Mimesis*” do IFMA/Campus Grajaú, a partir da utilização do conto Hamlet presente na coletânea Contos de Shakespeare. Desta forma, buscou-se entender como acontece este processo em uma sala de aula de teatro, relatando as experiências teatrais vivenciadas pelo grupo juntamente como os elementos caracterizadores do conto. Utilizou-se para preparação dos alunos as técnicas e propostas de teóricos do teatro, observando que os discentes conseguiram criar apresentações, e contextualizar o conto com suas vivências.

Palavras-chave: Teatro-educação. Conto. Contextualização.

Introdução

O interesse em elaborar um artigo sobre essa temática está relacionado às práticas desenvolvidas enquanto professora-pesquisadora-diretora do Grupo de Teatro *Mimesis* do IFMA/Campus Grajaú, cujo objetivo é estudar e experienciar os aspectos conceituais e práticos teatrais. Este Grupo de Teatro é fruto de uma proposta da disciplina de Arte, e atualmente é composto por 30 alunos do Ensino Médio dos cursos técnicos integrado de Administração, Informática e Agronegócios entre 1º e 2º anos, no contexto da educação técnica e tecnológica do ensino integrado.

Sendo assim, realizou-se uma experiência com os alunos do grupo, a partir da coletânea Contos de Shakespeare, elaborada em 1807 por Charles Lamb e sua irmã Mary Lamb, que traz contos escritos a partir das peças teatrais de William Shakespeare. Os irmãos elaboraram o conto Hamlet, que aborda a história do príncipe da Dinamarca que tem como objetivo vingar a morte do seu pai.

O conto mantém os principais temas abordados na peça teatral, como corrupção, traição, ciúmes, família, vingança, entre outros, porém traz uma narrativa que mescla o conto com o diálogo, e deixa lacunas que podem ser preenchidas pela imaginação e inventividade de quem o lê.

²⁶⁷ Universidade Federal do Maranhão, São Luís, rafaela.guimaraes@ifma.edu.br

Pensando na aliança teatro e contos, esta experiência partiu dos seguintes questionamentos: O gênero conto pode ser um recurso pedagógico nas aulas de teatro? De que forma acontece a apropriação e recepção de um conto por parte dos alunos do grupo de Teatro *Mimesis*? Como acontece o processo de contextualização do conto com as suas vivências? Como esses alunos criariam uma encenação para este conto? De que forma o conto dialoga com seus pensamentos e reflexões?

Buscando respostas para tais inquietações, apresenta-se o grupo como objeto de pesquisa e experimentação no processo de contextualização do conto Hamlet e sua transposição para a linguagem cênica, utilizando as técnicas de Stanislavski, Maria Lúcia Pupo e Viola Spolin, perpassando intimamente por uma construção criativa que envolve os alunos do grupo.

Como uma forma de introduzir o gênero conto nas práticas e vivências dos integrantes do Grupo de Teatro, espera-se que os resultados conseguidos possam responder os questionamentos e ampliar os processos de ensino, aprendizagem e criação em teatro no grupo, na instituição e para além dela.

O Conto como recurso pedagógico nas aulas de teatro

A riqueza oferecida pelos contos enquanto instrumento pedagógico traz em suas características a presença de um aliado em potencial para as aulas de teatro, pois oferece diversas possibilidades de explorar a imaginação, identificação, contextualização e recriação por parte dos discentes no âmbito teatral.

Este tipo de literatura está presente há milhares de anos na humanidade. Trata-se de um gênero que trabalha com personagens, espaços, tempo (cronológico e psicológico), diálogos (direto, indireto e interior), narrativa (primeira e terceira pessoa), além de ações desenvolvidas de maneira rápida.

Entende-se ainda que os contos podem ser trabalhados no contexto do ensino do teatro, por apresentar-se em forma de relato. E segundo Propp apud Gotlib: “o relato faz parte do cerimonial, do rito, está vinculado a ele e à pessoa que passa a possuir o amuleto; é uma espécie de amuleto verbal, um meio para operar magicamente o mundo” (2006, p 24).

Com a finalidade de oferecer este amuleto e a forma mágica de operar o mundo, buscou-se apresentar o gênero conto aos discentes, para além da simples análise de um acontecimento breve, pois concordamos com Gotlib, quando afirma que: “O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos.” (2006, p. 12).

Utilizou-se como procedimento metodológico solicitar aos alunos uma pesquisa sobre o gênero, seus elementos e características. Posteriormente realizou-se uma roda de conversa, para que pudessem expor seus conhecimentos e tirarem suas dúvidas.

Dado este momento, muitos relataram dificuldades em identificar as características do gênero, outros indicaram que já leram contos sem saber que se tratava de um, e alguns mostraram que já possuíam um conhecimento prévio sobre o gênero através de experiências nas escolas que estudaram.

Araújo (2015), aponta que:

O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos. (p.12)

Desta forma, buscando tais situações cotidianas e resultados interpretativos por parte dos alunos, pediu-se que trouxessem para o próximo encontro um conto à sua escolha. E assim aconteceu, pois buscava-se selecionar um texto para uma futura experiência cênica.

O trabalho foi desenvolvido através da leitura, reflexão, discussão envolvendo os contos “O ritual Musgrave” de Sherlock Holmes, “Corujas” de Caio Fernando Abreu, “A igreja do diabo 1884” de Machado de Assis”, “O livro de areia” de Jorge Luis Borges, “Hamlet” da coletânea Contos de Shakespeare, “João e Maria” dos Irmãos Grimm, “O Afogado mais bonito do mundo” de Gabriel García Marquez, entre outros.

O texto “Hamlet” da coletânea Contos de Shakespeare, foi escolhido em comum acordo entre os alunos, e entendeu-se que os temas presentes na narrativa despertaram seus interesses. Sendo assim, o propósito da interação entre contos e alunos foi executado, e durante o processo primou-se pela compreensão crítica do gênero articulada à compreensão crítica dos discentes.

As etapas de preparação cênica e recepção do conto

Utilizou-se uma metodologia que envolvesse a preparação dos alunos do Grupo de Teatro *Mimesis*, do IFMA/Campus Grajaú, por meio das propostas de Stanislavski para a cena, a utilização dos jogos teatrais de Viola Spolin, e jogos de apropriação de texto de Maria Lúcia Pupo.

Para este estudo, que trata da criação seguiu-se a proposta de Stanislavski, a partir da obra *A criação de um papel* (2003), onde o autor discorre sobre o trabalho preparatório sobre um papel e que pode ser dividido em três períodos: estudo, estabelecer a vida do papel e dar-lhe forma.

O teatrólogo e diretor traz como o primeiro passo deste período, o estudo, que foi tratado com os integrantes do grupo, como o de familiarização com o conto, onde os alunos puderam ter o contato inicial com o enredo, e começaram a descrever as primeiras impressões.

Sobre este momento Stanislavski fala que “as primeiras impressões têm um frescor virginal. São os melhores estímulos possíveis para o entusiasmo e o fervor artístico, duas condições de enorme importância no processo criador.” (2003. p.21) Notou-se que ao fazer a primeira leitura os alunos se mostravam ansiosos ao passo que os fatos iam acontecendo, e curiosos para saber logo o desfecho do enredo.

Usou-se também como parte da preparação dos alunos, e composição das aulas de oficina teatral, os jogos de Viola Spolin, que funcionam como um guia de técnicas de ensino que se constitui em uma colaboração significativa no campo pedagógico do teatro.

A proposta dos jogos teatrais “[...] vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida”. (SPOLIN, 2017, p.27). Entendo que esta aprendizagem poderia servir como base para apropriação do conto, usou-se jogos do “onde” em que foi pedido aos alunos que representassem o local aonde achavam que o enredo do conto se passava.

Assim, a estrutura do jogo constitui o eixo da experiência teatral e a noção de regra é eleita como centro proposta de aprendizagem.

“O acordo do grupo que joga em torno da estrutura dramática – lugar, papéis/ personagens e ação – constitui o ponto de partida. Aliam-se a ele três dispositivos

que sintetizam a especificidade do sistema: o foco atribuído pelo coordenador é sem dúvida o mais importante; ele designa um aspecto específico – objeto, pessoa ou ação na área de jogo – sobre o qual o jogador fixa sua atenção.” (PUPO,2005. p. 219)

Desta forma, a experiência teatral utilizando os jogos de Spolin, trouxe para a proposta o trabalho com o foco, a instrução, e posteriormente a avaliação durante cada sessão de aula com os integrantes do grupo uma experiência rica em análises sobre o fazer teatral de cada um e do coletivo.

Com relação a avaliação, optou-se por realizá-la ao final de cada jogo, de forma que os alunos puderam realizar apreciações objetivas e significativas sobre o que acontecia em cada jogo.

Spolin propõe um procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste. Para ela, avaliar um jogo é verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido; um parâmetro concreto de aferição é, portanto, colocado à disposição dos participantes; a apreensão do fenômeno teatral é então possibilitada mediante um conjunto de regras articuladas entre si. A cena provém da tentativa de solucionar um problema de atuação, sintetizado pelo foco (PUPO,2005. p. 219)

Após entenderem que cada jogo realizado deveria solucionar algum problema proposto, partiu-se para as etapas de criação na ação, proposta por Stanislavski como sendo: o estudo da obra, a procura do material, autoanálise na memória afetiva do ator, ou adquiridas por meio de estudo e preservadas em sua memória intelectual.

Foram usados também jogos propostos por Maria Lúcia Pupo, a autora destaca que o trabalho teatral em grupo envolve

“[...] a valorização do trabalho coletivo – e dentro dele a capacidade de escuta, condição primeira da alteridade – o desenvolvimento da capacidade de jogo, o questionamento dos papéis habituais de ator e plateia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação”. (2005, p. 03)

Conforme a proposta foi desenvolvendo, a reflexão sobre o processo de criação foi sendo percebida, a evolução dos discentes como expressão de grupo, desenvolvimento de cenas, improvisações e criação. Partindo destas análises, decidiu-se aprofundar o estudo do conto, com foco no processo de contextualização dos elementos presentes no texto, tornando os alunos parceiros do jogo levando em consideração a análise do processo.

A contextualização do conto Hamlet

O conto foi apresentado aos alunos, e o interesse dos mesmos partiu, segundo seus relatos, por se tratar de uma narrativa que aborda a temática “vingança”, alguns afirmaram que acharam o protagonista uma figura forte, e outros relatos indicam que os alunos se identificaram com a busca de Hamlet por respostas.

Durante as sessões semanais de encontro com o grupo, iniciadas com a preparação através de caminhadas no espaço, jogos de aquecimento e improvisação, tiveram que ser feitas adaptações para serem trabalhados partindo do conto, e suas possibilidades oferecidas.

Organizamos debates sobre o conto, como as seguintes indagações: Quem é Hamlet? Qual período histórico a narrativa se passa? E após as perguntas, as respostas eram as mais variadas, relação a Hamlet, responderam que era louco, uma pessoa sozinha, alguém que carrega um dor muito grande, um ser humano egoísta. Sobre a narrativa afirmaram que se passava quando reis tinham poder absoluto, em um período medieval, e ainda respostas como entre século XVIII e XIX.

Posterior a preparação e debates, pediu-se aos alunos que organizassem a apresentação de um monólogo relacionado ao enredo, aberto a interferências e contextualizações à maneira de cada um, e também a utilização de caracterização (figurino e maquiagem).

Foram apresentados pelos alunos monólogos, onde utilizaram o corpo para expressar suas ações, uns correndo, outros andando lentamente. O figurino utilizado foi em sua maioria capas pretas e vermelhas, mas também ao uso de vestidos longos brancos e pretos.

A utilização dos objetos cênicos nos momentos de monólogos, partiu da indagação sobre qual objeto representaria o conto Hamlet para os alunos? E solicitando fossem com esta pergunta pra casa e retornassem com o objeto no dia da apresentação do monólogo.

No dia da representação objetos como amulheta, cubo mágico, corda, punhal, pedaço de jarro foram usados, e ouviu-se as justificativas, que associavam tempo na amulheta ao protagonista, e que ele poderia ser um pedaço de um jarro quebrado, a representação do cubo por ele ser indecifrável, a corda como uma forma de pôr fim à sua existência, e o punhal como a representação do assassinato do rei Hamlet.

Observou-se que os alunos passaram a formular análises particulares sobre o conto e sobre o personagem central, via-se que a cada estudo e eles conseguiam identificar

características próximas à sua realidade cotidiana, com relação a personalidade de pessoas de sua convivência na escola e em casa, de personagens de séries de tv que assistem, bem como algumas de suas características pessoais.

Com o passar das semanas, observou-se que um processo construtivo de ações cênicas individuais poderia acontecer de forma simultânea. Percebeu-se tal possibilidade a partir da proposição de que os alunos contassem partes do enredo do conto, utilizando nível baixo e alto, mudando a entonação de voz, e também fazendo caminhadas no espaço.

Sobre estas atividades, Viola Spolin enfatiza

[...] as ações físicas como eixo da formação do ator – formula seus dispositivos de aprendizagem de modo a promover a chamada fisicalização, ou seja, a preocupação em tornar reais lugares, objetos, ações e personagens. A realidade da cena é a matéria com a qual se trabalha; o ato de experimentar a arte do teatro nesses moldes é encarado como formador. (2017, p.219)

E assim, o personagem foi saindo do papel, ganhando vida nas ações dos envolvidos no processo, em diferentes percepções, onde cada um teve a oportunidade de imaginar, sentir, entender e falar sobre quem é Hamlet. E assim, A experiência com o conto trouxe riqueza para o processo e trabalho com a imaginação, a forma como entendiam os elementos da linguagem cênica, e os caracterizadores do conto.

Considerações finais

A partir desta experiência entende-se que o conto é um gênero de infinita riqueza em seus elementos, e apresenta-se como um recurso eficaz a ser trabalho nas aulas de teatro com os discentes para a realização de processos criativos, elaboração de cenas, e retextualizações.

Observou-se que a apropriação do conto por parte dos alunos do Grupo aconteceu de forma diversificada, uns à medida que iam sendo indagados sobre o enredo, outros a partir dos jogos, alguns ao fazer a primeira leitura, e outros somente na realização de atividades de entendimento íntimo dos personagens, e alguns passaram a entender melhor o conto a partir dos debates em grupo.

O processo de contextualização aconteceu através da identificação de características presentes no texto e no personagem central, pois a cada encontro os discentes identificavam elementos presentes em pessoas do meio ao qual estão inseridos, amigos, colegas da escola,

família, e também a alguns personagens de séries de tv. E o diálogo do conto com seus pensamentos sobre si, sobre o ser humano, a vida, a escola, e as relações pessoais.

Conseguiu-se então, ao realizar esta primeira experiência com o grupo observar que a criação para a cena aconteceu de forma bem particular, cada um a seu modo, utilizando o corpo, o figurino, e a fala para expressar suas ações. E que cada um foi construindo um pensamento a partir da utilização dos objetos cênicos variados a partir de pesquisas realizadas, tornando a experiência individual em coletiva.

Referências

ARAÚJO, Maria José Fernandes da Silva. **Práticas literárias na escola a partir do gênero conto**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 11 - n.18 – 2º Semestre de 2015 - ISSN 1807-5193, Disponível em: <http://www.lettramagna.com/artigos_18/artigo6_18.pdf> Acesso em: 2.nov.2018.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o Atlântico**, uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Trad. Ingrid Koudela. 1 reimpr. Da 3.ed.- São Paulo: Ed. Perspectiva, 2017.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

de Souza Barros Pupo, Maria. "PARA DESEMBARAÇAR OS FIOS". Educação & Realidade, vol. 30, no. 2, 2005, pp. 217-228. Editorial Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042010>> Acesso em: 13 nov. 18

(RE) LEITURA: LENDO IMAGENS NA SALA DE AULA PARA INTERPRETAR O MUNDO

PESSOA FILHO, Raimundo Morais ²⁶⁸
COSTA FILHO, José Almir Valente ²⁶⁹

Resumo: Este trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento de caráter teórico/prática, que tem como objetivo proporcionar ao educando o entendimento da leitura e releitura de imagens como leitura de mundo. Pretende-se pela pesquisa, desenvolver uma proposta metodológica a ser aplicada no âmbito escolar por meio da Arte/Educação a fim de promover a formação de leitores críticos e propositores através da análise de imagens e da prática da releitura, para alcançar os objetivos almejados. A priori serão abordados alguns conceitos relevantes, fundamentados nos autores que tratam da temática e descrevem suas impressões, contribuindo para melhor compreensão do assunto.

Palavras-chave: Imagem. Leitura. Releitura.

Introdução

Vivemos num universo rodeados de imagens, estas pertencentes aos mais diversos setores e períodos, sejam elas midiáticas, artísticas entre outras. Imagens que estão à nossa disposição por alguma finalidade e nos sugerem as mais diversificadas interpretações durante todo o tempo em que estão à nossa volta.

No entanto, se tais imagens existem e nos acompanham desde os primórdios da humanidade, é preciso que aprendamos a lê-las, compreendê-las, desconstruí-las e reconstruí-las, tornando-nos também autores propositores da nossa história via produção imagética.

Para que isto seja possível torna-se necessário primeiramente, buscarmos nas fontes, fundamentos e contribuições, geradas ao longo de estudos, sobre a importância da leitura das imagens disponíveis ao alcance dos olhos para a formação do leitor crítico e propositor de novas imagens.

Sendo assim, para a aquisição do entendimento de leitura de imagem contextualizada e perspectiva de novos olhares, abordaremos alguns conceitos, entre eles: leitura, leitura de imagem e releitura.

²⁶⁸Mestrando em Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
e-mail: morais.pessoa@ifma.edu.br

²⁶⁹Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
e-mail: almirvcosta@ifma.edu.br

Assim, percorrendo esses caminhos, compreendendo tais conceitos, torna-se mais fácil aprendermos a analisar a obra de arte e por sua vez compreendermos a releitura como criação fundamentada, autônoma e autêntica, geradora de uma leitura individual e ¹-arte/mundo.

Leitura e leitura de imagem

Certamente, se lançada a pergunta: “O que é leitura de imagem?” a algumas pessoas não sensibilizadas para este contexto, talvez causasse estranhamento, tendo em vista apenas o a lembrança do conceito de leitura da palavra escrita. Se pararmos para fazer uma reflexão e retrospectiva acerca do termo leitura, vamos lembrar que primeiramente aprendemos a ler imagens e só depois fomos ensinados a ler palavras.

Ainda no que se refere à leitura, antes de tudo, é importante entendermos o seguinte; para que a leitura seja possível é preciso que haja o leitor, o código ou objeto/linguagem e o autor. Isso pode ser confirmado através de Gadotti *apud* Pillar (2006, p.11): “Por meio do código linguístico, o autor comunica-se, em qualquer tempo e espaço, com o leitor”.

Referenciando novamente Gadotti *apud* Pillar (2006, p.12) que informa ser o texto “algo acabado”, uma obra tecida, um complexo harmonioso, trazendo a leitura para o campo das Artes Visuais. Pillar (2006, p.13), faz uma analogia entre imagem e texto afirmando o seguinte: “Poderíamos dizer, então, que a leitura de uma imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes”.

Novamente sobre a leitura, aponta-se mais uma opinião relevante. Segundo Maria Helena Martins, “a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Onde ler, contemporaneamente, é atribuir significado seja a uma imagem, seja a um texto.

Com isso, compreende-se que ler, com competência de modo adequado e significativo, é muito mais que decodificar mecanicamente a palavra, o texto, a imagem ou a obra. Ler é o somatório da decodificação de vários fatores e contextos que através de todo um processo levem à pesquisa, à reflexão, à análise crítica garantindo assim, a compreensão, a chegada de conclusões e a tomada de determinadas decisões.

Assim como um texto de palavras tem uma estrutura e pode ser lido, com a imagem não é diferente sendo a mesma também dotada de uma estrutura e formada pelos elementos expressivos da composição, dentre eles: linha, ponto, cor, forma, luz, além dos conceitos que fundamentam uma imagem: equilíbrio, movimento, unidade, ritmo, harmonia entre outros que uma imagem pode gerar ou dar ideia.

Mas ler uma imagem não se trata apenas da identificação dos elementos que a compõe ou verificar as sensações psicológicas causadas pela visão. Tudo isso é importante, mas leitura de imagem de uma obra é mais do que isso.

Conforme Pillar (2006, p.14), “[...] ler é atribuir significado [...] quando estabelecemos relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor”. Complementa ainda o pensamento da seguinte forma: “[...] a leitura de uma obra de arte é uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significado”. (PILLAR, 2006, p.17).

Por conta disso, é importante o exercício da leitura de imagem da obra de arte na escola, uma vez que estamos vivendo numa época em que quase todas as informações nos chegam através da imagem. É neste contexto da cultura visual que cabe à escola por meio da Arte promover a Alfabetização Visual a fim de que o sujeito da aprendizagem tenha condições de adquirir conhecimento de sua própria cultura e sociedade, ou seja, conhecer seu entorno e que seja capaz de alçar vôo em busca do conhecimento do outro imagetivamente.

Sendo capaz de realizar uma leitura contextualizada de uma obra de arte que favoreça a expressão de ideias, o aluno estará preparado para ler qualquer imagem, independente se for imagem da arte ou não.

Releitura

Ao longo da História da Arte a releitura vem sendo realizada por vários artistas. No campo das Artes Visuais. Isto pode ser comprovado nos trabalhos de grandes pintores, dentre eles Picasso que realizou inúmeras releituras de pinturas como “As meninas” de Diego Velázquez, em trabalhos de Botero, de Manet, de Van Gogh e assim por diante.

Mas o que vem a ser “releitura”?

Pelo prefixo da palavra “re”, fica evidente que releitura quer dizer “reler, ler novamente”. No entanto, há de se considerar que na prática em arte, releitura não se restringe em apenas “ler de novo, ou reler” como de fato, condiz o prefixo que quer dizer “movimento para trás, de novo”. Segundo ilustra Marília Barbosa, “essa conclusão simplista é errônea, uma vez que não pressupõe modificação”.

Com isso, concorda-se com esta afirmativa e comunga-se com a opinião de Ana Amália Tavares Bastos sobre a definição de releitura acrescentando ao “Releer, ler novamente” a explicação que fazer releitura é “[...] dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez”.

Quando no “fazer” artístico através da releitura, não houver modificação, não há releitura e sim a prática da cópia, da repetição.

Então, diferente do que muitos pensam releitura não é cópia. Nesta, o produto final fica idêntico, e isso não é a intenção da releitura, sua intenção é a criação a partir de uma obra utilizada como referencial para análise e conseqüentemente para sua releitura.

A esse respeito Pillar (2006, p.18) diz o seguinte:

Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui, o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem.

Releitura é restabelecer novos olhares e propor diálogo entre a obra precedente e a obra nova. Daí a diferença.

Tal afirmação ratifica-se com o que pensa Marília Barbosa (2000, p. 2):

Releitura é uma consequência da leitura. A releitura, que acontece num momento posterior à leitura do texto ou imagem, é um processo criativo que consiste na transformação parcial do existente a fim de se criar o novo.”(Marília Barbosa no artigo “Releitura na arquitetura).

Com isso, fica claro que para uma obra de arte ou manifestação artística ser considerada uma releitura, é preciso também além de outros pormenores que a mesma carregue algumas características da obra que foi lida e reinterpretada.

Neste caso, releitura não é sinônimo de cópia tampouco de repetição, mas, de transformação, tradução criativa.

Para que a releitura aconteça, o artista deve partir das imagens da obra de arte considerada como precedente escolhido para ser o objeto a ser lido e transformado em releitura. Esta que não altera a obra precedente, apenas a representa de outra forma, carregando consigo uma relação com a obra que influenciou e serviu como fundamento para a releitura.

A esse respeito, ampara-se em Ana Mae Barbosa quando a autora afirma o seguinte: "Os artistas não criam no vazio, eles são constantemente estimulados por outros artistas". (BARBOSA, 1993).

Na História das Artes Visuais essa trajetória é continuada por outros artistas ampliando-se assim nosso acervo visual que se traduz em muitas criações, dentre elas, grandes releituras.

Considerações finais

A pesquisa sobre leitura e releitura de imagens, é uma forma de combater a ideia simplista de “releitura enquanto cópia”. Para contrapor tal ideia e comprovar o contrário, nada melhor que utilizar-se de ações fundamentadas e contextualizadas disponibilizadas na literatura que trata da temática em questão. Considera-se que a continuação deste trabalho é como abrir um leque de possibilidades ofertadas para o pesquisador e Arte/Educador a fim de que se possa lançar mão de tais possibilidades pedagógicas que as imagens dispõem. Desdobrar este leque é uma forma de ampliar a pesquisa sobre um assunto que digamos assim, não cai em desuso, uma vez que nosso “estoque visual” só amplia-se a cada dia que passa. Utilizar-se da pesquisa como mote que norteie uma proposta metodológica cuja aplicabilidade seja efetivada em sala de aula de forma adequada à prática de maneira a atender a realidade do educando é dar continuidade a um trabalho que promova o “exercício do olhar” do aluno. Feito assim, todo o aprendizado obtido ao longo dos estudos valerá a pena e não cessará, pelo contrário, ampliar-se-á e aprimorar-se-á quando de sua aplicabilidade e consequentemente os objetivos pretendidos no processo de educação pela Arte serão

alcançados atingindo positivamente e diretamente o público alvo, no caso o aluno pensado enquanto sujeito de uma aprendizagem significativa.

Se as imagens são criações do homem que exerceu um domínio para produzi-las ao longo dos tempos, contribuindo na contemporaneidade para a amplitude de um universo imagético no qual estamos inseridos, cabe a nós homens, darmos continuidade ao exercício deste domínio, tanto no que se refere à criação quanto à decodificação das imagens que nos cercam e nos transmitem inúmeras mensagens, originadas a partir de um amplo processo de criação.

Em suma, somos nós que devemos desenvolver competências diárias para a aquisição do pleno domínio das imagens, e não sermos dominados por elas. As imagens estão no cotidiano, em todas as instâncias da vida, muito mais neste século, nos últimos anos, marcado pela ampliação das tecnologias e pelo fenômeno da globalização que, de forma significativa, nos incentiva a desenvolver habilidades ativas e conscientes para a apropriação plena deste diversificado e dinâmico universo imagético.

Referências

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **“Releitura, citação, apropriação ou o quê?”.In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.).Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Cunha, Fernanda Pereira da Cunha. (Orgs.) **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A Imagem no ensino da Arte,** São Paulo: Perspectiva, 2014;

BARBOSA, Marília Barbosa. **“Releitura na Arquitetura”** . Disponível em: http://www.ufma.br/ppge/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_1/1_Mar%C3%ADlia.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

GADOTTI, Moacir. O que é ler?.In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS, Maria Helena. A Educação do Olhar no ensino das artes. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TÓPICAS DO BUMBA MEU BOI: o ensino da guitarra elétrica e do violão a partir dos elementos característicos do bumba meu boi

Norlan Aragão Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado Profissional (PROF-ARTES)
norlanlima@hotmail.com

Prof. Dr. Antônio Francisco de Sales Padilha
Professor Associado da Universidade Federal
Do Maranhão do Programa de Pós-graduação em Música.

Resumo: Neste artigo intentamos identificar “As Tópicas Musicais” que caracterizam a música produzida no território maranhense e conjecturar uma metodologia, a partir delas, para que se possa habilitar o aluno para a compreensão dos diferentes gêneros musicais configurados no estado e lhes dar condições de, em um futuro próximo, aplicá-la em sala de aula para uma disseminação desses gêneros que identificam o ser maranhense. Inicialmente, neste trabalho, restringiremos a busca nas obras musicais (todas) originadas para servirem de base para a performance do Bumba meu Boi. Tendo em vista que o Bumba meu boi do Maranhão está, para uma questão de estudo, dividido em 5 sotaques (Zabumba, Matraca ou Ilha, Baixada ou Pindaré, Orquestra e Costa de Mão), iremos considerar essa classificação e utilizar esse campo de estudo de forma plena, porém como a pesquisa está apenas em seu início, iremos analisar apenas o sotaque da Baixada ou Pindaré. Tomaremos como base para a análise, os conceitos desenvolvidos pelo etnomusicólogo Acácio Piedade de que a música pode ser identificada através das “tópicas”, pequenos fragmentos recorrentes que caracterizam as músicas e que as remetem para o local de sua geração, visto que a música e o contexto estão imbricadas de forma a não se conseguir separá-los. Como fruto desta pesquisa, vislumbramos, visto que um dos autores ser professor do curso de Guitarra Elétrica e Violão Popular da Escola de Música do Estado do Maranhão, desenvolver a configuração de um método “*teórico-prático*” que possa servir de aporte para o aprendizado da prática do acompanhamento (guitarra elétrica) dos diferentes sotaques do Bumba meu Boi, já que o grupo identificado como integrante de cada um desses sotaques carrega peculiaridades indispensáveis para poder ser assim considerado. Como músicos e professores, observamos há uma escassez de material metodológico que se aplique no ensino da execução dessa prática no nosso Estado.

Palavras-chave: tópicas musicais; bumba meu boi; guitarra elétrica; método; ensino.

Introdução

Em seu trabalho “Expressão, Forma e Estilo” (1980), o musicólogo americano Leonard Ratner apresentou uma teoria, que veio a ser conhecida como “A teoria das tópicas musicais” onde desenvolveu uma idéia de que a música do período clássico poderia ser analisada semanticamente e relacionando as tópicas com a forma musical. Mesmo que a relação dos *topoi* com a forma musical, seja considerada como frágil por alguns autores, entre eles William E. Caplin, isso de modo algum invalida o potencial que as tópicas podem ter em sua função primária como portadores de significado musical convencionalizado. Monelle, por

exemplo, mostrou em um outro recente trabalho como as tópicas pode ser investigada em profundidade e como podem representar um caminho promissor para pesquisas futuras, independentemente de considerações formais, e os tipos de semiótica aplicadas.

Assim, a teoria das “Tópicas” pode ser útil para analisar uma obra musical a partir da perspectiva da música como um discurso, na qual são encontradas as figuras da retórica musical que caracterizam cada gênero ou estilo e, por conseguinte, pode ajudar a desvelar se o processo de configuração se deu de forma isógena ou exógena e quais as raízes culturais contribuíram para a construção dessa prática. O conceito de Topai, remonta a cultura grega antiga, sendo Aristóteles um dos pensadores que a ele se dedicou. Faz-se necessário compreendermos o significado de algumas palavras que fazem parte do vocabulário da Retórica Aristotélica, para que possamos, através da maiêutica, ter um melhor entendimento sobre a correlação existente entre o discurso da retórica verbal e a retoricidade²⁷⁰ musical.

O vocábulo *tópoi*, compreendido como “lugares-comuns”, advém do latim *loci-communes*; e o vocábulo retórica origina-se da palavra grega “rhêtorikê”, significa “arte da palavra”. Como mencionado anteriormente, esses vocábulos fazem parte da Retórica Aristotélica -, estudos da oratória do discurso desenvolvidos sistematicamente pelo filósofo grego Aristóteles e que tem no “*tópoi*” a fundamentação básica do raciocínio lógico do pensamento. Na retórica, sobretudo na *elocutio* (elocução) é que se tem a expressão do pensamento de maneira textualizada, sendo que há distinção das figuras de palavras (os tropos) das figuras de pensamento, as quais interveem mais diretamente na organização do conjunto do discurso. As figuras dizem respeito a formação linguística e consistem na transformação desta, enquanto as figuras de pensamento dizem respeito aos pensamentos encontrados pelo sujeito falante na elaboração da matéria, por conseguinte sendo, em princípio, objeto da *inventio*”. Na idade média, mais precisamente no canto gregoriano aparecem o “tropos” (figura de palavra) como possibilidade de extensão das melodias previamente configuradas (elocutio) com novas possibilidades expressivas que se destacavam do já estabelecido.

Acácio Piedade em seu artigo de pesquisa sobre a Teoria das Tópicas”, diz que: “Entretanto, para além desta distinção, o que é importante reter aqui é que as figuras de

²⁷⁰ Retoricidade é, portanto, a qualidade retórica do discurso, seu grau de intensidade argumentativa (PIEADADE, 2012, p. 06)

retórica não são mera ornamentação adjacente ao pensamento, mas constituem um trabalho específico sobre a própria significação” (MOISÉS, 2004, p. 188, apud PIEDADE, 2007, p. 07).

É de suma importância esse entendimento teórico sobre a teoria das tópicos para que possamos identificar os fragmentos musicais recorrentes quer sejam melódicos, harmônicos ou rítmicos encontrados na composição das toadas, assim como a sua relação no discurso da retoricidade musical.

O caminho a seguir para a consecução da pesquisa terá como pressuposto principal uma metodologia científica social, baseada na alteridade e na multivocidade dessa cultura musical que envolve a comunidade e a sociedade de maneira interativa e inclusiva dos personagens diretos e indiretos desse folguedo. Por conseguinte, a metodologia envolve de acordo com (Minayo, 2001), a escolha do espaço de pesquisa, a escolha do grupo de pesquisa, o estabelecimento dos critérios de amostragem, a construção de estratégias para entrada em campo, a definição de instrumentos e procedimentos para a análise dos dados. Para tanto, faz-se necessário uma pesquisa *in loco* em cada sede do grupo de bumba meu boi selecionada pela pesquisa, para identificação dos elementos musicais característicos de cada sotaque para que se possa fazer os registros através da semiologia musical de maneira integral para que assim, possibilite a análise de cada tópica específica que é configurada como parâmetro em cada gênero ou estilo do sotaque.

Partindo das ideias de Acácio Piedade, que a música pode ser identificada através das “tópicos”, pequenos fragmentos recorrentes, buscarei identificar quais as tópicos características encontradas na música maranhense e como elas podem ser ensinadas de forma a facilitar o entendimento dos diferentes gêneros musicais encontrados no Maranhão. A princípio terei como foco principal analisar as tópicos dos sotaques de *Zabumba, Matraca ou Ilha, Pindaré ou Baixada e Orquestra e Costa de Mão*. Como fundamentação teórica, Piedade cita em seu artigo de pesquisa as unidades musicais do discurso como sendo algo representativo e significativo no discurso de maneira que uma unidade musical sendo determinante cria um elo de subordinação com a outra. Isso possibilita uma melhor facilitação para a compreensão das tópicos a serem encontradas e analisadas.

As unidades musicais do discurso (motivos, frases, temas, padrões rítmicos, progressões harmônicas, etc.), para além de seu papel funcional nos segmentos formais, muitas vezes apresentam qualidades semióticas a elas atribuídas, *ethos*, o

que ocorre na maioria das vezes por meio de convenção cultural (diga-se, histórica e tácita). Este tipo de significação implícita se encontraria na progressão de posições de elementos na cadeia sintagmática de um discurso musical, configurando aquilo que Agawu chamou de plot, ou seja, um “roteiro”, uma narrativa verbal coerente que assenta em analogia ou como metáfora da obra (Agawu 1991).

Selecionarei para a pesquisa músicas que tornaram ícones da representação da manifestação folclórica do Bumba meu Boi no Estado do Maranhão com ênfase nos sotaques a serem pesquisados. Os resultados obtidos possibilitaram uma melhor compreensão do processo de criação e desenvolvimento e consequentemente contribuir para o registro documental dessa cultura musical, que diga-se de passagem, representa a maior expressão artística musical da cultura maranhense.

Durante 21 anos, venho trabalhando como professor de instrumento de cordas dedilhadas (Violão e Guitarra Elétrica) e de Percepção Musical na Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo”. Durante esse período, tenho observado que os ritmos e tópicos que compõem o sistema musical utilizado pelos maranhenses para a configuração de suas canções precisam ser estudadas com mais profundidade, não somente para que se tenha uma compreensão de como eles trabalham com esses elementos, mas também estes devem ser interpretados. Assim, vejo que um estudo aprofundado e pormenorizado desse sistema musical, com ênfase nos ritmos e tópicos utilizados poderá me abrir novos caminhos para a efetivação de um método que ajude a mim e aos meus alunos a desenvolvermos uma prática musical mais consciente das peculiares existentes na música conformada no nosso estado.

Depois de assistir à algumas palestras sobre esse assunto, perguntei-me: Por que não desenvolvo uma pesquisa que me leve a registrar as possibilidades de acompanhamento desse folguedo com a utilização da Guitarra Elétrica? Não obstante ter ouvido e até mesmo acompanhado grupo de bumba meu boi, nunca me preocupei em identificar as tópicos, os ritmos, os estilos, enfim, a linguagem do bumba meu boi.

Assim, aspiro desenvolver uma pesquisa que me desvele esse folguedo de forma lúcida e transparente, pois os alunos estão sempre a questionar se existe uma forma de se tocar os diferentes sotaques, de diferenciá-los no acompanhamento da guitarra e, até mesmo, que células rítmicas, harmônicas e melódicas poderiam servir de base para o desenvolvimento de um processo improvisativo.

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa serão os brincantes de Bumba meu Boi. A partir das informações colhidas por eles, os novos sujeitos serão os alunos do curso de guitarra da Escola de Música do Maranhão. Serão eles os receptores de todas as informações adquiridas nos espaços definidos acima, visto que terei de pesquisar junto aos tocadores para compreender e registrar as “tópicas” e demais ações que sejam de importância para o bom entendimento da configuração musical dos grupos. A metodologia será assim, portanto, testada na Escola de Música e conforme a sua aplicação, será feito um acompanhamento sistemático para identificar os pontos positivos – os que favoreçam o aprendizado – e os negativos – os que dificultam o aprendizado, que deverão ser modificados, ou até mesmo descartados, para que não haja prejuízo no desenvolvimento do aluno.

Além de minha participação, utilizarei de alguns instrumentos de pesquisa que possam ajudar a descrever o meu objeto de estudo e colher os dados imprescindíveis para o trabalho. Entre esses instrumentos, destaco a gravação e decodificação do material gravado, entrevista com os tocadores, registros fotográficos e audiovisual etc.

Portanto, intento desenvolver uma pesquisa que me leve a conceber as possibilidades na forma de acompanhar o folgado do Bumba meu Boi, valorizando as peculiaridades de cada um dos sotaques atualmente existentes e como consequência a elaboração de um método que sirva de aporte para o acompanhamento rítmico, harmônico e melódico na Guitarra Elétrica. Ademais, pretendo apresentar como resultado do meu trabalho um método de como se estudar os diferentes ritmos e interpretação das “melos” dos grupos estudados.

Desenvolvimento

O processo de formação do povo brasileiro proporcionou uma profusa riqueza cultural ao Brasil. No Estado do Maranhão a configuração dessa formação foi transversal possibilitando o surgimento de diversas manifestações culturais quer através da literatura, da música, da arquitetura, da dança etc. Hodierno muitas dessas manifestações foram reconhecidas através da concessão de títulos como: São Luís Patrimônio Cultural da Humanidade, Tambor de Crioula Patrimônio Imaterial Cultural do Brasil e o Bumba meu Boi Patrimônio Imaterial da Humanidade.

Em meio a essa diversidade cultural trabalhos de pesquisa foram realizados por inúmeros estudiosos de maneira significativa. Porém a cultura material e principalmente a imaterial do Maranhão precisa ser amplamente registrada e documentada para que as pessoas possam ter acesso e conhecer a história de maneira integral e não apenas a superficialidade fenomenológica do fenômeno. Kosik, fundamentado pela teoria marxista, diz em seu “pensamento crítico dialético que: “A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno, e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno.” (KOSIK, 1976, p. 15).

Foi a partir das intervenções artísticas que participei como músico, acompanhando diversos grupos, artistas locais, aulas coletivas ou individuais que observei a necessidade de fazer uma pesquisa que tivesse caráter científico e possibilitasse um registro físico sem perder a essência do fenômeno.

Desde quando eu era aluno na Escola de Música do Maranhão – EMEM venho pesquisando as diferentes formas de execução do violão e da guitarra elétrica, instrumentos que desempenho. Em 1988, eu, um outro aluno e o professor de violão Marcelo Moreira de Oliveira formamos um trio de música instrumental para pesquisarmos as diferentes formas de execução dos instrumentos de cordas. Inicialmente, pesquisávamos as técnicas de execução das obras do repertório clássico para os instrumentos de cordas. Depois de dois anos, iniciamos a pesquisa no intuito de encontrarmos mecanismos que nos ajudasse a desempenhar de forma mais segura a “música popular brasileira”, com foco na prática improvisativa. Essa prática chamou à atenção do então diretor da EMEM, professor Antônio Francisco de Sales Padilha que convidou a mim e um outro professor para integrarmos um grupo instrumental “Metal & Cia”, que estava sendo formando. Durante uns dez anos, desenvolvemos uma intensa atividade de pesquisa dos ritmos maranhenses, com destaque para o Tambor de Mina. Os resultados dessas pesquisas foram registrados em dois CD – Interlúdio para uma garota bonita e Cidade dos Sonhos”.

A trajetória percorrida no processo de formação, possibilitou-me uma experiência significativa tanto teórica quanto prática, que culminou com essa pesquisa que apresento.

Fundamentado na “Teoria das Tópicas” do professor Acácio Piedade que demonstra de maneira singular as diferentes tópicos encontradas na música brasileira, com destaque para a música nordestina (baião, frevo, forró) do choro e do samba e concomitantemente contribui

com todo um arcabouço teórico sobre A musicalidade no jazz brasileiro; Fusão de musicalidade, esquecimento e tradição; Tópicos nacionais; Tópicos na música brasileira; Expressão e sentido na música brasileira: retórica e análise musical; Perseguindo fios da meada: pensamento sobre hibridismo, musicalidade e tópicos; Música instrumental brasileira e fricção de musicalidades etc.

Essa é uma fundamentação teórica de suma importância e que serve de aporte metodológico para minha pesquisa, de maneira a contribuir para obtenção de uma melhor explicação a respeito das tópicas características encontradas nos diferentes sotaques do Bumba meu Boi, evidentemente observando as especificidades culturais de cada gênero musical. Acádio Piedade sobre o entendimento da musicalidade diz em seu artigo que:

“Entendo musicalidade não como capacidade ou aptidão para a música, mas como uma espécie de memória musical-cultural compartilhada por uma comunidade, sendo constituída por um conjunto profundamente imbricado de elementos musicais e significações associadas” (PIEADADE, 2013, p. 03).

O processo de comunicação musical ocorrido entre os integrantes dos grupos de Bumba meu Boi é feito significativamente através da oralidade sendo que essa herança imaterial e material cultural é passada de geração a geração.

Marla Silveira em seu livro “Nas entranhas do Bumba meu Boi” faz um breve comentário sobre essa questão citando dois autores representativos da antropologia simbólica. Em relação ao conceito de cultura o antropólogo americano Clifford Geertz e para a análise das relações que os integrantes estabelecem entre si e com as instâncias externas, incluindo sobretudo a sagrada, o sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss. Logo, segundo Silveira (2018) segue abaixo:

Geertz permite enxergar a cultura por meio de uma abordagem simbólica, em que o ponto global é o auxílio dos etnógrafos no acesso ao universo conceitual em que vivem os sujeitos da ação simbólica, de forma a possibilitar conversas com eles, permitindo-lhes penetrar nesse novo mundo. Entretanto, o fio condutor da pesquisa, que leva à identifica- botar o boi na rua, são os pressupostos estabelecidos por Marcel Mauss sobre as trocas sociais. O autor entende que a dádiva, que ocupa o centro do processo de trocas, fundamenta todo o fenômeno da sociabilidade e comunicação humana. O ato de doar algo a alguém enseja que este alguém se sinta obrigado a devolver ao doador algo para compensar o que recebeu. Daí a expressão “obrigado”, acompanhando o recebimento: significa que o receptor se empenha em deixar claro, por educação, que deve ao outro (SILVEIRA, 2018, p. 17-18).

A relação dialógica entre todos os personagens que fazem parte dessa manifestação, tendo destaque para aqueles envolvidos com a parte musical, é o fio condutor que encontrei para extrair os elementos característicos e expressivos que sobressaem nas composições musicais.

Ressalto que as influências dos elementos musicais contemporâneos da indústria cultural de massa têm, de certa forma, contribuído para desfigura a música e todo o cenário a estética artística do Boi. Não podemos confundir as expressões artísticas que surgem de maneira espontânea no meio popular e que representam expressividade estética do fazer artístico.

A expressão “A indústria Cultural” no pensamento de Adorno e Horkheimer, é utilizada como “Indústria Cultural”, evitando o conflito com a arte que surge de maneira espontânea no meio popular e que é algo bastante diferente (ADORNO, 1996, apud FREITAS, 2003, p. 17).

A música Urrou do Boi, composta por Bartolomeu dos Santos, conhecido pela alcunha de “Coxinho” é considerada um dos ícones da cultura do Bumba meu Boi no sotaque da Baixada ou Pindaré, cuja toada foi oficializada como Hino do Folclore Maranhense sendo uma composição emanada do meio popular. Segundo Padilha a execução da performance musical caracteriza-se por:

Ter um andamento mais lento que os outros sotaques. Os tocadores articulam os sons nos instrumentos com menor intensidade que no sotaque de matraca, gerando um som mais suave e um pouco mais agudo em função dos seus instrumentos - matracas e pandeirões - serem de menor dimensão que os usados no sotaque de matraca. Apesar de ser entendido por alguns pesquisadores como uma variante do sotaque da matraca, o sotaque da Baixada ou Pindaré apresenta peculiaridades que o tornam muito original (PADILHA, 2014, p. 68-69)

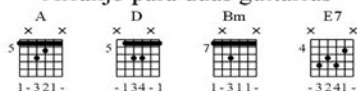
Uma caracterização marcante desse sotaque é a polirritmia (superposição de divisões de células rítmicas). Figuras musicais de colcheias e quiálteras de tercinas se imbricam de maneira harmoniosa gerando uma massa sonora percussiva que encanta os ouvintes nos terreiros. A melodia é tangida em cima da pulsação rítmica de maneira suave e ao mesmo tempo expressando a história contada e cantada pelo cantador; o aspecto religioso, cultural, social, político e econômico estão presentes na letra da toada. Segundo Piedade a retoricidade no discurso musical está presente de maneira significativa nos mais variados gêneros musicais como segue abaixo:

Dentro destas categorias, por sua vez, se encontram estilos e figuras que, em determinado ponto da cadeia isotópica, ou seja, da narrativa musical consensual, ganham retoricidade e se destacam como tópicos da referida categoria (PIEADADE 2012a, apud PIEADADE, 2013, p. 07)

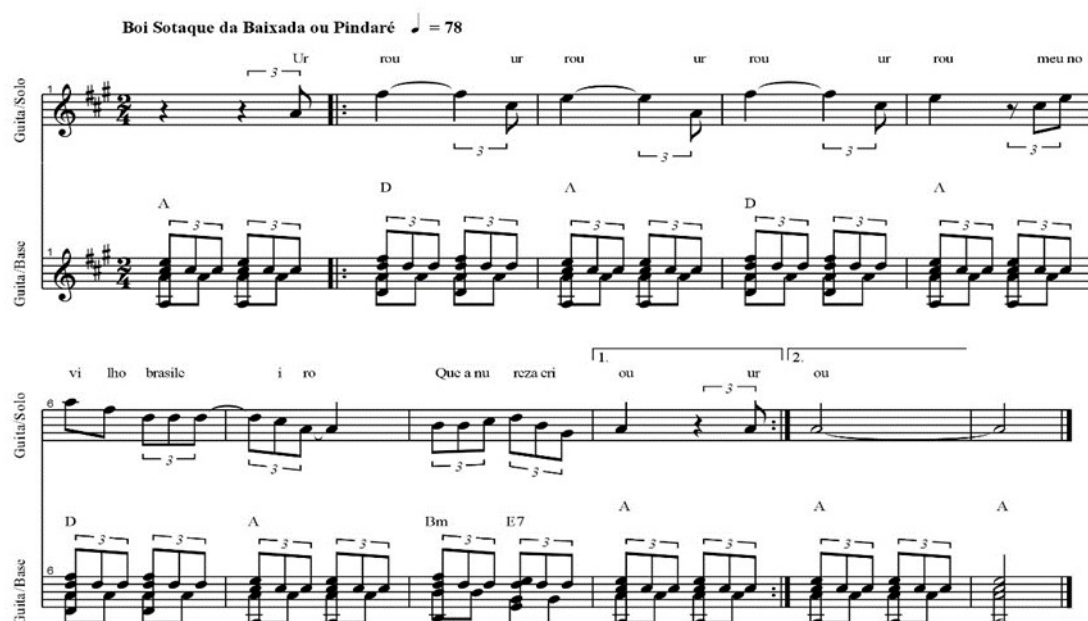
No exemplo abaixo pode ser atestado a presença da polirritmia e a configuração melódica em cima das quiálteras de tercinas. A harmonia está baseada na progressão I, IV, V7 e com a presença do II^m - V7 - I no final do refrão.

Urrou do Boi (Coxinho)

Arranjo para duas guitarras



Boi Sotaque da Baixada ou Pindaré ♩ = 78



Outro importante aspecto é o desenvolvimento das habilidades técnicas de independência que o guitarrista precisa ter para consecução do acompanhamento. Percebe-se que a **guitarra base** faz a condução sobre a figura rítmica das colcheias e das quiálteras de tercinas de maneira simultânea. Por fim, destaco que o ritmo, a melodia e a harmonia obedecem uma métrica regular, sendo que esse aspecto, segundo Piedade está incorporado na musicalidade brasileira.

Note-se que normalmente a métrica do choro é bastante regular, de modo que estes deslocamentos se destacam da isotopia²⁷¹ como figurações bem marcantes. Este gesto está bastante incorporado na musicalidade brasileira, e mesmo apreciadores ou amadores podem cantarolar esta polirritmia (PIEADADE, 2013, p. 13)

²⁷¹ O conceito de isotopia, largamente empregue pelo Grupo μ (Dubois et al 1970), vem da necessidade de redundância das categorias morfológicas do discurso para que ele possa ser mais eficaz (Greimas 1966: 69, apud PIEADADE, 2013, p. 08).

Não é novidade que o maranhense tem habilidade para executar essa polirritmia, e isso está presente na cultura musical maranhense, principalmente as pessoas pertencentes a comunidade onde fica a sede do Boi.

Considerações Finais

O universo do estudo das tópicas pode ser uma ferramenta importante na análise dos elementos musicais característicos do Bumba meu Boi, numa perspectiva voltada para a retoricidade, ou seja -, a qualidade retórica do discurso da música, buscando identificar os lugares-comuns inerentes de cada sotaque. Pode-se constar através da análise da toada Urrou do Boi, que a utilização da música produzida no Maranhão precisa ser melhor aproveitada no ensino e aprendizagem nas escolas técnicas, do ensino básico e superior.

Em conclusão, intento desenvolver uma pesquisa que me leve a conceber as possibilidades na forma de acompanhar o folguedo do Bumba meu Boi, valorizando as peculiaridades de cada um dos sotaques atualmente existentes e como consequência a elaboração de um método que sirva de aporte para o acompanhamento rítmico, harmônico e melódico na Guitarra Elétrica. Ademais, pretendo apresentar como resultado do meu trabalho um método de como se estudar os diferentes ritmos e interpretação das “melos” dos grupos estudados.

Neste trabalho, além do acima já exposto, no decorrer da pesquisa demonstrarei, a partir das ideias de Magalhães, de onde poderá ter vindo, como restou modificada a cultura hoje existente no Maranhão. Discutirei se o processo foi isógeno ou exógeno, se de difusão direta ou indireta. Penso que, a partir da compreensão de onde foi gerado, por que foi gerado, para quem foi gerado, para onde foi exportado e com qual intenção, assimilaremos com mais facilidade e defenderemos a cultura com mais propriedade e competência.

Assim, penso que o trabalho será de grande importância para que a juventude maranhense compreenda o processo de aprendizado para tocar um instrumento a partir não somente da parte técnica, mas principalmente a partir da estética gerada por forças que normalmente não são conhecidas, ou por falta de divulgação ou por interesse político em ocultá-las.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, Licínio Nascimento; NOJIMA, V.L.M.S. Retórica do designer gráfico: da prática à teoria. 1. Ed. São Paulo: Blucher, 2010. 84p.

KOSIK, Karel. A dialética do concreto. Petrópolis: Paz e Terra, 1976.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

OLIVEIRA, A. S. Nome aos bois - tragédia e comédia no bumba-meu-boi do Maranhão. São Luís: Edição do autor, 2003. v. 1.

PADILHA, A. F. S. A construção ilusória da realidade, ressignificação e recontextualização do Bumba meu Boi do Maranhão a partir da Música. Tese de Doutorado em Música. 231f. Aveiro: Programa Doutoral do DECA/UA, 2014.

PIEIDADE, Acácio T. C. A teoria das tópicas e a musicalidade brasileira: reflexões sobre a retoricidade na música. El Oídio Pensante, v. 1, p. - 23, 2013.

PIEIDADE, A. T. C. Perseguido fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicas. Per Musi (UFMG), v. 23, p. 103-112, 2011.

PIEIDADE, A. T. C.; BASTOS, M. B. Análise de improvisações na música instrumental: em busca da retórica do jazz brasileiro. Revista Eletrônica de Musicologia, v. XI, p. 5, 2007.

PIEIDADE, A. T. C. Música Instrumental Brasileira e Fricção de Musicalidades. Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis - SC, v. 21, 1997.

PIEIDADE, A. T. C. Música popular, expressão e sentido: comentários sobre as tópicas na análise da música brasileira. DAPesquisa, v. 1, p. 3, 2005.

PIEIDADE, A. T. C. Música e Retoricidade. 2012. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

SILVEIRA, Marla NAS ENTRANHAS DO BUMBA MEU BOI. / Marla de Ribamar Silva Silveira. – São Luís: EDUFMA, 2018. 112p

WILLIAM e. CAPLIN essays on the relation of musical topoi to formal function Eighteenth-Century Music 2/1, 113–124 © 2005 Cambridge University Press
oi:10.1017/S1478570605000278 Printed in the United Kingdom



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



COMUNICAÇÕES ORAIS

GT 16

Experiências Educativas na Educação Básica

A CULTURA POP NO ENSINO DE CIÊNCIAS: a utilização de filmes de animação como recurso didático

Aline Borges da Silva²⁷²

Resumo: A preocupação básica deste artigo é refletir sobre a utilização de elementos da Cultura Pop, como Animações longa-metragem, no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Ciências. Este trabalho tem como objetivo analisar como a Cultura Pop pode auxiliar nos processos educacionais, utilizando o gênero cinematográfico Animação como exemplo de recurso pedagógico. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando o pensamento dos autores, Morin (2011), Santos (2006), Soares (2014), Mustafá e Cruz (2010) entre outros. Enfatiza-se que o envolvimento do mundo cultural dos(as) estudantes nas aulas de Ciências, pode ser uma estratégia utilizada para motivar o estudo e a pesquisa dos conteúdos.

Palavras-chave: Cultura Pop. Animação. Ensino-aprendizagem

Introdução

Este trabalho tem como tema “A Cultura Pop no Ensino de Ciências: a utilização de filmes de animação como recurso didático”. Popular entre crianças e adultos, várias dessas obras possuem potencial pedagógico e trazem conceitos biológicos que podem ser ajustados e utilizados para auxiliar no ensino de diversos conteúdos ministrados em Ciências Naturais no Ensino Fundamental. Além disso, utilizar esse tipo de material nas aulas serve para aproximar escola e aluno(a).

A ideia surgiu a partir da observação dos meus alunos e alunas do quinto ano do Ensino Fundamental durante as aulas de Ciências. Frequentemente eles(as) relacionam os conteúdos a filmes, livros, séries, postagens em canais famosos do *site Youtube* entre outros produtos de mídias que conhecem, relacionados ao seu universo cultural. Estes produtos, geralmente, não são abordados nos livros didáticos por não pertencerem à Cultura Formal (Erudita), porém apresentam um potencial educativo amplo, bem como promovem o interesse dos alunos e alunas pelos conteúdos ministrados em classe.

Os objetivos deste artigo são relacionar a Cultura Pop com os conteúdos de Ciências e apresentar algumas obras do cinema do gênero Animação como recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos, artigos de leis e *sites* relacionados ao tema. Ao

²⁷²Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Docência em Biologia e Práticas Pedagógicas, pela Faculdade Única de Minas Gerais. Professora no Ensino Fundamental, 4º e 5º ano. Imperatriz -MA. Email: <<alineborges1022@gmail.com>>.

final, o texto foi fundamentado, principalmente, nas concepções de Morin (2011), Santos (2006), Soares (2014), Mustafá e Cruz (2010).

A Escola e a Cultura Pop

Para além das paredes físicas que a constrói, a escola é um espaço político e social de grande relevância para a sociedade. Nela se desenvolve parte da educação dos indivíduos. Sobre a educação, a Lei 9.394/96 nos diz em seu art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Observa-se que a Lei estabelece a educação como um “processo”, ou seja, uma ação contínua, que ocorre em diferentes âmbitos da vida das pessoas. Por esta razão, a escola não pode ignorar o conhecimento que o aluno(a) adquire fora do ambiente escolar e o(a) torna singular.

Dentre todas essas dimensões capazes de formar as pessoas e interferir no processo de aprendizagem formal que ocorre dentro das escolas, será destacada, ao longo do texto, a cultura. Esta “acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido e comporta normas e princípios” do contexto social que origina e forma homens e mulheres (MORIN, 2011, p. 47).

Sobre cultura e escola, é importante ressaltar que a instituição escolar não é neutra, ela possui sua própria cultura e seleciona quais culturas devem ou não se propagar em seu interior. Sobre esta temática, Forquin (1993) explica que a relação entre escola e cultura é complexa e recíproca. A complexidade se encontra na seleção dos elementos culturais que serão transmitidos e valorizados em detrimento de outros, esquecidos de acordo com os interesses sociais, políticos e econômicos e a reciprocidade “dir-se-ia que é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua” (p. 14).

Levando em consideração as várias dimensões da palavra cultura, deve-se mencionar que normalmente a que se escolhe transmitir nas escolas é a Cultura Erudita. Para Santos (2006, p. 54), esta dimensão cultural ligada às classes dominantes “desenvolveu um universo

de legitimidade própria, expresso pela filosofia, pela ciência e pelo saber produzido e controlado em instituições da sociedade nacional”, tais como a escola.

Porém, os(as) alunos(as) são seres multiculturais, além da cultura propagada formalmente na escola, também absorvem e produzem cultura dentro e fora da instituição, principalmente junto com seus pares nas interfaces de seus espaços sociais.

Fora do controle das classes dominantes, as atividades culturais são qualificadas como Cultura Popular que assume a dimensão de Cultura Pop, quando se manifesta através do comportamento, da linguagem, das vestimentas e dos adereços estéticos que identificam os membros de grupos cosmopolitas.

Os fenômenos culturais classificados como *pops* presentes na contemporaneidade, via de regra, são excluídos do cotidiano escolar. Para Junior (2015, p. 45) “rotular algo como pop pode servir [...] como uma adjetivação desqualificadora, destacando elementos descartáveis dos produtos midiáticos”. Em razão da carga ideológica que a palavra *pop* carrega, boa parte do que é produzido é visto de forma negativa e contrária à cultura disseminada formalmente na escola.

Contudo, por ser polissêmico, o termo “Cultura Pop” não denota somente o sentido danoso ligado ao consumo massivo midiático capitalista. Segundo Junior (2015, p. 45).

Incorporando às discussões culturalistas os agenciamentos tecnológicos podem-se reconfigurar as sensibilidades pop não só sob a ótica do consumo e apropriação de produtos culturais, bem como da capacidade que são esperadas dos habitantes da cosmópolis pop de reterritorializar linguagens e ferramentas da cultura midiática.

A “reterritorialização” citada pelo autor, possibilita a ressignificação e reutilização dos produtos culturais produzidos para as massas, tais como os filmes populares animados feitos para promover o entretenimento, assistidos e amados por milhares de crianças e jovens pelo mundo todo.

São inegáveis a presença e a influência da Cultura Pop na vida das pessoas, mais visivelmente nos jovens. Sua ambiguidade pode trazer à tona tanto o lado nocivo de massificação, como também servir a propósitos mais profícuos, através da reconfiguração dos bens de consumos, produzido ferramentas que podem ser usadas em diversas áreas inclusive na educação.

Traduzindo a estrutura de sentimentos da modernidade, exercendo profunda influência no(s) modo(s) como as pessoas experimentam o mundo ao seu redor. Nesse sentido, pode-se afirmar que a cultura pop tem óbvias e múltiplas implicações estéticas, sublinhadas por questões de gosto e valor; ao mesmo tempo em que ela também afeta e é afetada por relações de trabalho, capital e poder (SÁ; CARREIRO; FERRAZ, 2015, p. 9).

Ao afetar as relações de trabalho, capital e poder, atingem também a escola e os processos educacionais estabelecidos dentro e fora da instituição. Assim sendo, ignorar ou até mesmo reprimir a Cultura Pop, causa um distanciamento entre a escola e o universo cultural dos alunos e alunas. Por outro lado, ao incorporá-la, às instituições escolares disporiam de uma ferramenta preciosa no processo educacional dos educandos, capaz de otimizar os processos de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes.

Animações como recursos facilitadores da aprendizagem em Ciências

Para que o ensino dentro das escolas seja eficiente, é preciso que o(a) aluno(a) veja sentido no que está aprendendo. Isto pode ocorrer de inúmeras maneiras, uma delas é quando o conteúdo está vinculado ao seu cotidiano. Demo (2012, p. 15) pontua que do contrário, a criança “inclina-se a ver a escola como uma instituição “desconectada”, fora de seu tempo”. Conhecer o(a) aluno(a) e os processos sociais e culturais vivenciados por ele(a), torna o(a) professor(a) capaz de escolher a metodologia mais adequada a seus objetivos de ensino, neste caso, em especial no Ensino de Ciências.

Utilizar os conhecimentos prévios que os(as) alunos(as) adquirem em sua educação não formal, como instrumento motivador para despertar seu interesse pelos conteúdos de Ciências, é fundamental para que haja aprendizagem significativa.

Outras duas condições citadas por Moreira (2011, p. 24) para que aconteça a aprendizagem significativa é “o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e o aprendiz deve apresentar uma predisposição a aprender”.

Dessa forma, ao incorporar em sua aula elementos da Cultura Pop, o(a) professor(a) leva parte do universo da criança e do jovem para a classe. O que faz com que se sintam

envolvidos, além de obter um material potencialmente significativo, com múltiplas possibilidades de exploração, tais como filmes, séries, livros, músicas, vídeos entre outros.

Alguns dos produtos com mais possibilidades de utilização nas aulas de Ciências, são os filmes de animação longas-metragem. Geralmente, são obras cinematográficas direcionadas ao público infantil e juvenil, mas que fazem sucesso entre todas as faixas etárias.

O cinema é uma invenção moderna, criada dentro da concepção mecanicista própria do final do século XIX, inventando com base na ideia da projeção de imagens instantâneas e sucessivas, dando ao espectador a sensação de estar diante de um movimento real. Por isso, o cinema parece realidade. A característica principal da *Imagem-Movimento* é a linearidade inteligível das imagens, do som e da narrativa ou enredo (MOSTAFÁ; CRUZ, 2010, p. 37).

Assim, o cinema foi criado com a intensão de dar movimento à imagem, em conformidade com as autoras, projetando histórias, dando-lhes a característica de parecem reais. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, surgiram animações. ““Humorous Phases of Funny Faces”, produzido por Stuart Blackton, em 1906, foi o primeiro filme de animação da história” (SOARES, 2014, p. 937).

De lá para cá, esse gênero cinematográfico evoluiu muito, apresentando obras cada vez mais elaboradas que podem facilmente serem adaptadas e relacionadas aos conteúdos de Ciências, sobretudo, no Ensino Fundamental, bem como promovem conexão com outras disciplinas. Isto é algo importante, pois “nos anos iniciais, o ensino de Ciências demanda contextualização e articulação com as demais disciplinas do currículo” (BRASIL, 2008).

Algumas das animações mais conhecidas pelo público e podem ser relacionadas aos conteúdos de Ciências Naturais são: O Rei Leão (2011), que retrata o Bioma Savana, os grandes mamíferos africanos e relações ecológicas como o predatismo e a competição intraespecífica; Como Treinar o seu Dragão (2014), que além de retratar o Mito de Thor, mostra por meio do personagem Soluço, os principais passos do Método Científico: observação do fenômeno, formulação da hipótese, experimentação e interpretação dos resultados. Estes são seguidos pelo personagem para desmitificar a grande incidência de raios na aldeia viking onde mora, atribuída a ira do deus nórdico dos trovões.

Divertida Mente (2015), que retrata as cinco emoções primárias, raiva, alegria, tristeza, nojo e o medo. Explica de forma simples a importância de cada uma das emoções e a

necessidade de expressá-las através do diálogo, para se conseguir manter uma vida saudável, assim como a influência da memória na formação da personalidade de cada pessoa.

Procurando Nemo (2012), apresenta conceitos biológicos como ecologia, espécie, população, comunidade, biodiversidade, cadeia alimentar, relações ecológicas, impactos ambientais antrópicos, entre outros temas; Wall-E (2008), a obra trata de temas como consumismo, esgotamento de recursos naturais, preservação ambiental, poluição, o uso passivo e exacerbado de tecnologia e sedentarismo.

As obras cinematográficas citadas são apenas algumas entre milhares que quando usadas de forma sensata, podem auxiliar no processo cognitivo dos alunos e alunas. Configurando-se em um recurso didático estimulante que aproxima educador(a) e educando(a).

Considerações finais

A utilização de elementos da Cultura Pop em sala de aula, traz ao professor um recurso multidisciplinar, que lhe permite trabalhar diversos temas em uma única aula. Dentro do Ensino de Ciências, pode-se afirmar que esses elementos aproximam os alunos e alunas de conceitos abstratos que na maior parte das vezes estão distantes de seu universo e por isso acabam tornando-se desinteressantes para eles e elas.

Dentre os vários produtos midiáticos destinados a crianças e jovens, os filmes de animação são exemplos de recursos didáticos de grande potencial educativo e que fazem parte do cotidiano de grande parte dos(as) estudantes. Com o exemplo das obras cinematográficas citadas, pode-se estudar uma gama de conteúdos que seriam trabalhados de forma mecânica, apoiados em livros didáticos, com exemplos distantes da vida das crianças. Entretanto, ao utilizar as animações, coloca-se parte do universo cultural do aluno e aluna em classe, tornando a aprendizagem potencialmente significativa.

Referências

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>>. Acesso em 16 de setembro de 2018, às 20:00 horas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2008. Disponível em: <<
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>>. Acesso em: 13 de outubro de
2018, 10:00 horas.

DEMO, Pedro. *Habilidades e competências no século XXI* / Pedro Demo. 3. ed. Porto
Alegre: Mediação 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do
conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

JUNIOR, Jeder Janotti. *Cultura Pop: entre o popular e a distinção*. In: SÁ, Simone Pereira
de; CARREIRO, Rodrigo; FERRAZ, Rogério. *Cultura Pop / Simone Pereira de Sá, Rodrigo
Carreiro, Rogerio Ferraz (Organizadores)*. – Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2015.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros
passos; 110) 12ª reimpr. da 16ª. ed. de 1996.

SOARES, Bianca Carbogim *et al.* *Procurando Nemo: o uso da animação para o Ensino de
Ciências*. Disponível em: <<[https://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-
content/uploads/2014/11/R0616-1.pdf](https://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0616-1.pdf)>>. Acesso em 20 de setembro de 2018, às 13:00 horas.

MOREIRA, Marcos Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares* /
Marco Antonio Moreira. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* / Edgar Morin; tradução de
Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.
2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUSTAFÁ, Solange Puntel; CRUZ, Denise Viuniski Nova. *Deleuze vai ao cinema* / Solange
Puntel Mustafá, Denise Viuniski Nova Cruz, (organizadora). Campinas, SP: Editora Alínea,
2010.

A SUCATA NO ENSINO DE ROBÓTICA EDUCACIONAL NO COMPLEXO EDUCACIONAL DOM BOSCO

Maxfranklin Colombi Cangussu²⁷³

Aline Borges da Silva²⁷⁴

Resumo: a preocupação básica deste artigo é refletir sobre o ensino de Robótica com a utilização de sucata nas séries de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Este trabalho tem como objetivo analisar e descrever os benefícios da Robótica Educacional no Ensino Fundamental, tendo como campo de pesquisa o Complexo Educacional Dom Bosco. Além da observação em campo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando o pensamento de Andrade, Costa Júnior e Fabrício (2014); Santos (2016) entre outros. Enfatiza-se que o desenvolvimento das aulas de Robótica contribui para o conhecimento e manejo da tecnologia e auxilia no desenvolvimentos de diversa outras habilidades.

Palavras-chave: Ensino. Robótica. Escola.

Introdução

Este trabalho tem como tema “A sucata no ensino de Robótica Educacional no Complexo Educacional Dom Bosco”. Ele surgiu a partir de observações feitas durante as oficinas de Robótica realizadas no Complexo Educacional Dom Bosco na cidade de Imperatriz. Os objetivos são analisar e descrever os benefícios do ensino de Robótica no Ensino Fundamental nas séries de 1º a 5º ano. Visto que os avanços da tecnologia têm permitido a presença cada vez mais marcante de robôs no dia a dia de praticamente toda a sociedade.

A para a realização do trabalho foram utilizadas fontes bibliográficas, tais como livros e artigos científicos relacionados ao tema. O texto foi fundamentado nos pensamentos de Andrade, Costa Júnior e Fabrício (2014); Pereira (2010); Santos (2016) entre outros. Estes autores foram escolhidos por desenvolverem pesquisas sobre Robótica Educacional em escolas brasileiras.

²⁷³Graduado em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual do Maranhão. Professor de Ciências do do Ensino Fundamental de 4º a 9º ano no Complexo Educacional Dom Bosco. E-mail: <santosmax@gmail.com>.

²⁷⁴Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Docência em Biologia e Práticas Pedagógicas, pela Faculdade Única de Minas Gerais. Professora no Ensino Fundamental, 4º e 5º ano. Imperatriz -MA. Email: <<alineborges1022@gmail.com>>.

Os benefícios de inserir o ensino de robótica na grade de estudo do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano

Robótica Educacional é o termo utilizado para designar o ambiente pedagógico destinado à aprendizagem de montagem e programação de mecanismos dotados de autonomia ou pré-programados para a realização de uma determinada tarefa. Porém, o ensino de Robótica não abrange apenas os assuntos voltados a tecnologia computacional, pois também corrobora com a aprendizagem em outras áreas do conhecimento.

Nesse contexto, quando se fala em integrar Robótica ao currículo escolar, um dos principais benefícios a ser destacado é a interdisciplinaridade. Segundo Grochocki (2011 apud ANDRADE; COSTA JÚNIOR; FABRÍCIO, 2014, p. 2),

o objetivo mestre da robótica educacional é de promover ao educando o estudo de conceitos multidisciplinares, como física, matemática, geografia, entre outros. Provendo também o desenvolvimento de forma lúdica de habilidades como: raciocínio lógico, criatividade, resolução de problemas, trabalho em grupo, etc.

Em conformidade com o autor, a dinâmica das aulas de robótica envolve processos de inventividade, planejamento e execução de ideias, que leva o(a) estudante do campo teórico ao prático. O que lhe permite utilizar uma grande parte dos conhecimentos adquiridos durante o estudo das disciplinas convencionais.

Para se desenvolver o uso da Robótica Educacional, o aluno deve primeiramente detectar o problema a ser solucionado e em seguida entender como solucioná-lo de forma lógica e ordenada utilizando o robô. Durante a programação do robô, que possui linguagem de programação própria, há todo um pensamento sequencial sobre causa/efeito, no sentido de programar para obter a ação que realmente se deseja, o que é extremamente estimulante ao desenvolvimento do raciocínio lógico (CASTILHO, 2002, apud PEREIRA, 2010, p. 6).

O autor pontua que as aulas estimulam os(as) alunos(as) a construir um pensamento crítico e autônomo. Isto ocorre por meio dos exercícios de programação de códigos, leitura, interpretação, criação de sequências numéricas e comandos, que os(as) incentivam a superar limitações e resolver problemas por meio de um raciocínio lógico-estruturado.

Para Fabrício, Costa Neto e Andrade (2014, p. 2), “outra importante característica da robótica educacional é a realização do trabalho em grupo”. Para os autores, a habilidade de trabalhar em equipe surge naturalmente no decorrer das atividades, que em sua maioria envolvem múltiplas tarefas interligadas. Dessa forma, o entrosamento e o respeito entre os integrantes do grupo são fundamentais para alcançar o êxito.

À vista de tudo isso, a Robótica Educacional, configura-se em uma ajuda às aulas tradicionais. Torna o ensino-aprendizagem mais dinâmico e instigante, auxilia os(as) alunos(as) a aumentarem o interesse por outras disciplinas, colaborando potencialmente para a melhora no desempenho escolar das crianças.

O ensino de Robótica utilizando sucata

Para o trabalho com Robótica Educacional, encontram-se disponíveis no mercado kits especializados. Porém, muitas escolas não dispõem de recursos financeiros para adquiri-los. Dessa forma, uma das opções para realizar as aulas de Robótica é com sucata eletrônica. Este material, além de ser mais viável economicamente, apresenta diversos outros benefícios.

Ao se utilizar os kits de robótica comercial, as aulas e metodologias já chegam ao professor(a), preestabelecidas, de acordo com os objetivos sugeridos pelo fabricante. Por outro lado, o uso da sucata, permite uma maior flexibilidade no planejamento das atividades e também o desenvolvimento de projetos voltados para a realidade social dos(as) estudantes. Tornando-os(as) protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes explorar conteúdos vinculados aos problemas presentes no cotidiano de cada indivíduo.

Para Pereira (2015, p. 9), os projetos podem oferecer aos alunos e alunas um “ensino mais contextualizado, motivador e que possa ser capaz de envolvê-los em atividades que permitam o desenvolvimento de suas habilidades, além de fazer com que eles tenham um envolvimento maior com a comunidade onde vivem”. O que desperta um olhar mais crítico, investigativo e promove a interação social entre alunos-escola-comunidade.

Outro ponto que deve ser destacado, é que a sucata usada é proveniente da reciclagem de peças de produtos eletrônicos danificados, que virariam lixo.

A robótica trabalhada através de sucata eletrônica e outros materiais recicláveis mostra-se não só importante para a sustentabilidade do meio ambiente mas também como um recurso muito rico contribuindo diretamente para o desenvolvimento do aluno, pois proporciona uma atividade dinâmica, possibilitando uma formação direcionada a um cidadão autônomo, independente e responsável (ZILLI, 2004, apud SANTOS et al, 2016, p. 5).

Assim como destacado pelo autor, a Robótica promove a reutilização de peças como *drives* de CD, placas de CPU, fontes, cano de PVC, eixo de metal, entre outras. Tudo pode ser

encontrado em lixos de lojas de assistência técnica de aparelhos eletrônicos e transformadas em robôs.

As aulas de Robótica utilizando sucata no Complexo Educacional Bosco em Imperatriz-Ma

Embora a Robótica ofereça inúmeros benefícios à vida escolar dos(as) estudantes, não se buscou a criação de uma disciplina obrigatória. Nessa perspectiva, as aulas são realizadas em forma de projeto no Complexo Educacional Dom Bosco em Imperatriz-Ma. As atividades de Robótica são desenvolvidas desde 2011, nas séries de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Acontecem uma vez por semana para cada turma, simultaneamente com as aulas de Xadrez, como disciplina optativa.

No espaço destinado à Robótica, são realizadas oficinas utilizando sucata de produtos eletrônicos e *softwares* livres. Os conteúdos são divididos em duas frentes: Oficinas de Brinquedos e Programação.

As crianças amam construir coisas, então escolhemos um conjunto de construção e a ele acrescentamos o que quer que seja necessário para torná-lo um modelo cibernético. Elas deveriam ser capazes de construir uma tartaruga com motores e sensores e ter uma forma de escrever programas em LOGO para guiá-las; ou, se desejassem fazer um dragão, um caminhão ou uma cama- despertador deveriam ter essa opção também. Elas seriam limitadas apenas por suas imaginações e habilidades técnicas (PAPERT, 2008, apud, AZEVEDO, AGLAÉ, PITTA, 2016, p. 25).

Em conformidade com a ideia do autor, nas Oficinas de Brinquedos, as crianças são incentivadas a criar e montar seus próprios brinquedos. Os mais comuns são carrinhos com controle remoto, catapultas, braços pneumáticos, robôs em formatos de animais, humanóides entre outros. Inicialmente realizam desenhos do brinquedo pretendido, selecionam as peças de sucata que irão utilizar e posteriormente, com o auxílio do professor, constroem o protótipo.

De acordo com Will e César (2009, p. 221) “a motivação humana pela criação de robôs tornam a robótica uma interessante ferramenta de uso na educação”. Assim, as Oficinas de Brinquedos, oportunizam a vivência de situações criativas e interativas de aprendizagem.

As aulas de Programação, são desenvolvidas com *softwares* livres, como Code, Mblock e Superlogo. Através desses programas, são realizadas atividades nas quais se criam jogos com diversos temas e vários aplicativos, além de elaborarem a programação dos próprios robôs.

Neste ambiente, o aluno testa hipóteses, objetivando resolver problemas que aparecem, aprendendo também com seus erros. Aprende vivenciando e tendo que repassar este conhecimento para a linguagem LOGO. Se algo está errado em seu raciocínio, isto é claramente percebido e demonstrado na tela, fazendo com que o aluno pense sobre o que poderia estar errado e tente, a partir dos erros vistos, encontrar soluções corretas para os problemas (PAPERT, 1985, apud AZEVEDO, AGLAÉ, PITTA, 2016, p. 22).

Em concordância com o texto acima, observa-se um alto nível de concentração dos(as) alunos(as) e a demonstração de capacidade analítica, bem como uma grande disposição em corrigir os erros cometidos, testando, refutando ou aprovando as hipóteses formuladas para chegar ao objetivo final do projeto.

As habilidades desenvolvidas em Robótica são refletidas nas aulas convencionais, principalmente quando os temas são trabalhados de forma interdisciplinar. As crianças se mostram especialmente interessadas quando os conhecimentos ofertados pelas demais disciplinas são úteis para algum projeto de Robótica.

Considerações finais

Embora a Robótica Educacional tenha ganhado mais visibilidade nos últimos anos, ainda não possui uma abrangência significativa em todo o território nacional. Isso se deve a vários motivos, entre os mais significativos estão a capacitação dos(as) professores(as) para mediar as aulas e os altos custos dos kits educacionais. Por esta razão, a utilização de sucata como alternativa aos kits de robótica comercial, é uma forma de democratizar o ensino.

A experiência com Robótica no Complexo Educacional Dom Bosco em Imperatriz-Ma, tem mostrado grande relevância na formação dos(as) estudantes, devido a sua capacidade de promover a interdisciplinaridade. Nas oficinas os(as) alunos(as) mostram-se abertos ao aprendizado dos conteúdos e solidários durante as atividades em equipe.

Dessa forma, a inclusão da Robótica no cotidiano escolar das crianças do Ensino Fundamental, lhes permitem desenvolver e aperfeiçoar um gama de habilidades como o

domínio e o uso crítico das tecnologias, raciocínio lógico, leitura, trabalho em grupo, bem como incentivar o estudo e o aprofundamento das disciplinas convencionais.

Referências

ANDRADE, Ernando Luiz de Sousa; COSTA NETO, Oswaldo Evaristo da; FABRÍCIO, Pablo Ramon de A. Monteiro. *Utilização da Robótica na Educação: uma realidade no Município de Solânea* – PB. 2014. Disponível em <http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_300.pdf>. Acessado em: 20 de outubro de 2018, às 13:00 horas.

AZEVEDO, Samuel; AGLAÉ, Akynara; PITTA, Renata. *Minicurso: Introdução a Robótica*. 2016. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/minicursos/MC%20Samuel%20Azevedo.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2018, às 13:00 horas.

CÉSAR, Danilo; MIL, Daniel. *Robótica pedagógica livre: sobre inclusão sócio-digital e democratização do conhecimento*. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228972751_Robotica_pedagogica_livre_sobre_inclusao_socio-digital_e_democratizacao_do_conhecimento>. Acesso em: 23 de outubro de 2018, às 12:30 horas.

PEREIRA, Márcio Lúcio Dias. *Projetos de robótica educacional como apoio ao ensino de matemática e física: criando um protótipo de robô controlado por sensor de luminosidade* / Márcio Lúcio Dias Pereira. -- São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2015.

PEREIRA, Gabriela Quirino. *O Uso da Robótica Educacional no Ensino Fundamental: relatos de um experimento*/ Gabriela Quirino Pereira. Catalão, 2010. Número de páginas: 66. Projeto Final de Curso (Bacharelado). Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Curso de Bacharelado em Ciência da Computação, 2010.

SANTOS, Jarles Tarso Gomes et al. *A ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO PRÁTICA DE CONSCIENTIZAÇÃO EM FAVOR DO MEIO AMBIENTE*. 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA10_ID6248_17082016221631.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2018, às 20:00 horas.

**A VIVÊNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NO CONTEXTO DA LITERATURA
BRASILEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR: uma experiência educativa do município de
Bacabeira**

Patrícia Cristina Peixoto Coêlho Santos
Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa

Resumo: Apresenta-se neste trabalho um breve relato de uma experiência educativa desenvolvida na Educação Básica da Rede Pública do município de Bacabeira – MA, intitulada “*Viajando pelo Mundo da Literatura Brasileira*”. Tal experiência objetiva o desenvolvimento da leitura e da escrita, por meio de estudos de obras literárias de autores brasileiros e culminará com a apresentação dos trabalhos ao final do ano através de uma Feira do Conhecimento. Como marco teórico, fundamentou-se nas obras de Vygotsky (2010), Bakhtin (2007), dentre outros autores. Utilizou-se uma abordagem bibliográfica e qualitativa para obtenção das primeiras percepções, cujo instrumento de geração de dados foi a observação participante.

Palavras-chave: Literatura. Feira do Conhecimento. Leitura e escrita.

Introdução

A vivência da leitura e da escrita desde o primeiro momento que o aluno adentra no ambiente escolar passa a ter grande relevância social e cultural para o indivíduo que começa a descobrir a importância de aprender novos ensinamentos além dos aprendidos no espaço familiar.

O primeiro contato com os textos, com as palavras, com o professor, com os colegas de sala da mesma idade, faz o aluno despertar a sua curiosidade em querer aprender sobre tudo o que está ao seu redor. Isso passa a ter significado a partir do momento em que há sentido na prática pedagógica entre o docente e o discente em meio aos resultados adquiridos a cada dia no contexto escolar e na comunidade onde a criança está inserida.

Quando o professor conhece as concepções que a criança desenvolve a respeito da língua escrita, pode tornar-se um mediador, propondo atividades e questionários que levam a criança a desestruturar seu pensamento, isto é a linguística duvidar de suas ideias, colocarem em conflitos suas certezas sobre os símbolos escritos e, comparando e refletindo, elaborar uma nova hipótese. (COCCO; HAILER, 1996, p.24)

Tais práticas mediadas pelo docente além de promover a aprendizagem e influenciar a leitura e a escrita permite que o aluno descubra um mundo novo, cheio de informações,

conhecimentos e inúmeras possibilidades, que se sinta capaz de ler e escrever com autonomia e segurança.

Diante do exposto, este texto apresenta breves reflexões a respeito de uma experiência educativa que está acontecendo em 21 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública do município de Bacabeira – MA com o tema “*Viajando pelo Mundo da Literatura Brasileira*”, onde se está trabalhando com obras publicadas por vários autores literários brasileiros de acordo com a faixa etária dos alunos, por meio de poesias, poemas, textos, imagens e músicas, cujo objetivo é promover o desenvolvimento da leitura e da escrita, com a realização de atividades em classe e extraclasse, de modo a garantir um aperfeiçoamento dos processos de aprendizagens.

A culminância deste projeto será no final do ano letivo de 2018 com a realização de uma Feira de Conhecimento, em que todas as escolas irão se reunir para apresentar as produções realizadas pelos alunos durante o 2º semestre de 2018. Tendo em vistas que essas atividades estão sendo acompanhadas por uma equipe pedagógica, observa-se que as habilidades de leitura e escrita acontecem gradativamente a partir do momento em que a criança inicia seu processo escolar desde a Educação Infantil, através do contato com textos, livros, revistas e jornais por meio da leitura e da interpretação de textos dos mais variados gêneros textuais, contação de histórias de forma lúdica, produção e reescrita desenvolvidas pelos alunos.

Portanto, as percepções dessa experiência educativa, que já está caminhando para culminância, serão apresentadas neste resumo expandido por meio de um breve relato das observações que se pode acompanhar ao longo do seu desenvolvimento, bem como fundamenta-se nos estudos de Vygotsky (2010) e Bakhtin (2007), que concebem aquisição da leitura e escrita como um processo histórico e social.

A Escola e o ato de ler e escrever

Entende-se que práticas educacionais que objetivam o desenvolvimento da leitura e da escrita são primordiais para aprendizagem não podendo ser realizadas de forma mecânica, e sim, de uma forma que ele possa desenvolver senso crítico e leitura de mundo. Dessa maneira, se faz necessário um embasamento teórico que respalde a importância do

aprendizado da criança a partir do contato com a leitura e escrita no ambiente escolar, competências que perpassam todos os componentes curriculares, especificamente o da Língua Portuguesa e dentro deste, a literatura.

Vygotsky (2010) esclarece que a função da escola consiste em direcionar a criança a alcançar o que lhe falta e não a relegar ao abandono e presa a um universo específico. Um ensino que esteja orientado até uma etapa de desenvolvimento que já foi efetivado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, porque dessa forma o ensino não está dirigindo o processo e sim indo atrás dele. O autor afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Para o teórico, o aprender não é em si mesmo, desenvolvimento, mas uma correta organização do que se é aprendido que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos na construção do conhecimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aquisição de novos saberes é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Na escola deve-se apresentar diversos gêneros textuais que possam auxiliar o desenvolvimento do aluno na leitura e na escrita, uma vez que os gêneros possibilitam o estudo da língua relacionada ao contexto no qual ela for empregada.

Em sala de aula, os professores, inclusive os alfabetizadores, devem trabalhar com textos diversificados atentando assim para os elementos que influenciam o cotidiano dos educandos, com vista a propiciar a estes a identificação e o uso das estruturas textuais, para a compreensão de que os textos se configuram diferentemente, nos vários aspectos, em função das intenções comunicativas.

Assim, para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, mesmo que o aluno ainda não saiba ler convencionalmente, o professor deve garantir-lhe o acesso a diversos tipos de materiais escritos, pondo-os em contato com práticas culturais mediadas pela escrita.

É importante mencionar que uma das formas de inserir a criança nas práticas de leitura, é ler para ela, pois embora que o educando não saiba ler convencionalmente, poderá fazê-lo através da escuta do professor, já que ouvir um texto também é uma forma de leitura.

Nessa ação é um momento propício para o educador garantir o acesso a diversos tipos de materiais escritos bem como abordar sobre as utilidades de cada gênero.

Levando em conta a heterogeneidade dos textos é aconselhável que a leitura de um mesmo gênero seja feita com frequência, pois fazendo isso o professor estará oportunizando aos alunos identificarem as características próprias de cada um deles, isto é, identificar se o texto lido é uma história, um anúncio, uma poesia etc.

Segundo Bakhtin (2007) a leitura é concebida como uma ação de constante movimento no qual envolve três atores: o autor, o texto e o leitor. O autor, por ser concebido como um sujeito histórico social, conduz para dentro do texto suas experiências culturais. Sob a concepção bakhtiniana, a leitura constitui-se no processo de interação verbal, mediada pelo livro e por seus interlocutores ativos, constituídos por sua vez, pelas suas histórias de vida, valores, experiências, medos, desejos, contradições, indignações e, principalmente, por suas realidades históricas concretas.

Concorda-se com o teórico, pois entende-se que o aluno é capaz de formular hipóteses apoiando-se no título do texto, no gênero, em frases ,nas pistas do texto ou fatores não textuais (como imagens e ilustrações); verificar se as provisões (hipóteses) se confirmam ou não; acompanhar com atenção as leituras coletivas ou feitas pelos colegas; ler em voz alta quando solicitados; reconhecer informações visíveis no corpo do texto; produzir inferências (ler nas entrelinhas ou compreender o subtendido); compreender linear e globalmente o texto, reconhecer diferentes gêneros e identificar suas características gerais e comentar ética e efetivamente os textos; dentre as mais diversas práticas de leituras e escritas que possibilitam o desenvolvimento do aluno como um sujeito histórico social.

Assim, entende-se que a sala de aula deve constituir-se em um espaço estimulador que favoreça a necessidade do aluno em ler e a análise da realidade, para que o educando possa atuar com eficiência e criticidade.

No que se refere ao trabalho com as diversidades de gêneros como poesias, poemas, narrativas, trava-línguas, quadrinhas, parlendas canções e os jogos de palavras, permitem aos alunos refletirem não só sobre os conteúdos, como também sobre a forma, os aspectos sonoros da linguagem (ritmos e rimas), e as questões culturais e afetivas nela envolvidas.

A leitura de histórias também é um momento oportuno para a criança conhecer a forma de viver, pensar, agir, o universo de valores e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e/ou lugares que não o seu. A partir daí ela pode fazer relações com sua forma de pensar e modo de ser do grupo social do qual faz parte, pois sabe-se que as histórias se constituem em ricas fontes de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, bem como contribuem na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

Por conseguinte, é necessário que o indivíduo se apossa da palavra e seja capaz de desvelar os sentidos de um texto (escrito, falado, de imagem), bem como redigir com eficiência para ser compreendido, porque só assim, a palavra deixará de um ser instrumento de dominação para se tornar em instrumento de libertação do indivíduo, possibilitando, a partir da reflexão, que ele se torne o protagonista (o sujeito) da sua história.

Relato de uma prática literária no ambiente escolar

A literatura faz parte do componente curricular da Língua Portuguesa, e didaticamente o professor deve utilizá-la de forma a oportunizar em sala de aula, um conjunto integrado de atividades de leitura e produções de atividades de leitura e de produção de textos orais e escritos. Porém, ela se apresenta desde a Educação Infantil através de obras literárias e de produções realizadas pelos próprios alunos por meio dos eixos de aprendizagem.

A escola como um espaço de formação de leitores, oportuniza a realização de interações significativas, construções textuais, onde a literatura pode ser vista como um importante exercício de liberdade de expressão e da linguagem, proporcionando não só conhecimento de mundo como a prática da escrita e da leitura.

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de se realizar um projeto pedagógico na Rede Pública Municipal de Bacabeira-MA, que trabalhasse obras literárias tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental e que estimulasse a prática da leitura e da escrita em cada prática docente, de modo a favorecer a formação de leitores e escritores, respeitando a capacidade e o desenvolvimento de cada discente, seguindo as exigências de cada ano de ensino.

Durante a realização do primeiro momento do trabalho, utilizou-se uma abordagem bibliográfica e qualitativa para obtenção das primeiras percepções por meio de fotos e observação participante. É necessário destacar que esta observação é uma técnica de investigação qualitativa que possibilita ao investigador compreender o mundo social no seu interior, sendo que este vivencia os mesmos problemas e situações, assim como interage internamente no objeto social investigado (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN; 1990).

A culminância dessa experiência será através de uma feira de conhecimento, em que cada escola apresentará, de acordo com o autor escolhido, as produções e os trabalhos realizados pelos alunos durante o período de execução do projeto pedagógico.

Durante todo o período de execução do projeto, houve o acompanhamento da elaboração e execução do mesmo, com enfoque nos objetivos, metodologias e desenvolvimento das atividades realizadas mensalmente, dentre as quais pode-se destacar: a pesquisa da biografia dos autores, seleção de obras a serem trabalhadas, levantamento e organização de materiais de diferentes gêneros de leitura (poesia, piada, contos, crônicas, história em quadrinhos, fábulas, artigos informativos, livros), realização de momentos de leitura literária, exposição escrita sobre o que foi lido, realização de seminários, debates e mesas redondas, confecção de caderno volante, dramatizações, exibição de filmes, vídeos e reportagens, confecção de imagens e dobraduras, passeios e visitas a locais relacionados aos autores e/ou obras.

Todo o desenvolvimento dessas atividades iniciou-se no mês de agosto de 2018 se estendendo até o mês de novembro, favorecendo o ensino e a aprendizagem dos alunos, o aperfeiçoamento da prática docente e o reconhecimento de um belo trabalho pedagógico pela comunidade e seu entorno. Em dezembro deste ano, está prevista a realização da Feira de conhecimento com o tema “*Viajando pelo Mundo da Literatura Brasileira*”, a ser organizada pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a prefeitura local, evento onde todas as 21 escolas municipais de Bacabeira – MA irão ter a oportunidade de apresentar as produções desenvolvidas pelos seus alunos nessas respectivas escolas.



Considerações transitórias

Tendo em vista que estamos acompanhando esta experiência pedagógica, de práticas de leitura e escrita, desenvolvida na rede municipal de educação de Bacabeira, destacamos que tais práticas são de grande relevância para a vida de todos os envolvidos, em especial os alunos contribuindo para a formação de um cidadão crítico presente e atuante na sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, Cocco e Hailer (1996) descrevem a leitura e a escrita como instrumentos básicos de ingresso e participação do cidadão na sociedade letrada. Isto quer dizer que a leitura e a escrita exercem função social e são ferramentas facilitadoras da compreensão e realização da comunidade do homem na sociedade contemporânea.

A experiência educativa ainda em percurso, evidenciada neste artigo, está proporcionando grandes construções de aprendizagens em práticas pedagógicas de leitura e escrita. Como o evento está previsto para o período de 10 a 14 de dezembro de 2018, os resultados vivenciados poderão ser analisados de maneira mais evidente após o término e tais dados poderão servir de reflexão para os próximos estudos.

Referências

AGUIAR, Márcia A. **Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: A reforma educacional brasileira em marcha.** In: Educação e Sociedade. Ano XVII, nº 56, dez., p. 506-515.

BAKHTIN, M. M. e VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **Alp: alfabetização: análise, linguagem e pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista.** São Paulo. FTD, 1995.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



CÓCCO, Maria Fernandes, HAILER, Marco Antônio, **Didática da Alfabetização**: decifrar o mundo: Alfabetização e Socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

APRENDIZAGENS TEATRAIS: experiência, colaboração e apresentação.

Fabiana Cruz de Oliveira²⁷⁵
Meiriluce Portela Teles Carvalho²⁷⁶
Tatiana Fernandes Viana²⁷⁷

Resumo: Este estudo faz uma reflexão sobre o ensino de Teatro em São Luís e São José de Ribamar, enfatizando este, como um processo importante e objetivando o fomento dele. Buscando uma compreensão por parte da escola, deste como disciplina, e sua importante contribuição para o processo do desenvolvimento cognitivo, criatividade e socialização, de forma a favorecer um novo olhar para tais práticas com a construção da experiência significativa em teatro, de trabalho colaborativo em performance e de eventos cênicos na escola. Todas estas proposições, práticas e reflexões partem de um ensino de teatro em escola pública contemporânea.

Palavras-chave: Teatro. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

O ensino do Teatro em São Luís tem sido uma árdua tarefa para os profissionais licenciados desta área. Antes era aceito como uma “pecinha” para datas comemorativas, depois foi muito utilizado como metodologia de ensino para outras disciplinas (apresentações de peças em trabalhos temáticos), por um período foi ignorado como processo com fins artístico pedagógicos, salvo os breves períodos de apresentações do teatro estudantil, então teve-se um pequeno fôlego de ensino mais profundo de teatro nos poucos anos que a universidade dispôs o Teatro como linguagem a ser escolhido entre outras para prestar o vestibular. Após o ENEM dispor a Arte como área da linguagem e evidenciar as Artes Visuais como conteúdo, emprega no consciente coletivo uma necessidade reduzida em relação a esta linguagem. A pergunta que não quer calar: Como ensinar teatro no Maranhão?

O ensino do Teatro pode ser efetivado de diversas formas: - jogo teatral, Improvisação, ensaio, apresentação, encenação... em grupo escolar, projeto ou oficina. Contudo acreditamos que o maior compromisso do professor formado em Teatro e/ou habilitado em Artes Cênicas é fazer teatro, através e na sala de aula. Vislumbra-se também um movimento dos professores de

²⁷⁵ Mestranda na Universidade Federal do Maranhão UFMA/ Prof. –Artes, São Luís, tafvia@gmail.com.

²⁷⁶ Instituto Federal do Maranhão/IFMA, São José de Ribamar, meiriluce.carvalho@ifma.edu.br.

²⁷⁷ Mestranda na Universidade Federal do Maranhão/ Prof. –Artes São Luís, olivei.fabi@gmail.com.

Teatro que estão desenvolvendo a disciplina Arte enquanto experiências diversas de se fazer teatro na escola enquanto uma linguagem desta disciplina. Algumas conquistas estão sendo possíveis quando a escola enquanto lotação, direção e coordenação adotam a distribuição dos professores pelas séries por linguagem da área da Arte. Por exemplo 1º ano Teatro, 2º ano Música e 3º ano Artes Visuais; respeitando-se assim a formação inicial e a habilitação dos profissionais da Arte- Educação. Corrigida esta situação curricular restam as outras dificuldades de espaço, de materiais e de entendimento do Teatro enquanto área de conhecimento, enquanto necessidade do homem moderno/contemporâneo mergulhado em um mundo das imagens, de estar no palco: “Deseja-se imitar o ator, fazer o que ele faz, viver o que ele vive, não o papel, mas o jogo.” (GUÉNOUN, 2004, P. 114).

Este fazer teatro enquanto conteúdo atitudinal, artístico e conceitual está respaldado nos PCNs de Arte deste 1997, contudo só atualmente tomamos força, para sair das datas comemorativas, de conclusão de projetos, de apresentações externas à escola e fomentar um teatro-disciplina a partir da noção de pedagogia teatral de DESGRANGES (2006), de educação pela ciência de Pedro Demo (2015), além da experiência significativa de Dewey (1912), dos jogos teatrais de SPOLIN (2003), o experimento didático brechtiano em KOUDELA (1991), da proposta triangular de Barbosa (1998) que já lançávamos mão enquanto iniciação teatral. As experiências de sala de aula a seguir propõem o teatro enquanto uma vivência artística-científica, como conhecimento, produção e apreciação que devem ser disponibilizados na escola para formação integral de nossos estudantes. “Um teatro pensado para aqueles que não pagam pela arte, nem são pagos pela arte, mas que querem fazer arte.” (BRECHT apud DESGRANGES, 2006, p.80).

Estes fazeres em teatro na escola, estas metodologias e procedimentos realizados por teatro – educadores ou arte - encenadores com o foco do teatro pedagógico e da pesquisa educacional serão expostos em três vivências singulares, disjuntas e convergentes ao mesmo tempo para uma valorização do Teatro enquanto ensino da Arte.

Experiência em teatro: possibilidades de aprendizagem

A disciplina de teatro na educação proporciona o desenvolvimento da expressão humana com possibilidades de contribuir com a socialização de maneira efetiva quanto aos

aspectos da afetividade, da percepção e da aprendizagem. Segundo Koudela (2006, p. 78) “[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente”.

Neste sentido, o presente trabalho aborda a importância da experiência a partir das aulas de arte/teatro para a formação de um indivíduo total nos moldes de formação humanística no Campus IFMA de São José de Ribamar. Desse modo, O teatro na educação faz toda diferença na construção social do aluno. Para a efetivação da experiência teatral com esses alunos foi utilizado o seguinte percurso metodológico: pesquisa bibliográfica, aulas teóricas, criação de roteiros, improvisação teatral, montagens e apresentações de cena.

É necessário ressaltar que o teatro na educação é importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do discente, levando em consideração o progresso da imaginação potencializando a criticidade e a percepção corporal.

A aprendizagem por meio da atividade teatral diz respeito ao ato de “experienciar, penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2010, p. 3). Desse modo, o teatro oportuniza experiências ricas para o processo de aprendizagem tanto fora da escola como em seu contexto, através de estudos sistematizados, através de jogos, improvisações, criação de roteiros, montagens de cena, dentre outros aspectos.

O teatro é uma área de conhecimento que está conectada a uma prática pedagógica docente, possuindo conteúdos, objetivos, métodos e avaliações que precisam ser conhecidos e valorizados. A representação cênica é o meio pelo qual nos relacionamos com os outros (...). Só o teatro faz isto: só ele lança o poema para diante de nossos olhos, e só ele lança e entrega a integridade de uma existência” (GUÉNOUN, 2004, p. 147).

Nesse sentido, o teatro como disciplina pode estimular os discentes a expandirem suas potencialidades na aprendizagem, para atuar coletivamente numa convivência mais harmônica em sociedade. Assim, a compreensão de que o teatro “(...) pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem (...)”. (CAVASSIN, 2008, p 48). A pedagogia do teatro desenvolve um trabalho focado e comprometido com a visão de que “[...] a arte teatral pode e precisa ser acessível a todos” (DESGRANGES, 2011, p. 36), isso faz com que o aluno seja de fato tocado pela experiência, vivenciando desse modo algo chamado de experiência significativa.

Performance Teatral: formação ética e coletividade

A experiência de construção de uma performance teatral iniciou a partir de aulas práticas de iniciação e improvisação teatral, propiciando aos alunos se familiarizar com a prática do teatro, ainda na fase inicial do trabalho iniciamos os debates sobre os temas sócio educacionais, onde os alunos debateram sobre temas como racismo, machismo, homofobia, violência e corrupção, momento no qual puderam expor suas insatisfações, inquietações, aflições e opiniões sobre como a sociedade em geral tem tratado estas questões e como tem combatido ou multiplicado estes preconceitos.

Após a familiarização com o conceito de performance e orientações para elaboração de roteiro, os alunos finalmente criaram suas propostas de performance, em seguida fizeram apreciação e análise coletiva das mesmas, para então chegarem a um ponto em comum em relação ao caminho a ser percorrido. Escolhendo um roteiro ou aglutinando dois ou mais, cada turma, entre as seis onde foram aplicadas a proposta, deu origem ao seu roteiro para começar então a sequência de ensaios. Durante o processo de repetição do roteiro para a fixação do mesmo os alunos em diversos momentos propuseram alterações e foram aos poucos encontrando novas possibilidades para o roteiro, tanto no que diz respeito a ação cênica quanto para a trilha sonora, como para o cenário ou maquiagem.

Todos participam ativamente e tendo sempre a possibilidade de interferir ou opinar sobre o processo criativo de forma positiva, com contribuições que ajudem todos a transmitir a ideia ou mensagem de forma clara, positiva e que estimule todos a construir uma reflexão que contribua com o amadurecimento ético no que tange o entendimento sobre as diferenças, as diversidades culturais. A socialização do resultado com a comunidade escolar aconteceu no pátio espaço de uso comum e que comporta um número expressivo de pessoas.

Um aspecto interessante em relação ao experimento teatral em performance, é que este vem como uma possibilidade que, por sua vez, sofrerá menos resistência à participação dos alunos, podendo reunir um número maior de participantes que em outros tipos de experimentos cênicos; isto se dá pelo fato do texto dramaturgico clássico, ou de grandes autores da contemporaneidade exigirem um domínio técnico de alguns elementos da linguagem teatral que por sua vez acabam por não sendo suficientemente experimentados, devido a uma breve carga

horaria de apenas duas horas aulas semanais que comportará não apenas os experimentos práticos, mas também um vasto conteúdo teórico que integram a disciplina de arte.

Portanto, se faz necessário a primeiro momento um experimento integrador e que possa ser desenvolvido no pequeno tempo disponível para o trabalho prático. Sem querer ignorar a leitura e interpretações dos gênios da nossa dramaturgia, mas é preciso oportunizar ao aluno ser dramaturgo também, permiti-lo elaborar roteiro de uma performance, é uma forma de aproximá-lo desta condição, ser o criador de uma apresentação estimula o jovem a se sentir capaz de vencer desafios, quebrar barreiras e se expressar.

A expressão é essencial para a formação de uma identidade, bem como fundamental para que também possamos compreender a identidade alheia:

Este é um ponto fundamental para pensarmos nesse novo lugar que a Arte e, mais especificamente, o Teatro, ocupa na contemporaneidade: não se pode mais buscar respostas ou soluções absolutas, pois as questões que se colocam em distintos contextos não são, definitivamente, as mesmas. A percepção de que somos sujeitos, produtores e produtos de culturas, sociedades, tempos, espaços geográficos, religiões, economias, sistemas políticos, não pode mais estar separada de nossa atuação docente. (HARTMANN, 2014, p 517.)

O Evento Cênico Escolar: abordagens e aprendizagens

O estudo e a vivência dos eventos cênicos escolares durante os últimos três anos visualizando seus aspectos e aprendizagens, procurando amalgamar a pesquisa e a docência em Arte, tendo como objeto o “Evento” proveniente dos campos do teatro, da performance e dos hibridismos na arte contemporânea, formando-se como fazer, ser e pensar teatro.

Ao partir da vivência com estudantes da rede estadual maranhense, percebe-se o Evento Cênico como uma sala de aula de teatro, assim como a quadra se impõe como sala de aula para os professores de educação física. Esta nova sala de aula abraça os procedimentos de ensino e de aprendizagens da Linguagem Teatro na disciplina Arte, onde sugere-se uma outra atitude do professor com habilitação em artes cênicas, mais enlaçada ao contexto contemporâneo, que propõe-se chamar de Arte-Encenador, ou seja, um professor de Arte que opta pela teatralização e recriação de outras linguagens artísticas, quando isto se faz necessário por uma prática escolar da ainda “polivalência” dentro do ensino da arte. Tudo se

torna cênico, seja no trato dos objetivos e conteúdo, seja na ação metodológica, procedimental e estética. Indica-se também um outro tipo de estudante, o sujeito e não objeto, um estudante-cênico-cientista, daquele que analisa, contextualiza, experimenta, critica e avalia sua prática. Ou seja, daquele é “educado pela pesquisa” conforme propõe Pedro Demo:

Não é educativa a atitude do professor que, como ponto de partida, reduz os alunos à tábua rasa, transformando-os em cabeças vazias que, agora, são recheadas de coisas que vêm de fora para dentro e de cima para baixo. Tal postura reforça a condição de objeto, enquanto o processo educativo correto exige a relação de sujeito. Para tanto, é mister partir do aluno, tornando-o como parceiro (DEMO, 2015, p. 31).

Aprender com os EVENTOS é como um afago na alma, minha e dos estudantes. No percorrer destes anos, temos como primeiro passo a valorização da identidade do estudante, o caminhar para autonomia de Feire (2008), a apropriação do espaço escolar de Deryell e os vôos numa experiência artístico-científica em direção da, tão desejada, experiência cênica! Uma necessidade de fazer teatro que Guénoun (2004) nos esclarece e que é indiscutivelmente perceptivo nos meus estudantes.

Por que ensinar teatro na disciplina arte através dos Eventos Cênicos?

Desgranges (2006) nos esclarece a caminhada do teatro enquanto evento, o percorrendo desde a entrada do espectador no palco até a ida do teatro pedagógico para as fábricas e agora para as escolas: “Foi nestes ‘eventos’ que a experiência artística acontecia em que o espectador é convidado a partilhar da criação do evento teatral, tendo uma experiência impar que pretende transformar a si e ao mundo” (DESGRANGES, 2006, p.59). Propõe-se eventos cênicos escolares, não para o espectador ir ao palco, também para o palco ir à escola, todavia, sobretudo para o estudante ir ao evento! Subir ao palco como artista, como intelectual, como sujeito crítico-político-social. Assim estes **eventos** que são intrínsecos aos fazer teatral, principalmente, também o são na escola, com um acontecimento teatral com estudantes nos dois lados atuantes, no palco e na plateia.

Pela experiência palco-plateia-sala de aula pensa-se: **O Evento Cênico ensina!** Nele, aprende-se a fazer teatro; reflete-se sobre os conceitos e procedimentos; forma-se como palco e plateia. Nele os estudantes passam por todos os processos do fazer, do pensar e do ver teatro. O teatro na vida escolar é fundamental para que este estudante se aproprie do espaço de aprendizagem território seu, de produção, reflexão, apresentação e avaliação do teatro da

escola, na escola e para a escola. Assim propõe-se o evento cênico escolar como meio de ensino do teatro para escola básica.

Considerações finais

Diante do exposto pode se observar que a “(...) experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. (LAROSSA, 2002, p. 27). Esta experiência para o fazer, o saber, o ser e o aprender a aprender é o que a aprendizagem por meio da disciplina de Teatro tem sido proposta e vivenciada, como cada vez mais importante para o processo de construção e reconstrução de conhecimentos, em um pensamento crítico a partir da experiência com o teatro em sala de aula, tornando seres humanos mais conscientes e participativos. Expandindo a consciência sobre ideia de coletivo, participação e colaboração, fatores essenciais ao exercício da cidadania, esta condição na aprendizagem ressignifica toda a aprendizagem, isto é fundamental para que o aluno estabeleça vínculos com o processo, a partir do momento em que o mesmo se percebe como essencial e indispensável dentro do grupo, além de ter sua autoestima revigorada para participação e atuação em grupos diversos. Tornando também nossos alunos mais artísticos, alfabetizados nos conceitos teatrais e principalmente protagonistas de suas aprendizagens. A experiência significativa, a prática colaborativa e a exposição em evento escolar despontam como os nossos primeiros paços de ensino fundamentando as caminhadas de aprendizagens em teatro

Referências

- BARBOSA, A. M. *Tópicos e Utópicos*. Belo Horizonte: C/arte, 1998.
- DAYRELL, J. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo horizonte: Editora UFMG, 1999.
- CAVASSIN, Juliana. *Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e pratica pedagógica*. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008.
- DESGRANGES, Flávio - *A Pedagogia Do Teatro - Provocação e Dialogismo*. 2010.
- DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2015.
- DEWEY, J. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 37ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 37ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GUÉNOUN, Denis. *O Teatro é Necessário?* Editora perspectiva. 2010.

GOKHALE, A. A. *Collaborati Learning enhances critical thinking*. Fall: Journal of Technology Education, 1995.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: perspectiva, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Trad. João Wanderley Geraldi. Campinas: UNICAMP, 2002.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HARTMANN, Luciana. *Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance*, Universidade de Santa Maria. 2014.

ATIVIDADES CIENTÍFICAS E FEIRAS DE CIÊNCIAS: uma revisão sobre a construção e implementação de estratégias para o ensino de ciências

Taise Helena de Sousa Silva²⁷⁸

Waldelice Oliveira Almeida²⁷⁹

Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira Marques²⁸⁰

Resumo: Com fundamentos da revisão sistemática apresenta-se uma investigação sobre as publicações referentes à Feira de Ciências no intervalo entre 2007 a 2017. Objetivou-se identificar as informações sobre a Feira de Ciências versando sobre o Ensino de Ciências, a Educação Científica e suas influências. Os resultados revelaram uma significativa escassez de publicações sobre a temática. Para tanto, analisou-se 5 artigos com *Qualis* entre A1 e B2 que contemplam estudos teóricos e empíricos sobre o tema, pontuando principalmente relato de experiência de evento ocorrido, no caso, uma Feira de Ciências, assim como o registro de ponto de vista dos envolvidos no mesmo.

Palavras-chave: Feira de Ciências. Ensino de Ciências. Educação Científica.

Introdução

No Brasil, as principais transformações no ensino de Ciências ocorreram com base na grande influência do currículo norte-americano e das reformas educacionais movidas pelas implantações de leis com as Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional (nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96). Porém, com as reformas educacionais implementadas no decorrer das últimas décadas, alguns questionamentos emergiram: o que realmente pretende-se com a disciplina de ciências? O que é proposto pelo currículo de ciências dá condições para uma alfabetização científica? Como acontece a construção dos conhecimentos científicos no seio escolar?

Partindo desses posicionamentos, surgiu o interesse em discutir o papel das Feiras de Ciências na dinâmica e no espaço escolar, no sentido de buscar historicamente sua criação e inserção nas escolas como atividades de desenvolvimento de projetos de ensino de professores e que auxiliem no direcionamento da alfabetização científica. Portanto, buscou-se

²⁷⁸Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Contato: taise_helena@yahoo.com.br

²⁷⁹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Contato: waldeliceoliveira@hotmail.com

²⁸⁰Professora Doutora da Universidade Federal do Maranhão e Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Contato: clara.marques@ufma.br

verificar desde seus primeiros registros no mundo, sua propagação e, chegando ao Brasil, como se configurou e passou a ser utilizada tradicionalmente como instrumento para trabalho com os conteúdos de ciências, bem como verificar a sua apresentação como ação educativa proposta pelas escolas, para possibilitar a interligação de saberes adquiridos em sala de aula, fortificando assim, a “aprendizagem com significado” (ARAÚJO, 2015).

Feiras de ciências: contexto histórico, modalidades e organização.

A primeira Feira de Científica data do início do século passado, ocorrida na Filadélfia (EUA), com o intuito de apresentar os projetos científicos realizados por alunos aos seus colegas. Na oportunidade, foram apresentados trabalhos de 13 outras Feiras dos Estados Unidos, desencadeando assim a formação de outras feiras e mais de 200 expositores estatuais foram atraídos para participarem desses eventos que logo se transformaram em Feiras Científicas Internacionais. Com isso, o evento ganhou notoriedade, atraindo cada vez mais expositores ganhando o mundo e assim propiciando as primeiras Feiras Científicas Internacionais (BRASIL, 2006). No Brasil, as Feiras de Ciências surgiram durante a década de 1960, a partir dos Centros de Ciências, introduzidas em São Paulo pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBECC, sob o patrocínio da UNESCO, dando início a uma série de feiras de ciências pelo interior do Estado. (MANCUSSO, 1993)

A princípio, as Feiras de Ciências eram destinadas para apresentação de trabalhos relacionados às disciplinas apontadas como científicas (Física, Química, Biologia e afins), restringindo assim que outras áreas pudessem contribuir com o evento. Com o passar dos tempos, as demais áreas de conhecimento se integraram aos eventos de feira deixando de ser exclusividades das “áreas científicas”, portanto, conquistando mais visibilidade, novas organizações e consequentemente novas nomenclaturas como por exemplos: “Mostra de Talentos Estudantis”, “Feira de Ciências, Artes e Criatividade”, “Mostra da Produção Científica, Tecnológica e Literária”, “Feira de Conhecimentos” e outros (BRASIL, 2006).

Tendo em vista que esses eventos buscavam um direcionamento de divulgação científica e/ou culminância de projetos educativos sob a ótica de atividade científica no ambiente escolar, a questão que se levanta neste trabalho direciona-se para: *Até quanto as feiras de ciências fomentam a construção de saberes para uma efetiva alfabetização*

científica? Chassot (2000) descreve a alfabetização científica como “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (p. 19). A Declaração de Budapeste (1999, p. 5), afirma que é “necessário fomentar e difundir a alfabetização científica em todas as culturas e em todos os setores da sociedade.

Para Pereira, Oaigen e Hennig (2000) a Feira de Ciências proporcionada satisfação a todos os envolvidos, pois os alunos apresentam suas produções, os professores verificam o reflexo da sua metodologia e a comunidade prestigia os frutos dos estudos e esforços dos estudantes.

Outro ponto que chama atenção quando se pensa em feira de ciências é a “Pedagogia de Projetos”. Esta surgiu no início do século com Jonh Dewey e outros representantes da chamada Pedagogia Ativa com o objetivo de propiciar as pesquisas no âmbito escolar, trabalhando de maneira formal e científica, seguindo normas e os procedimentos da metodologia científica, visando alcançar os resultados almejados por meio da realização de um estudo, de uma busca de informações ou inquietação (MARTINS, 2007). Desta forma, os estudantes são estimulados a adquirirem conhecimentos e habilidades, desenvolverem valores, trabalhos em equipe, construção de novos saberes e competências que são úteis para sua entrada e permanência no mercado de trabalho. Tais conhecimentos são facilmente desenvolvidos durante o planejamento e execução de uma Feira de Ciências

O trabalho pedagógico por meio do desenvolvimento de Projetos e Feira de Ciências apresenta-se como uma possibilidade de disseminação da produção científica produzida pelos envolvidos, oportunizando a troca de experiências e saberes, além de dar continuidade às tarefas desenvolvidas em sala e o aprofundamento teórico-prático das mesmas (OAIGEN, 2004). Além de consequentemente promover a alfabetização científica, incentivando professores e alunos a desenvolverem competências, planejamento e execução de trabalhos científicos e construção de conhecimentos de maneira interdisciplinar, com criatividade e de forma contextualizada.

Procedimentos metodológicos

Este estudo faz parte de uma pesquisa de dissertação do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Sua abordagem abrange a perspectiva qualitativa, utilizando-se como metodologia a revisão sistemática de literatura que para Minayo (2006) pode ser utilizado como um recurso baseado em evidências, que versa uma forma de sintetização dos resultados de pesquisas pertinentes com um problema específico.

A coleta de dados se pontuou primeiramente em um levantamento feito na base de dados da plataforma *Qualis* CAPES (estratos de A1 à B2), buscando selecionar artigos que tratassem do tema “Feira de Ciências no Ensino Fundamental”, utilizando as seguintes palavras-chave: “feiras de ciências”, “feiras de ciências na educação básica” e feira de ciências no ensino fundamental”. Utilizou-se alguns critérios de inclusão e exclusão na verificação dos artigos (Quadro 01). Os artigos escolhidos se configuraram em publicação em revistas nacionais como recorte de universo de pesquisa. Ressalta-se também que o período de publicação dos artigos a serem selecionados centrou-se no intervalo de 2007 e 2017 e assim, a busca analítica seria conhecer tais publicações, suas propostas e o resultado das pesquisas e discussões

Quadro 1: Fatores de inclusão e exclusão utilizados na pesquisa

FATORES DE INCLUSÃO	FATORES DE EXCLUSÃO
▪ Gênero textual: artigos ▪ Artigos escritos em Português ▪ Artigos Disponíveis no Google, Google Acadêmico Periódicos Capes e Scielo ▪ Estudo sobre as Feiras de Ciências no Ensino Fundamental ▪ Artigos Teóricos e Empíricos ▪ Artigos publicados em revistas e periódicos sobre as Feiras de Ciências no Ensino Fundamental no período de 2007 a 2017 classificados com Qualis entre A1 e B2	▪ Artigos em língua estrangeira ▪ Artigos em outras bases de dados que não sejam: Google, Google Acadêmico Periódicos Capes e Scielo ▪ Estudo sobre assunto que não seja as Feiras de Ciências no Ensino Fundamental ▪ Artigos sobre as Feiras de Ciências no Ensino Fundamental que não foram publicados no período de 2007 a 2017. ▪ Artigos publicados em revistas e periódicos que não possuem classificação Qualis entre A1 e B2.

Fonte: Produzido pela autora

Vale ressaltar que todos os artigos foram lidos na íntegra, registrados e classificados considerando as seguintes informações: título do artigo; periódico; identificação das principais áreas de publicação; temas de investigação; ano de publicação; finalidade.

Resultados e discussões

Os resultados estão organizados considerando; a) o ano de publicação; b) frequência da temática no âmbito específico, nesse caso, Feira de Ciências; e c) finalidade das publicações. Dessa forma, considerando os fatores de inclusão e exclusão, encontramos apenas 5 artigos que versavam sobre a temática pesquisada como demonstra o quadro abaixo:

Tabela 2: Lista de periódicos e os respectivos ano e título do artigo

PERIÓDICOS	ANO DE PUBLICAÇÃO	QUALIS	AUTORES E TÍTULO DOS ARTIGOS
Revista de Educação em Ciências e Matemática	2007	A2	FARIAS, Luciana de Nazaré.; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Feira de ciências como espaço de formação e desenvolvimento de professores e alunos.
Ciência & Educação	2010	A1	BARCELOS, Nora Ney Santos.; JACOBUCCI, Giuliano Buzá.; JACOBUCCI, Franco Carvalho. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da Feira de Ciências “Vida em sociedade” se concretiza.
Revista educação	2011	B2	DOMINGUES, Edina.; MACIEL, Maria Delourdes. Feira de Ciências: o despertar para o ensino e aprendizagem.
Experiencias em ensino de Ciências	2015	B1	VASCONCELOS, Simão Dias de.; LIMA, Kênia Erithon Cavalcante, Abordagens e procedimentos metodológicos sobre Feiras de Ciências adotados por professores de escolas públicas em um município da Zona da Mata de Pernambuco.
Revista Tecnologia & Cultura	2017	B2	NEVES, Bianca Pereira.; CAMPOS, Carlos Roberto Pires. As Feiras de Ciências como espaços de divulgação científica: uma análise da IV feira estadual de ciência e engenharia.
Total	5		

Fonte: produzido pela autora

Dos 5 artigos escolhidos, percebeu-se uma distância temporal entre as publicações (em média uma a cada 2 anos) o que revela a pouca publicação em relação à divulgação de resultados de pesquisas nessa linha de discussão. Sobre a frequência da temática, foram encontrados diversos estudos, porém sem aprofundamento teórico, sem respaldo como publicações em revistas com Qualis entre A1 e B2 ou eventos de grande porte no contexto nacional e grande parte dos mesmos apenas apresentavam um relato de experiência de um evento e/ou momento, de um ponto de vista de participante ou telespectador, sem o olhar de pesquisador, por exemplo.

Quanto à finalidade das publicações ficou nítido que os estudos sobre o tema focam em relatar um momento específico ou um evento em particular como Feira de Ciências Estadual com a participação dos alunos do Ensino Fundamental (2 artigos) ou Feira de Ciências escolares (3 artigos). Relata-se também um breve histórico sobre a Feira de Ciências, suas organizações e seus benefícios quanto ao desenvolvimento das atividades destinadas aos participantes. Pontua-se ainda, as percepções dos envolvidos, principalmente professores e alunos, em relação à Feira de Ciências e sua participação; qual a função de cada um no evento; qual a avaliação dos envolvidos em relação à Feira ao final desta e relato pessoal do pesquisador em relação ao objeto estudado.

Considerações finais

A vantagem de usar a revisão sistemática de literatura está no desafio de conhecer o já constituído e produzido para então elaborar o que ainda não foi feito, mas também de divulgar o conhecimento, assim como possibilitar a efetivação de um balanço da produção acadêmica de uma determinada área, neste caso, as Feiras de Ciências, suas modalidades e seus registros em geral. Sendo assim, afirmasse por meio deste estudo o quanto é escasso as produções em relação as Feiras de Ciências, seus fundamentos teóricos e sua importância com instrumento para uma aprendizagem significativa. Os estudos disponíveis apenas versam entre registro de um momento específico como a culminância da feira ou um relato de experiência de um participante e/ou organizador da mesma.

As Feiras de Ciências constituíram-se como uma atividade de ensino não-formal com grande importância na disseminação dos estudos, pesquisa e produções científicas dos alunos divulgando a produção elaborada no contexto educacional. Tem caráter pedagógico e cultural favorecendo a troca de informações, integrando conhecimentos e favorecendo a participação de alunos e professores de disciplinas diversas, fortalecendo a autonomia, construção de conhecimentos, raciocínio lógico e a criatividade tendo como ponto de partida questões significativas para todos os envolvidos.

Apesar de todos os esforços e incentivos ainda estamos longe de uma educação científica de qualidade. Ainda temos professores sem a devida formação e orientação fundamentada, alunos sem incentivo para alfabetização científica e outros saberes, instituições

sem estrutura e um país com leis e diretrizes, porém não tão efetivas quanto gostaríamos que fosse.

Referências

ARAÚJO, Ana Vérica de. *Feira de ciências: contribuições para a alfabetização científica na educação básica*. Fortaleza: Dissertação de Mestrado, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: editora Unijuí, 2000.

DECLARAÇÃO DE BUDAPESTE, *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico, 1999*. Disponível em: http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm. Acesso em: 08 out. 2017.

MANCUSO, Ronaldo. *A Evolução do Programa de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul: Avaliação Tradicional x Avaliação Participativa*. Florianópolis: Dissertação de Mestrado, 1993.

MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MINAYO, Maria Cecília Soares. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde, 9. ed. revista e aprimorada, São Paulo: Hucitec: 2006.

OAIGEN, E. R.. *A Iniciação à educação científica e compreensão dos fenômenos científicos: A função das atividades informais*. Anais do XII ENDIE, Painel Aberto, Curitiba, 2004.

PEREIRA, Antônio Batista; OAIGEN, Edson Roberto; HENNIG, Georg J. *Feiras de Ciências*. Canoas: Ed. ULBRA, 2000.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: relato de experiência em uma escola da rede pública municipal de São Luís

Waleria Lindoso Dantas Assis²⁸¹

José Carlos de Melo²⁸²

Maria Rosely Pinto Lima²⁸³

Resumo: Este artigo refere-se ao relato de experiência da proposta metodológica desenvolvida na forma de Projeto “A criança e o consumo consciente”. Com objetivo principal de proporcionar nas crianças a compreensão para uma relação de consumo consciente e responsável, a partir da Educação Infantil, bem como atender as novas demandas curriculares. Metodologia: observação participante do grau de atenção e interação das crianças frente a temática Educação Financeira. Resultados: A análise quali-quantitativa realizada através da observação e análise do desenvolvimento global do aluno, por meio do relatório de aprendizagem produzido ao final do ano letivo de 2017.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Financeira. Consumo Consciente.

Introdução

Diante da grave crise econômica que nosso país enfrenta e que acarretou milhares de brasileiros desempregados, diminuindo a qualidade de vida de um sem-número de famílias, e, principalmente, dos reflexos da atual situação econômica do país nas vidas dos pais de nossas crianças, levando em consideração a disparidade que existe entre eles, dentro dos espaços educacionais, salto-nos aos olhos a necessidade de se trabalhar educação financeira nesta etapa de ensino, com a participação das famílias, uma vez que a comunidade escolar é composta por crianças de origens e histórias de vida as mais diversas, na sua grande maioria, caracterizada por famílias numerosas, com carência afetivo-social e baixo nível de escolarização.

Neste cenário, o que nos motivou na escolha para abordagem deste tema, foram as diferentes e tristes realidades da comunidade em geral da nossa escola e da dificuldade que os pais sofrem ao tratar desse assunto com seus filhos. Como existe uma dificuldade das famílias em iniciar essa educação, em certa medida, porque não a tiveram, e somado a isso, influenciadas pelas propagandas que levam ao desejo de consumo exagerado, e que acabam

²⁸¹Universidade Federal do Maranhão/GEPEID, São Luís, walerialindoso@hotmail.com

²⁸²Universidade Federal do Maranhão/GEPEID, São Luís, mrzeca@terra.com.br

²⁸³Secretaria Municipal de Educação/SEMED, São Luís, mariaroselypintolima@hotmail.com

estimulando o consumismo infantil, se faz necessária a inserção desta abordagem na escola.

Visto que:

Educar não é tarefa fácil. Sobretudo quando se trata de educar num cenário em que a ética do consumo, as rápidas transformações dos vínculos familiares e a novidade de viver num ambiente de economia estável se juntam para nos confundir, todavia, mesmo difícil, cansativa e tantas vezes desnorteadora, a aventura de proteger, formar e emancipar alguém a quem se quer tão bem não tem paralelo em prazer e amor. Ensinar os filhos a lidar com o dinheiro é parte fundamental nesse processo. (D'AQUINO, 2008, p. 10)

Essa temática se encontra no dia a dia das crianças pequenas, desde o trajeto de casa a escola, da parada na vendinha para comprar algum produto que faltava em casa, fosse o lanche ou o sabão para lavar a roupa. Kioyosaki e Lechter (2000) alertam para a importância da alfabetização financeira. É essencial que se entenda os números, assim como se aprende e entende as letras. Tendo como propósito estimular e orientar as crianças a ter uma boa relação com o dinheiro, de forma que a mesma desenvolva a capacidade de compreender o valor do dinheiro na medida que ganha, que poupa e gasta, evitando assim, um consumismo exagerado e desnecessário.

Sendo assim, na tentativa de proporcionar nas crianças essa compreensão para uma relação de consumo consciente e responsável nessa faixa etária e atender as novas demandas curriculares, a Unidade de Educação Básica Olinda Desterro, na modalidade de Educação Infantil considerou o tema como relevante para o desenvolvimento do projeto didático no 1º semestre do ano letivo 2017.

Desenvolvimento

A ideia de se trabalhar essa temática surgiu de uma reflexão entre a equipe de professores e a coordenação durante a jornada pedagógica da escola. Pensamos na elaboração de um projeto pedagógico por meio do qual pudéssemos tratar sobre tal questão não somente para as crianças, mas também com suas respectivas famílias, estendendo assim o processo de conhecimento e aprendizagem para além dos muros da escola, de modo a atingir a comunidade que está em seu entorno, prestando, portanto, um serviço à sociedade.

A partir daí, foi dado o primeiro passo para os estudos, elaboração e concretização do trabalho. Levamos como ponto de partida, a situação observada no cotidiano escolar, vivenciada pelos professores. Não era incomum observar nossas crianças chegarem na escola sem terem tomado o café da manhã por que não havia em casa, enquanto outros coleguinhas traziam lanche para serem consumidos no recreio. Isso nos causou muitas inquietudes.

O que nos motivou na escolha da abordagem deste tema foram as diferentes e tristes realidades da comunidade em geral da nossa escola e a dificuldade dos pais ao tratarem desse assunto com seus filhos. Nos interessamos por esse tema transversal, educação financeira com as crianças, por ser pouco explorado no currículo escolar brasileiro, talvez pela sua aparente complexidade, sendo muitas vezes excluída do currículo. Optamos por tratar do tema sob o prisma do contexto atual econômico, levando em consideração o momento de crise em qual o país está atravessando .

Como é sabido, é durante a primeira infância é que se constrói as bases de nossa relação com o dinheiro, até os cinco anos de idade, depois a tendência é repetir os mesmos padrões de comportamento, que acabam se consolidando no decorrer da vida. O modo como manejamos nossa vida financeira foi, em larga escala, construído a partir do que ouvimos; deixamos de ouvir do que vimos ou deixamos de ver nossos pais fazerem ou dizerem a respeito do dinheiro (D'AQUINO, 2008, p. 11).

Desta forma, são necessárias ações educativas que contribuam para o processo de conscientização com relação a temática proposta. Assim, o objetivo da educação financeira infantil é criar as bases para que as crianças cresçam tendo uma relação saudável, equilibrada e responsável em relação ao dinheiro.

E sem dúvida, a melhor base para uma educação financeira eficiente é aquela transmitida por meio de atitudes simples, na rotina do relacionamento entre pais e filhos. Importante então para a criança, assim que manifestar uma noção básica em relação a dinheiro, que os pais gradativamente adotem uma postura educativa.

Pois, além de desenvolver um modo saudável, responsável e ética na relação com o dinheiro, a educação financeira para crianças prepara para desafios muito específicos ao tempo que vivemos.

Apesar da localização privilegiada (há vários condomínios de classe média alta na rua onde está sediada), a comunidade escolar é composta por crianças de origens e histórias

de vida as mais diversas, na sua grande maioria, caracterizada por famílias numerosas, com carência afetivo-social e baixo nível de instrução. Uma boa formação escolar no processo ensino e aprendizagem, não deve ater-se somente ao currículo educacional, devemos levar em consideração as necessidades específicas dos estudantes, a realidade dos grupos sociais nos quais aqueles estão inseridos, a fim de que possamos ter melhor aproveitamento dos saberes que são pertinentes à temática.

De tal modo, pensamos nos temas transversais, que foram criados dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para que a escola trate de questões que interferem na vida dos estudantes e com as quais se veem em confronto no seu dia-a-dia (BRASIL, 1998, p. 65).

Iniciamos o projeto no mês de março e prosseguimos durante mês de abril, finalizando em maio. Foi realizada uma palestra para as famílias com a presença de uma Psicóloga que abordou o tema “O Consumismo Infantil”, encerrando a reunião com a explicação do projeto pedagógico e sua importância.

Buscando trazer a interdisciplinaridade que o tema do projeto possibilitou, em sala de aula, através da roda de conversa informal, iniciamos a temática abordando sobre a lanche da escola, indagando as crianças sobre o que achavam da comida oferecida para eles todos os dias. O primeiro impacto que tivemos foi das diferentes respostas: “Tia, eu não gosto da comida da cantina”, “é muito ruim Tia” ou “Tia, eu estou morrendo de fome”, “vamos lanche agora Tia”?.

Essa constatação de que havia um grupo de crianças alimentadas e outras com fome, nos permitiu trabalhar importância dos alimentos e a necessidade que temos de nos alimentarmos bem, e que temos que ser gratos porque há milhares de famintos no mundo. Houve o levantamento de conhecimentos prévios das crianças acerca do assunto.

Durante as primeiras semanas do lançamento do projeto, o enfoque inicial foi a alimentação saudável e a importância de diminuir a compra de alguns produtos que causam prejuízo a nossa saúde, como o consumo de bombons e refrigerantes, que são trazidos para a escola como alternativa ao lanche, e da compreensão de que às vezes não podemos ter aquilo que queremos. Trabalhamos com atividades que complementava tanto os eixos, natureza e sociedade quanto a linguagem oral e escrita. Finalizamos a primeira etapa, dando ênfase às crianças de que, nem sempre nossos pais têm dinheiro suficiente para comprar aquilo que desejamos comer no momento, como pizza, sorvete, cachorro quente, entre outros.

Daí a importância de valorizar aquilo que temos ao nosso alcance. Seguimos na segunda etapa, com a abordagem "podemos ter aquilo que queremos quando conseguimos poupar". Para abertura e apresentação dessa fase, foi realizado o teatro de boneco em cada sala separadamente, com personagens da peça “Ganha-ganha, Gastão e Poupança”, com objetivo de despertar o interesse da criança para a temática.

Na sequência, foram exibidos alguns vídeos, onde foi apresentado às crianças o conceito de poupar, falamos sobre o dinheiro e suas formas, nessa etapa, construímos uma “moeda da sala” onde negociávamos o valor de cada atividade de forma bem divertida.

Desenvolvemos diversas brincadeiras que foram criadas por eles mesmos, como brincando de lojinha de brinquedos e banco, todas relacionadas com a temática.

Fizemos exposição de produtos diversos, suas finalidades e necessidades, trabalhamos vários conteúdos de forma interdisciplinar, o que tornou a aula bem agradável, visto que traziam exemplos de produtos que faziam parte do cotidiano dos seus lares. Realizamos painel com colagem pintura e recorte cédulas e moedas, onde trabalhamos a demonstração da cédula real x cédula falsa, analisando cores e texturas, construção do “Porquinho Poupança” da turma, batizado de “Porquinho Pink”, sugerimos as crianças que criassem com seus pais um cofrinho para poupar durante o ano de 2017, o que rendia muitas risadas todo começo de aula e as vezes reclamações do tipo: “tia, mamãe abriu meu cofrinho pra comprar ovo”, “tia, meu cofrinho tá levinho porque faltou energia lá em casa”.

Trabalhamos os rótulos, as cores e as formas das embalagens que ao longo do período foram trazidos de casa pelas crianças para a culminância do projeto, que foi a criação do “Mercadinho do Olindinha”, onde elas realizavam as compras levando em consideração os conceitos da matemática apreendidos durante todo o projeto, (caro X barato, vender X comprar, dinheiro X troco), de forma não convencional, através da simulação de um caixa e uso de máquina de calcular, e dinheiro confeccionado por eles e utilizados neste momento, finalizando o entendimento de que os produtos disposto no mercado de venda é de forma setorizada (higiene pessoal, alimentação, limpeza, brinquedos, roupas, etc) e principalmente a compreensão da importância de economizar, seja poupando ou não comprando produtos desnecessários e que as vezes prejudicam até mesmo nossa saúde. Na finalização do projeto, programamos através da culminância, a concretização do trabalho proposto com a “criação do mercadinho Olindinha”.

A avaliação foi realizada através do registro individual e coletivo da participação das crianças nas atividades realizadas em sala de aula descritos no relatório final de aprendizagem no final do ano letivo de 2017.

Durante o projeto percebemos que as crianças se tornaram mais receptivas a atividades propostas, seja com os cuidados com seus objetos pessoais quanto ao seu dinheiro durante as brincadeiras.

Espontaneamente ficaram mais atentas e observadoras em relação aos preços das coisas, ao desperdício de comida, aos cuidados com a limpeza. Notamos maior preocupação, principalmente com a alimentação, observado em todas as turmas, os alunos passaram a trazer lanche saudável, o que efetivamente nos demonstrou que a mentalidade sobre comida saudável extrapolou ambiente escolar.

Foi notório os avanços na aprendizagem da matemática, consideramos uma excelente forma para compreender os números, adição e subtração através de diversas brincadeiras desenvolvidas em sala de aula.

O projeto incentivou, despertou e aguçou ainda mais a curiosidade e questionamentos, amplamente observados nas diferentes falas durante a execução e na culminância. Através deste trabalho sobre a educação financeira, verificamos o quanto essa temática se encontra no dia a dia das crianças. Sem dúvida, ao ensinar os estudantes noções básicas de como lidar com dinheiro, proporcionamos momentos de reflexão, assimilação e descobertas, estimulando as crianças principalmente na oralidade, onde puderam de forma lúdica descrever, classificar, comparar, relacionar, ordenar, igualar, unir, separar quantidades, bem como dar atributos aos objetos e embalagens, quanto a sua cor, forma, tamanho e finalidade.

Assim, possibilitamos experiências de aprenderem a administrar suas economias, compreender a lógica envolvida em saber ganhar, gastar e poupar.

[...], na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, tem uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. (REGO, 1995, p. 104)

É completamente possível a compreensão pelas crianças, do ato de realizar uma compra, simplificada pela troca do dinheiro pelo produto. É importante que os filhos deem valor ao dinheiro, principalmente na compreensão de que ele é resultado de muito trabalho e esforço dos pais, daí a grande valorização deste projeto, considerando que a arte de educar, entre muitas coisas, é preparar para os desafios da vida.

Considerações finais

Decidimos compartilhar a experiência deste projeto por perceber entusiasmada participação das crianças, principalmente levando em consideração a dificuldade que as escolas, em sua maioria enfrentam, diante desta temática.

É uma boa opção de se trabalhar vários eixos de forma interdisciplinar, envolvendo além disso, toda a comunidade escolar, sem custos, trabalhando com embalagens trazidas pelos próprios estudantes.

Assim, consideramos o projeto de grande relevância para ensino e aprendizagem das crianças, uma vez possibilitou vivências e descobertas de conceitos matemáticos úteis as suas vidas espontaneamente, ainda mais quando a escola cria situações apropriadas, onde elas passam ter prazer ao lidar com essas experiências do cotidiano de forma divertida.

É uma temática que faz parte da vida de todos os envolvidos (comunidade escolar, pais e alunos). Trata-se de um assunto que é base para toda vida, que deve ser iniciado desde cedo pela família. Todo esse trabalho foi uma iniciativa de despertar nas crianças e nas famílias uma reflexão para o consumo responsável e consciente e levar a um controle das finanças que muito atinge as pessoas por falta de esclarecimentos e planejamento financeiro, e que acabam endividados.

Através da realização de cada atividade deste projeto, houve demonstração de interesse pelo assunto, sendo observados nas mudanças de atitudes e comportamentos das crianças em relação a gastos desnecessário e a importância de guardar (poupar). Assim, a experiência e a relevância de trabalhar educação financeira na Educação Infantil, proporcionou reflexões e descobertas, possibilitando experiências informais e continuadas, tanto para as crianças, como para comunidade escolar, afim de que possamos usar o que



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



aprendemos em outras situações, além de poder expandir tais atividades de forma interdisciplinar com outros eixos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso em 04/03/2017.

D'AQUINO, Cássia de. **Educação financeira. Como educar seus filhos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

KIOYOSAKI, Robert T.; LECHTER, S. L. **Pai rico, pai pobre: o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro**. 66 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA COMO INTERAÇÃO: a experiência no Projeto de Extensão Entrelinhas

Jorgiana Cristine Pontes Nascimento²⁸⁴

Edith Maria Fereira Ribeiro²⁸⁵

Serginaura Rabelo da Silva²⁸⁶

Resumo: Este artigo tem por objetivo investigar possibilidades de ensinar a linguagem escrita como interação, a partir da experiência desenvolvida no Projeto de Extensão “Entrelinhas: alfabetização dialógica”. Realizou-se um estudo de caso, cujo instrumento de geração de dados utilizado foi a observação participante e uma entrevista com as duas estagiárias do referido Projeto. Os autores que contribuíram na fundamentação e discussão dos dados foram Jolibert e colaboradores (1994), Jolibert, Jacob e colaboradores (2006), Vygotsky (1995), entre outros. As conclusões revelam que quando prioriza-se a escrita na perspectiva da interação, as crianças têm mais motivação para aprender e aprendem a linguagem escrita como algo que faz sentido para elas.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Interação. Projeto Entrelinhas.

Introdução

A escrita é um objeto cultural e uma construção do homem, pois ele é um ser histórico e social, está inserido em uma sociedade que acumula e transmite conhecimentos ao longo de suas gerações. Sendo assim, precisa ser trabalhada dentro da escola de modo que faça sentido para o(a) aluno(a), uma vez que “escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais” (JOLIBERT; JACOB e colaboradores, 2006, p.191). Para tanto, torna-se necessário trabalhar a diversidade textual com a criança, para que ela possa ser motivada a escrever.

Nesse sentido é dever da escola, na função mediadora do(a) professor(a), criar em seus(suas) alunos(as) a necessidade de escrever, de maneira espontânea e significativa. É pela falta da escrita espontânea que, muitas crianças, deixam os anos iniciais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. É neste sentido que buscou-se conhecer a experiência no Projeto de Extensão *Entrelinhas: alfabetização dialógica*, o qual tem possibilitado e

²⁸⁴Universidade Federal do Maranhão- UFMA, São Luís, jorgiananascimento@hotmail.com.

²⁸⁵Universidade Federal do Maranhão- UFMA, São Luís, edithribeiro75@gmail.com.

²⁸⁶Universidade Federal do Maranhão- UFMA, São Luís, serginaura.rabelo@hotmail.com

desafiado as extensionistas a vivenciarem com as crianças o processo de leitura e produção escrita.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo investigar possibilidades de ensinar a linguagem escrita como interação, a partir da experiência desenvolvida no Projeto de Extensão “Entrelinhas: alfabetização dialógica”. Para tanto, realizamos um estudo de caso, cujo instrumento de geração de dados utilizado foi a observação participante e uma entrevista com as duas estagiárias do referido Projeto. O referencial teórico deste trabalho pautou-se nos estudos de: Jolibert e colaboradores (1994), Jolibert, Jacob e colaboradores (2006), Vygotsky (1995), entre outros.

O texto encontra-se organizado da seguinte forma: no primeiro momento, discorremos sobre de que modo podemos pensar o ensino da linguagem escrita como um instrumento cultural complexo; no segundo, apresentamos o *Projeto de Extensão Entrelinhas* e a metodologia utilizada para o planejamento de situações voltadas para o ensino da linguagem escrita;

A escrita como um instrumento cultural complexo

Como sabemos, aprender a ler e escrever não é uma prática cultural tão simples como aprender a linguagem oral, uma vez que esta última apresenta todas as condições necessárias para que faça sentido para a criança: tem um(a) interlocutor(a) imediato e, por esse motivo, o sujeito pode voltar atrás no que diz, além disso:

Cada frase, cada conversação é precedida pelo aparecimento do motivo da linguagem: para que falo, que fonte de motivos afetivos e de necessidades alimenta essa atividade. [...] Na linguagem oral não há necessidade de se criar a motivação da fala. Neste sentido, a linguagem oral está regulada pela situação dinâmica (VYGOTSKI, 2001, p.230-231, tradução nossa).

Se por meio da linguagem oral a pessoa se comunica instantaneamente com outra, até mesmo em espaços distintos, podendo se corrigir em caso de interpretações equivocadas, o mesmo não acontece com a linguagem escrita, uma vez que esta é considerada um instrumento cultural complexo.

Segundo Vygotsky (2001), a escrita é uma um instrumento muito mais elaborado porque “trata-se de uma linguagem orientada para a máxima compreensão por outra pessoa.

Nela tudo tem que ser dito até o final. [...] exige da criança complicadíssimas operações de construção voluntária do tecido semântico” (VYGOTSKY, 2001, p.232, tradução nossa).

E, conforme Vygotsky (2001), só exige complicadíssimas operações de construção, pelos seguintes motivos: a ausência da fala; é uma linguagem sem interlocutor(a) e, por fim, porque a criança ao ingressar na escola não teria ainda claro os motivos pelos quais seria necessário aprender a linguagem escrita, ou seja, a necessidade não se apresenta de forma imediata e espontânea, especialmente quando ela não tem acesso a textos reais.

Na verdade, fica-nos claro que, nesse processo de aprender a linguagem escrita, a criança precisa fazer um esforço de abstração enorme, e é justamente esse “[...] o fato de que esta linguagem somente se pensa e não se pronuncia o que constitui uma das maiores dificuldades com que tropeça a criança durante o processo de domínio da escrita” (VYGOTSKY, 2001, p.229, tradução nossa).

Nesse sentido, a linguagem escrita, diferentemente da linguagem oral, é extremamente complexa. Enquanto uma construção do homem, é um objeto cultural que tem uma função social. Para Vygotsky (1995, p.184, tradução nossa), a escrita é um simbolismo de segunda ordem, pois “forma-se por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais”. Logo, se a escrita representa a fala e esta representa a realidade, a fala se coloca entre a realidade e a escrita. Porém, a linguagem oral deve gradativamente desaparecer para que a linguagem escrita seja realmente apropriada, e, posteriormente, se transformar em simbolismo direto de objetos e situações designadas.

Segundo Leontiev (1964), a escrita foi criada para responder a necessidade de registro, expressão e comunicação com o outro, portanto, ao se propor a criança que escreva letras e sílabas soltas, desconsidera-se a realidade em que ela está inserida. Esta concepção técnica tem subsidiado o trabalho com a linguagem escrita em muitas escolas atualmente, concepção já criticada por Vygotsky (1995, p.183, tradução nossa) desde o século XX, quando afirmava que “à criança é ensinado traçar a letras e formar palavras com elas, mas não lhe ensinamos a linguagem escrita.”.

É preciso criar nas crianças essa necessidade ler e escrever, e, para isso, deve-se ter em mente que estamos inseridos(as) em uma sociedade letrada, que fala e escreve. Uma realidade subsidiada nas relações, por isso, é preciso levar em consideração um(a)

interlocutor(a). Se nos comunicamos por meio da fala com o(a) outro(a), precisamos escrever também para esse(a) outro(a), o que só ocorre por meio de textos, os mais variados.

Nesse sentido, a diversidade textual deve existir no trabalho da escola, assim como o estímulo à produção e leitura de textos por parte dos(as)alunos(as). Mas, não uma ação discente passiva, que apenas recebe os comandos e realiza. Ao contrário, uma ação ativa, desejosa de ser realizada, a partir da escrita espontânea, mesmo que o(a) aluno(a) ainda não saiba fazer isso.

Vivenciando a escrita como interação: a experiência no Projeto de Extensão Entrelinhas

1. O PROJETO *ENTRELINHAS: ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA* NASCE COM A INTENÇÃO DE “ALFABETIZAR CRIANÇAS QUE ESTÃO EM FASE DE CONCLUSÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E JOVENS E ADULTOS QUE ATUAM COMO TRABALHADORES INFORMAIS NO CENTRO DA CIDADE DE SÃO LUÍS”, NO ENTANTO, POR FALTA DE PÚBLICO FOI NECESSÁRIO ENTRAR EM CONTATO COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED PARA INDICAR ESCOLAS QUE TIVESSEM INTERESSE EM PARTICIPAR DO PROJETO, CUJA ESCOLA INTERESSADA FOI UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA - UEB BANDEIRA TRIBUZZI, LOCALIZADA À RUA RIO BRANCO NO CENTRO DE SÃO LUÍS. OS(AS) ALUNOS(AS) QUE PARTICIPAM DO *ENTRELINHAS* SÃO BASICAMENTE DA ESCOLA CITADA, QUE SOLICITOU QUE ABERTURA DE UMA TURMA PARA ALUNOS(AS) DE 4º E 5º ANOS COM GRANDES DIFICULDADES EM RELAÇÃO A LEITURA E A ESCRITA

Este Projeto é uma ação coordenada por duas professoras do Departamento de Educação I, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Iniciou no ano de 2016, no mês de outubro e se desenvolve nas instalações do “Programa de Atenção Social Sousândrade - PASS”, na rua de Santaninha, no bairro do Centro, por meio da parceria estabelecida com a Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão – FSADU. Funciona somente no turno matutino, às 2ª, 4ª e 6ª feiras,

sendo 2ª e 4ª diretamente com as crianças e as 6ª feiras, quinzenalmente, com as coordenadoras e estagiárias para formação e planejamento.

Atualmente, conta com duas turmas, uma funcionando com alunos(as) do ensino fundamental, sendo uma do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e a outra do 4º e 5º anos, cada uma acompanhada por uma estagiária. A turma do Ciclo de Alfabetização conta um número de 14 crianças e a turma do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental com 15, totalizando 29 crianças. As crianças participantes do Projeto são residentes em bairros periféricos, próximos ao Centro de São Luís (Liberdade, Ilhinha), cujas famílias possuem uma condição socioeconômica de baixa renda. Os pais, mães e responsáveis das crianças exercem as seguintes profissões: domésticas, feirantes, pedreiros, pintores etc.

No Projeto Entrelinhas as extensionistas tem possibilitado às crianças vivenciarem, desde o início, o contato com textos, de modo que elas tenham a oportunidade de interrogá-los, pois “se ler é interrogar um texto em função de um contexto, de um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade, então corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direita, entre um leitor e um texto” (JOLIBERT; JACOB 2006e *colaboradores*, p. 53), bem como de produzi-los.

O trabalho encontra-se organizado por meio de Projetos de Trabalho, ou seja, a alfabetização das crianças não ocorre pelo ensino de letras, palavras e frases isoladas, mas é priorizado o texto como unidade básica no processo de alfabetização. Para ensinar as crianças a ler e escrever, os textos selecionados surgem a partir dos Projetos de trabalho, cujos temas partem dos seus interesses e suas necessidades. A partir dos projetos são elaboradas sequências didáticas pelas estagiárias das duas turmas

Como forma de dar materialidade ao uso dos textos, são priorizados dois momentos na metodologia do trabalho com os textos: a exposição e a produção, sendo que esta última se desmembra em produção coletiva e produção individual. A exposição é o momento em que são apresentados às crianças modelos reais de textos, oportunizando-lhes o contato com a maior variedade de gêneros discursivos possíveis, motivados por uma situação problematizadora que lhes possibilitem, posteriormente, a produzi-lo, vislumbrando um(a) interlocutor(a) verdadeiro(a). A intenção é fazer com que a criança reflita sobre:

[...] as diferenças genéricas existentes entre os mais variados tipos de textos. [...] mostrar o papel desses gêneros no processo social de interação verbal, como forma de garantir a competência e a adequação discursiva do aluno para as mais variadas

situações de interação sócio verbal a que ele poderá ser exposto fora dos limites escolares. [...] seguindo os princípios teóricos de BAKHTIN, levar para dentro da sala de aula – até onde o limite natural da escola permite – a realidade dinâmica das relações lingüísticas que estão acontecendo fora dela. (FARACO; CASTRO, 1999, p.8, grifo dos autores)

É válido ressaltar que, inicialmente, no momento da exposição a intenção das extensionistas não é apresentar às crianças a definição, característica e estrutura do gênero textual, mas partir de uma leitura silenciosa para que elas possam descobrir de qual gênero se trata, com o foco no sentido. Assim, elas são oportunizadas, como afirmam Faraco e Castro (1999), a refletirem sobre as diferenças genéricas existentes entre os mais variados tipos de textos e, a partir de então, vão descobrindo que eles trazem consigo as suas características, o seu modo de construir. No entanto, poderia ser questionado: como ler silenciosamente se essas crianças ainda não se apropriaram da base alfabética? Jolibert *e colaboradores* (1994, p.44) nos dão essa resposta quando afirmam que “eles fazem isso a partir de indícios que vão desde as ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo modo, estão muito ligados ao contexto nos quais tais escritos são encontrados”.

Após a exposição, os sujeitos envolvidos nesse projeto dão início à produção escrita, uma vez que “[...] não basta apenas ler tipos diferentes de textos para aprender a produzi-los; é preciso também estimular a sua produção, afinal a linguagem, num sentido amplo, aprende-se mesmo é na interação verbal” (FARACO; CASTRO, 1999, p.8). Essa produção é trabalhada em dois momentos distintos: a produção coletiva e a produção individual. A produção coletiva dá oportunidade à criança de produzir o texto conjuntamente com o(a) professor(a), o qual vai sendo elaborado a partir das ideias ou informações do(a) primeiro(a). De acordo com Jolibert, Jacob *e colaboradores* (2006, p.193) nesse momento se consegue perceber que a criança “é capaz de produzir textos muito mais amplos e mais complexos, sempre que alguém os escreva para ela, isto é, sempre que ela possa ditar o seu texto a um secretário à sua disposição”.

De acordo com as estagiárias do Projeto a produção coletiva tem como objetivo principal fazer com que as crianças, oriundas das camadas mais pobres da população, vivam uma situação que não vivem cotidianamente, ou seja, tenham acesso à linguagem escrita num processo de construção imediata, levando-as a ficarem em situação problemática com o objeto. E assim, com afirma Souza (2010), à medida que o texto vai sendo construído, o(a) professor(a) vai chamando a atenção dos(as) alunos(as) para a organização do plano textual, o

esclarecimento de algumas ideias, a importância e articulação dos argumentos, os conhecimentos linguísticos relacionados à forma (ortografia, concordância, pontuação, uso de letra maiúscula, etc), entre outros.

A partir desses dois primeiros momentos (exposição e produção), as crianças são desafiadas a viver a produção individual, ou seja, têm a oportunidade de registrarem por escrito o que pensam ou desejam, o que somente é possível quando experimentam a escrita no seu real contexto de utilização, quando compreendem o quê, por quê e para quem estão escrevendo. O seu esforço maior, conforme as estagiárias, se refere ao como escrever, considerado normal para quem está iniciando esse processo, e é “[...] nesse trabalho de explicação das ideias por escrito para o outro, que as crianças vão experienciando e apreendendo as normas da convenção [...]”. (SMOLKA, 2012, p.151).

Pensar o trabalho de produção escrita a partir dos gêneros do discurso se afasta do único propósito “para o professor corrigir”. Na verdade, o que vai determinar essa correção é a função ou uso que se faz de tais gêneros. Para Smolka (2012) alguns textos podem ser selecionados e corrigidos para compor a coletânea da classe, outros corrigidos para serem fixados em murais; muitos textos podem ser arquivados nas pastas das crianças sem correção e serem utilizados pelo professor para diagnosticar um momento do processo de alfabetização do aluno.

Pudemos concluir que trabalhar com as crianças a partir da metodologia apresentada, tem feito com que elas compreendam todo o processo de construção e, portanto, encontrem sentido no que estão fazendo e para que serve, de fato, o texto.

Considerações finais

Compreender a escrita como um instrumento cultural complexo implica na defesa de que é possível trabalhar a escrita com função social, de modo que faça sentido para os(as) alunos(as), assim, não é possível mais pensar em um ensino com ênfase nas letras, sílabas e palavras soltas. Ao contrário, o processo precisa ser vivido levando em consideração o processo dialógico e interativo, para isso as crianças precisam ter algo a dizer, devem ter uma razão para dizer e saber para quem vão dizer. Para contemplar estes aspectos, é necessário possibilitar-lhes situações que abarcam o contexto social em que eles(as) estão inseridos(as).

Durante a observação do trabalho desenvolvido no Projeto de Extensão *Entrelinhas* ficou explícito que as crianças não escrevem “porque sim”, mas porque realmente entendem qual o real sentido da linguagem escrita para suas vidas, embora muitas ainda não escrevam convencionalmente. Concluímos que quando trabalha-se a escrita na perspectiva da interação as crianças têm mais motivação para aprender e aprendem a linguagem escrita como algo que faz sentido para elas.

Referências

- FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**. nº15, 1999. Disponível em: http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 09 out.2010.
- JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeanete e colaboradores. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. 2.ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1964.
- SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- VYGOTSKY, Lev. El desarrollo de lenguaje escrito. In: **Obras Escogidas**.v.3.Madrid: Visor, 1995.
- _____. **Obras Escolhidas**. Tomo II. Madri, Espanha: A. Machado Libros, 2001.

ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA: metodologias e possibilidades poéticas para o ensino médio.

Evarista Barbosa Guimarães Martins¹
Reinaldo Portal Domingo²

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões em torno da pesquisa realizada no âmbito do mestrado profissional. Com foco no processo de ensino aprendizagem sobre a arte contemporânea no ensino médio, a partir da mediação entre escola e artistas maranhenses. Promovendo através de diálogos e experiências estéticas, o desenvolvimento dos alunos como seres humanos e cidadãos críticos, assim como na sua formação artística contemporânea.

Palavras-chave: Arte contemporânea; Metodologia; Arte maranhense

Introdução

Percebemos ao longo dos anos enquanto professora de Arte, dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino médio, especificamente em relação ao ensino da arte contemporânea. Tais como a falta de compreensão e aceitação das produções visuais contemporâneas como arte, gerados em alguns casos pelo preconceito, outros pela sua complexidade, pela variedade de materialidades e também pela sua inclusão como coautor da obra de arte, exigindo dele uma participação ativa no processo de apreciação e significação da obra de arte contemporânea.

No âmbito escolar as articulações entre o processo criativo, a análise crítica e a contextualização histórica, social, antropológica da obra de arte, permitem aos estudantes desenvolver capacidades como a sensibilidade, a percepção e a imaginação, oportunizando o entendimento de forma crítica a arte e a sociedade em que está inserido.

As experiências na graduação em Educação Artística na UFMA, (visualidades e história da arte), em estágios extracurriculares (mediação cultural em Museus) e na prática docente (em visitas a museus e galerias com alunos, além dos exercícios propositores de leituras visuais com usos de reproduções em sala de aula), me possibilitou a construção dos objetos de estudo da pesquisa “Café com Arte em sala de aula”: Metodologias e Possibilidades Poéticas para o ensino aprendizagem das artes visuais contemporâneas no

¹ Universidade Federal do Maranhão, São Luís. E-mail: evgata25@yahoo.com.br.

² Universidade Federal do Maranhão, São Luís. E-mail: rportaldomingo@yahoo.com.br

ensino médio. A aproximação de dois universos (escola e artes locais), através de momentos pontuais de conversas entre alunos e artistas, tem o objetivo de ressignificar o ensino das artes visuais contemporâneas, contribuindo para o desenvolvimento crítico dos alunos, assim como a sua formação artística.

Assim, oriundo das necessidades constatadas pelo exercício docente, queremos propor a realização de uma pesquisa encaminhada a intentar resolver o seguinte problema científico: Quais as contribuições que a mediação entre a escola e as artes visuais maranhenses podem trazer para o ensino aprendizagem das artes visuais contemporâneas?

Para intentar responder ao problema científico apresentado propomos os seguintes Objetivos:

Definiu-se então como objetivo geral de nossa pesquisa: Refletir sobre o processo de ensino aprendizagem da arte visual contemporânea a partir da mediação entre escola e a arte visual maranhense.

Seguindo esse direcionamento, os objetivos específicos buscados, foram:

1. Refletir sobre a arte e a estética contemporânea por meio de aulas expositivas, leituras de textos e de imagens;
2. Visitar exposições de arte contemporânea em galerias de arte e/ou centros culturais;
3. Promover encontros com artistas visuais locais na escola ou em espaços expositivos.
4. Fazer um levantamento biográfico em registros documentais, audiovisuais e fotográficos de artistas visuais locais, Incentivando o conhecimento e a valorização da arte maranhense pelos alunos.
5. Utilizar TICs nos processos de pesquisa e na difusão dos resultados coletados;
6. Realizar uma experiência estética, através da vivência artística entre alunos e artistas locais. Oportunizando a elaboração, reflexão e mergulho no universo subjetivo, cognitivo e poético da criação.

Nessa perspectiva os objetivos citados visam consolidar a proposta da mediação entre a escola e os produtores de arte local, em prol da ampliação dos saberes artísticos-estéticos dos alunos, possibilitando aprendizagem significativa das artes visuais contemporâneas.

Refletiremos sobre essa experiência principalmente sob a luz dos estudos de Dewey, Nicolodi, Barbosa, Cohn e Cauquelin que nos permitem constatar, respectivamente, a arte como experiência, tanto para quem a produz como para quem a frui; a importâncias das imagens na formação dos sentidos humanos, em especial da sensibilidade estética, bem como o contato do aluno e professor/propositor com a obra e até mesmo o contato com o próprio artista; a arte contemporânea e suas particularidades assim como a formação de um público, interferindo na própria arte.

Desenvolvimento

Arte como experiência estética

O ensino de Arte, conforme consta nos PCN's para o ensino médio deve promover a formação humana do aluno, ajudando-o a entender de forma crítica a arte e a sociedade em que está inserido, por meio de ações e experiências estéticas.

Experiências que vivenciamos no processo criativo enquanto autores ou meros expectadores.

Segundo Dewey (2010) A educação não se resume à transmissão de pensamentos. O aprendizado ocorre quando compartilhamos experiências e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamento. Nesse contexto a escola deve viabilizar práticas artísticas e culturais dialogadas, em que os alunos possam atuar como autores da sua aprendizagem. E que o professor assuma a função de mediador, não mais o detentor do conhecimento, mas o incentivador do aluno na criação e produção do conhecimento, obtendo uma aprendizagem significativa.

Dewey apud, Nicolodi (2013) afirma que.

O professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto.

Desse modo, vai se construindo o papel da educação, revelados a partir da experiência adquirida pelo professor e aluno nos processos de ensino aprendizagem. Nesse

contexto a procura pelo conhecimento é inerente ao ser humano, o homem ser inquieto na procura pelo saber, gerando a construção de novos conhecimentos e experiências que aliadas à reflexão propicia a solução de problemas teóricos e práticos.

Essas são as experiências reais, transformadoras, tão aclamadas por Dewey (2010), que tratava a experiência como um processo de interação com o mundo. Uma característica essencial da vida, uma constante entre o sujeito e o meio ambiente, sendo que de todas vivenciadas a mais significativa é a experiência artística.

Possibilidades poéticas com a arte contemporânea

O ensino da arte contemporânea propõe uma aproximação entre arte e vida. O olhar contemporâneo proporciona experiências, uma grande aventura, que amplia leituras de mundo. Em seu caráter múltiplo, chamado por vezes de híbrido, marcado por um cruzamento entre as linguagens artísticas, tende a possibilitar que o aluno/observador se reconheça nas obras de arte e reconstrua seus conhecimentos.

Segundo Cauquelin (2005) a arte contemporânea é caracterizada pelo regime da comunicação e Duchamp é o principal artista de uma lista de autores que demarcam um período de mudanças [...] uma ruptura entre arte e estética, a partir disso arte não dependerá mais da unicidade da obra em si, mas de elementos e atividades do seu entorno. Serão diferentes papéis que a mediarão. Pode ser até um objeto do cotidiano que rodeado de novos signos dê a esse objeto novos significados, elevando-os ao patamar de obra de arte.

A produção visual contemporânea não aborda somente conteúdo (formas, cores, etc.), mas a ideia ou mesmo a mensagem. Essa visão de arte como mensagem insere o espectador no âmbito da arte como agente participativo e desvelador do signo.

Nessa concepção a proposta triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa que pensa o ensino de arte estruturado em diálogo entre o fazer, ler e contextualizar propõem inter-relacionar curadoria, pesquisa e arte-educação com a responsabilidade de facilitar a comunicação e apreciação do público. (BARBOSA, 2010, pag.95).

Nesse sentido percebemos a relevância das parcerias entre museus, galerias e escolas, pesquisas mostram que estas já acontecem e, são muito valorizadas por aproximar o universo

artístico do pedagógico. A intensão revelada no projeto “Café com Arte em sala de aula”: Metodologias e Possibilidades Poéticas para o ensino aprendizagem das artes visuais contemporâneas no ensino médio, vinculado ao Mestrado Profissional (PROF-ARTES), é dinamizar essa proximidade, promovendo o encontro entre os alunos e os artistas locais.

A ideia central dos encontros é possibilitar o entendimento dos processos artísticos e poéticos da arte contemporânea, envoltos em um encontro informal que pode acontecer tanto no espaço da escola, quanto em galerias da cidade. Os alunos poderão confrontar os artistas locais sobre seus percursos pessoais e artísticos, desmistificando a figura do artista, enquanto um ser inatingível/intocável. Consideramos transformar o olhar do aluno, tornando-o sensível esteticamente e apto a produzir suas próprias poéticas artísticas visuais.

Ao refletir sobre a função do artista, Ana Mae Barbosa (2016) afirma que o artista acha que por si só, não ensina. Ele acha que não consegue estabelecer essa relação, mas, necessariamente, por ser artista, ele tem o que ensinar. O artista pode ser a “ponte” para o percebimento da obra pelo aluno.

Em consonância com essa ideia Cohn, 2009, afirma que:

Ao se aproximar do universo criativo/elaborativo vivenciado pelos artistas, tanto por meio do contato com as obras, como da conversa com o artista, os alunos vivenciam um processo de receptividade não passiva, pois são perceptivos nessa recepção. (COHN, 2009, p. 550)

Nesse sentido no processo de apreciação da produção artístico-visual os alunos serão estimulados a ressignificar seus conhecimentos acerca da arte contemporânea e de sua própria vivência com a arte local.

Considerações finais

A partir da atual situação histórico-cultural que enfrenta a escola contemporânea, em que o ensino da arte muitas vezes fica relegado a ser apenas um complemento de outras disciplinas consideradas pontuais no currículo escolar. Pesquisas

desta natureza tornam-se essenciais para consolidar práticas expressivas, com ênfase no fazer, no fruir e na dimensão crítica e conceitual da Arte.

O ensino da arte contemporânea significa oportunizar reflexões, discussões, debates com a realidade, seus dilemas e problemas. No diálogo com os artistas, nos diversos suportes, materiais e espaços podemos mediar junto aos alunos as questões do mundo em que estamos inseridos, o estranhamento pode favorecer a ressignificação de conceitos/ideias pré-concebidas.

Dessa forma, o projeto “Café com Arte em sala de aula”: Metodologias e Possibilidades Poéticas para o ensino aprendizagem das artes visuais contemporâneas no ensino médio apresenta-se como um espaço de reflexão sobre as experiências que a mediação entre os artistas maranhenses e o ensino da arte contemporânea podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos como seres humanos, cidadãos críticos e na sua formação artística.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos, São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CAUQUELIN, Anna. Arte contemporânea: uma introdução, São Paulo: Martins, 2005.
- COHN, Greice. Arte Contemporânea e Ensino da Arte: Aproximação, Interação e Reverberações, anais 2011. www.anpap.org.br acesso em 23 de setembro de 2018.
- DEWEY, John. Arte como Experiência, São Paulo: Martins Editora Livraria Ltda, 2010.
- NICOLODI, Elaine. A importância da relação aprendizagem, experiência e interação em Dewey: Versos e contraversos na educação. Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, V.4, pg. 144-156, Julho/2013.

ESTUDO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA SÃO BENEDITO/TAIM: as representações sociais manifestadas

Gabriella Alves Ferreira²⁸⁷

Orientadora: Maria Núbia Barbosa Bonfim²⁸⁸

Resumo: Objetiva investigar a construção da relação pedagógica vivenciada no cotidiano dos atores educativos em situação de ensino da escola São Benedito/Taim, captando as Representações Sociais emanadas dessa relação. Os princípios da Teoria das Representações Sociais se coadunam aos estudos propostos. Realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo. Na coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com professoras; grupo focal com alunos e entrevista em profundidade com moradores da Comunidade. No tratamento dos dados, a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Dentre as representações sociais dos pais sobre a escola, ressaltam-se as que estão ancoradas na possibilidade de os filhos ascenderem socialmente.

Palavras-chave: Relação Pedagógica. Representações Sociais. Escola.

Introdução

O estudo objetiva identificar as representações sociais advindas da relação pedagógica vivenciada por seus integrantes no cotidiano da escola São Benedito, localizada na comunidade Taim, zona rural da capital do Maranhão. A análise desenvolvida se pauta no clássico entendimento de Postic (1990) que essa relação como a estabelecida em instituições educativas, envolvendo, pois, currículos, programas, projetos e objetivos, além do contexto cultural e dos sujeitos envolvidos nas atividades pedagógicas que se dão em situações concretas, no cotidiano dessas instituições. Os integrantes dessa relação, quais sejam, alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais e comunidade, e que são os principais atores nesse processo que deve culminar numa aprendizagem de qualidade, trazem ou constroem no convívio diário representações sociais, urdindo um tecido social favorável ou não ao desempenho das funções da escola.

Dessa forma, este estudo teve como *lôcus* a comunidade Taim, localizado na porção Sudoeste da Ilha do Maranhão, às margens da baía de São Marcos e está a 37 km do centro da cidade de São Luís. Seus limites são: ao Norte, manguezais; ao Sul, o povoado Rio

²⁸⁷Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA, São Luís, MA. E-mail: gabriella.alvesfer@hotmail.com

²⁸⁸Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA, São Luís, MA. E-mail: bonfim@elointernet.com.br

dos Cachorros; a Leste, o povoado Limoeiro e a Oeste também manguezais. Tem uma área de aproximadamente 86,73 hectares (PDA – Taim, 2012).

A comunidade em estudo é considerada centenária, pois seu primeiro ciclo de povoamento remonta à época escravista. Segundo os moradores, uma tribo africana extinta do Leste da África, cujos membros se chamavam Itainos, vieram para trabalhar nas fábricas, no entanto, ainda são poucos os registros oficiais sobre a área em órgãos públicos do Estado. A falta de documentação comprobatória e a pouca visibilidade da história de vida e de resistência de seus moradores constituem motivo de preocupação.

Há, pois, que permear este estudo com aspectos de cunho etnográfico já que tenta revelar costumes, crenças e tradições vividas pelos moradores da comunidade Taim, foco desta pesquisa.

Essa percepção encaminhou-nos, de forma significativa para o estudo da relação pedagógica, uma vez que partilhamos da assertiva de que essa relação orienta o processo de ensino e aprendizagem, objetiva a ação de ensinar e de aprender, num movimento contínuo dos sujeitos, tendo em comum a aprendizagem, sendo no espaço pedagógico que professores e alunos se encontram para pesquisar, descobrir, duvidar, compreender, conhecer e objetivar o conhecimento.

Nesse processo, as relações interpessoais tornam-se importantes, pois inscrevem, contornam, balizam os indivíduos, assim como proporcionam perspectivas, dependendo da intencionalidade da relação. Postic (1990) confirma esse entendimento ao dizer que é nas relações sociais, introduzidas pelo ato educativo, que o sujeito, sendo ele criança, adolescente ou adulto, se descobre, se estrutura e evolui. Nessa perspectiva, a relação pedagógica pode despertar interesses nos alunos, voltados para sua cultura, seus conhecimentos de mundo, os valores que cultivam, e se utilizar desses aspectos para facilitar o convívio também no espaço escolar.

Dessa forma, a escolha em trabalhar a relação pedagógica germinou do entendimento de que é preciso compreender as relações que se dão não somente dentro da sala de aula para que se possa buscar caminhos na tentativa de minimizar os enfrentamentos emanados do cotidiano da escola e fora dela.

Ao optar por estudar as Representações Sociais implicaria compreender os princípios da teoria, tendo em mente que o ato de representar possui quatro características,

que são: a representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e/ou de alguém (sujeito); a representação social apresenta uma relação de simbolização e de interpretação (significações); a representação é uma forma de saber, explicitado por um suporte linguístico, comportamental ou material e, por último, a qualificação desse saber está ligada à experiência do indivíduo em seu contexto social (JODELET, 2001).

Sendo assim, os motivos que nos levaram a escolher a Teoria das Representações Sociais partem da noção de que a teoria moscoviciana corresponde à busca da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, pois procura superar a dicotômica relação entre indivíduo e sociedade. É, nesse sentido, que a TRS se apresenta como uma opção pertinente ao nosso estudo, pois a pesquisa em educação carece na sua prática de um olhar mais voltado para os fenômenos psicossociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Segundo Moscovici (2001, p. 62), “as representações são, ao mesmo tempo, (des)construídas e adquiridas”.

Nessa perspectiva, as Representações Sociais dos atores educativos foram sendo “construídas” e “adquiridas”, ou seja, engendradas a partir do senso comum, que, em sua aparente banalidade, abriga um mundo de conhecimento com um tanto de cultura. Ao trabalhar com o senso comum, entendemos que a TRS aponta para um conhecimento plural e pretensamente livre em relação ao pensamento considerado “acadêmico”. Entendemos que o conhecimento comum pode ser considerado de primeira mão, fundamentado em experiências práticas. Segundo Pais (2013, p. 101), “os indivíduos e o senso comum são produtores de conhecimento”, evidenciando um saber que emana do senso comum, ao fazer-se e refazer-se no meio social, (HELLER, 1970, p. 17) cabendo, pois, incluir o espaço escolar.

Esse estudo contou com a participação de 4 professoras, codificadas como PT-1, PT-2, PT-3 e PT-4 que trabalham na escola São Benedito; de 47 alunos, todos moradores do Taim, estando estes codificados em AT-1, AT-2, AT-3 e AT-4 de acordo com as turmas que fazem parte, sendo a maioria do sexo feminino, numa faixa etária de 6 a 13 anos de idade, em turmas de 1º ano do turno matutino, 4º e 5º ano do turno vespertino, assim como 2º/3º ano (classe multisseriada) no mesmo turno; de 3 moradores da comunidade em estudo, MT-1. MT-2 e MT-3, considerando a liderança destes, na tentativa de solucionar problemas na comunidade.

Cabe dizer que este trabalho é um recorte da Dissertação de Mestrado da autora que, baseada nos aspectos teóricos-metodológicos, elencou 4 Unidades Temáticas, levando

em consideração as categorias emanadas dos núcleos de sentido que foram se delineando à medida em que os dados eram submetidos a tratamento:

Baseadas nestes aspectos teórico-metodológicos, elencamos na pesquisa 4 Unidades Temáticas, levando em consideração as categorias emanadas dos núcleos de sentido que foram se delineando à medida em que os dados eram submetidos a tratamento:

Unidade Temática I **Contexto relacional** que contempla as interlocuções de 1 a 3 das entrevistas realizadas com as professoras;

Unidade Temática II **Alunos: sujeitos pensantes** que abarca as questões de 1 a 5, constantes no roteiro das entrevistas do tipo grupo focal aplicadas aos alunos;

Unidade Temática III **O antes e o agora na relação professor/alunos** na qual continuamos a considerar os aspectos lógico-semânticos apontados nas questões 4 e 5 das entrevistas realizadas com as professoras.

Aqui apresentaremos a Unidade Temática Contexto Relacional.

Caminho metodológico

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa para a análise dos dados por entendemos que esse tipo de abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Dessa forma, escolhemos a entrevista semiestruturada para apreender as representações sociais das 4 professoras sobre a relação pedagógica vivenciada na escola São Benedito. A entrevista semiestruturada apresenta-se como uma técnica de coleta de dados que, sendo muito utilizada nas pesquisas das Ciências Sociais, propicia aos entrevistados um certo nível de reflexão sobre as questões abordadas sem, contudo, ser necessário que os mesmos abdicuem da liberdade e da informalidade próprias ao uso desse instrumento durante a pesquisa (MANZINI, 2003).

Outro instrumento que utilizamos na coleta de dados foi a entrevista em profundidade que, ao longo do tempo, tem atraído interesse de pesquisadores das áreas sociais como coleta de informações, por apresentar uma maior flexibilidade no discurso livre dos

participantes (CHIZZOTTI, 2008) e permitir ao entrevistado construir suas respostas. Esse instrumento utilizado com algumas pessoas da comunidade, de acordo com a representatividade diante de suas lideranças e engajamento na solução de problemas que possam afetar o cotidiano dos sujeitos que ali moram, foi encorajador porque possibilitou que os entrevistados pudessem se expressar sem estar presos a um roteiro de entrevistas, já que partimos da pergunta genérica *Como você vê a presença da escola São Benedito e seus funcionários (professores, direção escolar e demais funcionários) na comunidade?* e, no desenrolar da entrevista, os 3 moradores puderam ficar mais à vontade para se expressar e revelar suas representações a partir do objeto de estudo proposto.

Escolhemos, também como instrumento, os grupos focais para ser aplicado junto aos 47 alunos, visto que a formação desses grupos é intencional e com pontos de semelhança entre os participantes, no nosso caso, foi separado de acordo com a turma em que os alunos estavam frequentando naquele ano. Os autores Oliveira; Freitas (1998) definem grupo focal como “um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução.

A técnica que lançamos mão para a sistematização dos dados foi a Análise de Conteúdo por se apresentar como “um leque de apetrechos” (BARDIN, 2011, p. 31), ou seja, por se tratar de um instrumento caracterizado pela grande variedade de formas, adaptando-se a um campo vasto de aplicação que são as comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Dessa forma, segundo a perspectiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que pode ser aplicada em diversos discursos e a todas as formas de comunicação. Nessa técnica, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens. O esforço do pesquisador, então, é duplo, visto que ele busca entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e desvia o olhar, procurando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Resultados e discussões

Na Unidade Temática **Contexto relacional**, à luz da teoria das representações sociais, fomos descobrindo “os diversos modos de os grupos humanos construir os seus saberes, as suas identidades e as suas representações, expressas em códigos culturais, onde semelhanças e diferenças transitam” (BONFIM, 2007, p. 24), demarcando uma realidade social.

Assim, a escolha do nome dessa Unidade Temática fluiu da necessidade de analisar a relação pedagógica dos atores educativos inseridos no contexto da escola em análise. Por outro lado, entendemos que toda instituição escolar lida com grupos sociais que se formam em decorrência das relações espontâneas ou não, permitindo que aí se criem/recriem representações. Daí se entender que as representações sociais não são apenas cognitivas, isto é, não são somente resultado da ação mental, mas vistas, também, como formas manifestas de comportamentos engendrados nos grupos sociais (MACHADO, 2008, p. 17).

Nessa realidade, a escola São Benedito passa a compor uma paisagem na qual ela própria se destaca, se considerarmos os entrelaçamentos perceptíveis nesta análise, tais como: funciona em prédio da comunidade; os moradores são funcionários da escola; no terreno, tipo um pátio da escola, é que se realizam as festividades locais; os alunos são parentes entre si; e muitos outros.

Consequentemente, este contexto relacional revela representações sociais dentre as quais destacamos a que os pais representam a escola como um meio de ascensão social para os seus filhos, pois veem na escola a oportunidade dos filhos terem futuro promissor que lhes foi negado, se levadas em consideração as oportunidades de estudar que não tiveram. Esta representação pode ser explicada buscando a genealogia desse fenômeno, visto que a comunidade é remanescente de quilombolas, resultado da diáspora africana, estando vivos ainda netos desses escravos, que não tiveram acesso à escola ou, se tiveram, não conseguiram ocupar os bancos da Universidade.

Os resultados também identificaram representações sociais compartilhadas entre as professoras sobre a não participação dos pais na escola que podem estar ancoradas em representações construídas anteriormente e cristalizadas por elas.

Merece registro também a solução apontada pelas professoras na relação expressa ao afirmarem que para solucionar conflitos ocorridos na relação pedagógica, apontam o diálogo como possível forma de discutir situações conflituosas.

Nesse sentido, cabe lembrar Freire (1975), segundo o qual o diálogo não anula o “eu”, pois parte das próprias experiências que, em concordância com o “outro”, trazendo também sua experiência, constrói uma nova visão nessa troca de saberes, na qual o “eu” e o “outro” estarão em um constante diálogo na transformação da realidade.

Considerações finais

À guisa de conclusão, segundo o estudo realizado, os aspectos destacados ao longo da análise e contidos nas Unidades Temáticas, revelam representações sociais que apontam elementos que podem interferir na relação pedagógica da escola São Benedito, tais como: um bom relacionamento e diálogo na tentativa de diminuir os possíveis desencontros na relação.

Os fenômenos aqui estudados, tanto os de natureza teórica, quanto os de natureza empírica, constituem uma unidade de sentido, no intuito de compreender como a relação pedagógica é construída na comunidade Taim, à luz da Teoria das Representações Sociais.

Acreditamos que um estudo dessa natureza muito contribuirá para novos olhares sobre a educação do Estado do Maranhão, já que se faz necessário entender a cultura na qual nossos alunos estão submersos, seu modo de vida, seu cotidiano, suas relações afetivas fora da escola, assim como compreender que a escola embora mantenha uma função que lhe é inerente a ela, possui também singularidades que a torna única.

Referências

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Revista Múltiplas Leituras. V. 1, nº 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acessado em 08 de março de 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. *Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise*. Dissertação de Doutorado. Coimbra: 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 7ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra Filosofia, 1970.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Laêda Bezerra. *Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV jornada internacional*. Educação em foco. Recife. P. 1-10, 2008. Disponível em:
http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

OLIVEIRA, M; FREITAS, H. M.R. *Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. Revista de Administração, São Paulo. v. 33, n. 3, p. 8391, julho/setembro, 1998.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PDA Taim. *Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) Taim*. ITERMA, São Luís, 2002.

POSTIC, Marcel. *A relação pedagógica*. 2 ed. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda., 1990 (Coleção psicopedagogia).

EVENTO ARTISTICO ESCOLAR: SemanArte de Instalações

Tatiana Fernandes Viana²⁸⁹

Resumo: O presente trabalho surge da necessidade de melhor nível de aprendizagem em arte. Propõe ensino significativo, através de eventos artísticos escolares, investigando: Por que não ensinar por meio dos Eventos Escolares? Os eventos artísticos ensinam mais que a sala de aula? Achou-se um novo território de aprendizagem para a arte no ensino formal. O evento artístico foi mais que produção e fruição de arte; tornou-se sala de aula contextualizada (conceitos, história e procedimentos) com avaliação (reflexão e crítica artística). Tais Eventos trouxeram um bom resultado de aprendizagem com 75% identificando a Instalação em questionário fechado e auto avaliando-se no aberto.

Palavras-chave: Arte. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

A SemanArte de Instalações parte de um Macroprojeto pensado desde 2015 quando retornei à escola C.E. Prof.º Barjonas Lobão - BL após licença maternidade, com “uma ferrugem” de longos 4 anos afastada de sala de aula, sendo 3 em trabalho administrativo dentro da mesma escola ... Esta escola está localizada em um bairro de periferia, autossustentado em comércio e serviços e que infelizmente tem crescido o número de violência (tráfico e roubo). A mesma escola tem três perfis distribuídos pelos turnos que está ativa: - Aluno (profissional) 20 turmas; aluno- trabalhador informal com 12 turmas e trabalhador formal-aluno e distorção série idade com 10 turmas. Em 2017 pedi transferência do turno vespertino para o noturno.

No retorno a sala de aula três coisas ficaram bem claras: 1- aprendizagem eram sofríveis; 2- desinteresse e imaturidade (matutino), pouca base e baixa autoestima (vespertino) e pouquíssima base, “imaturidade” e fadiga (noturno). 3 – Os alunos não tinham a escola como sua (salas pinçadas, banheiros destruídos, janelas, carteira e ventiladores quebrados). Eles apenas se apropriavam da escola em datas como sete de setembro, feira de ciências, gincanas e feira das profissões. O baixo rendimento, a agressividade e a falta de apego pela escola me incomodavam profundamente, porque aquela escola era a “minha” escola. Uma

²⁸⁹Professora de Arte da rede pública. Mestranda pelo programa em rede Prof-Artes/UFMA. Especialista em Gestão Educacional Integradora II - FAMA. Graduada em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas – UFMA. Residente em São Luís - MA. E-mail: tafvia@gmail.com.

escola amada pelos funcionários, com bons e esforçados professores, incluindo profissionais da rede partícula de renome na nossa cidade. Com um resultado de terceiro matutino muito bom mas não o mesmo no outros turnos.

Comecei as aulas de 2015 trabalhando com o tema de identidade pessoal, Cultural e estudantil e percebi que para o estudante deixar de ser aluno tinha que se apropriar da escola (DEYRELL, 1999). Se ele se apropriava da escola nos eventos, tinha que ensinar através do evento... acredito que cabe aqui a luz que Mirian Martins traz “aprender com o conteúdo e não sobre ele”. Assim construí um trabalho tentando mesclar sala de aula e Eventos artísticos-culturais para uma aprendizagem significativa da disciplina Arte. A SemanArte é um desses eventos: - Arte Day, Festival, Mostra, Seminário... E a Instalação é um dos últimos conteúdos abordados, que começou com Teatro Épico, Movimento de Vanguarda Europeia e Performance. Entre 2016- 2017 foi abordado também Pré-história, Expressionismo Abstrato e Cultura dos Povos Indígenas.

SemanArte de Instalações: A Pedagogia Artística do Evento

Dentro deste enfoque de Evento propus aos alunos BL 2017 uma semana de arte com as instalações produzidas por 8 turmas de primeiro ano, a partir do estudo aprofundado da arte contemporânea Instalação com o objetivo de aprendizagem significativa para além do **conteúdo** conceitual identificando, caracterizando e diferenciando tipos e conceitos e do fazer artístico com recepção de público contemporâneo, fruição de obra contemporânea, interação, crítica e auto avaliação; trabalhamos também a face atitudinal com a criação de arte em turma, o trabalho em grupo e a curadoria. Acreditando assim conforme Zaballa (apud BOURO, 2016) nos alerta que “é mais importante para quem mostra do que para quem vê”! Isto é, que para o estudante em seu contato com os conteúdos, procedimentos e aprendizagens é mais significativo, mobilizador e transformador expor sua construção de conhecimento do que apenas ser observador passivo da explanação ou exposição do colega. A mediação dos conteúdo e conceitos proporcionando o conhecimento do aluno é uma das bases para a minha metodologia de ensino da Arte com o evento como nossa “sala de aula”.

Junto as práticas e reflexões sobre elas, durante 2017 e nos anos anteriores de Eventos Artísticos na escola estive presente contribuindo com o aperfeiçoamento e o

alinhamento **teórico** dos micro projetos relacionado a pedagogia do Evento Artístico: A metodologia triangular de Ana Mae Barbosa (1998), a metodologia de projeto artístico de Zaballa (apud BOURO, 2016) e o procedimento da experiência artística fundamentada na concepção de Dewey (2010). Contudo não afastei meu coração da educação para emancipação, focando em um estudo de patrimônio cultural em que me apego ao Freire (2008) e ao Deyrell (1999) vendo o estudante sujeito-histórico-social se apropriando da escola pelo “compartilhamento das subjetividades” (ALENCAR, 2016). Aqui tira-se o foco de criação e teorização do professor para o aluno estrelar, para o estudante ser o coautor de sua aprendizagem e criador de seu produto artístico. Ele não é apenas o reproduzidor da concepção do professor-artista, toda via é o aluno-artista que participa de um processo criativo com vínculo científico que Pedro Demo (2015) propõe como “educar pela pesquisa” com o professor proporcionando a reconstrução de conhecimento e não sua transferência. A pesquisa proposta pelo Evento Artístico é um produto híbrido da ciência-educação-arte com um aprendizado enquanto ação.

Esta **metodologia** que abordando o exercício da contextualização, produção e fruição juntamente com a produção de projeto artístico e a utilização do evento como processo de aprendizagem elencou como **procedimentos** para a SemanArte de Instalações: a exibição comentada de um vídeo do Arte na Escola sobre arte contemporânea com um círculo de discussão seguido da provocação com a tarefa de pesquisar conceito e de produzir as instalações como avaliação mensal, exibição de imagens e vídeos da experiência no ano anterior, das aulas dialogadas partimos para o círculo de discussão com criação colaborativa através de uma problematização, com exposição e avaliação. Tudo foi realizado entre agosto e outubro do corrido ano.



Produção
Fonte: autoria própria



Recepção
Fonte: autoria própria



Interação
Fonte: autoria própria

SemanArte de Instalações: Abordagens e Aprendizagens

A **avaliação** foi feita sob três pontos de vista: O meu como professora orientadora da atividade; do público – estudante (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio) e Auto avaliação dos estudantes envolvidos no projeto. Usamos como material de avaliação a observação, ficha com critérios pré-dispostos, uma questão da prova de avaliação bimestral, entrevista, livro de visitação com avaliação e comentários e questionário aberto auto avaliativo.

A meu ver a SemanArte enquanto entendimento do conteúdo foi bom na avaliação dos critérios (tema, espaço, material e montagem). No tema apenas uma turma não fez bem uma temática polêmica como foi orientado, contendo mais entretenimento que discussão, no espaço a maioria das turmas foram tímidas na ocupação escolar e permaneceram na zona de conforto da sala de aula (extra sala: Sala de vídeo, espaço de circulação entre rampa e escadaria e refeitório). O material houve apropriação claramente e pouquíssima efemeridade, houve turmas que trouxeram pouca quantidade de material. A



Chuva de Doações
Fonte: arquivo pessoal.

uma escultura do que um ambiente.

sem interferência minha, antes da chamada da visitação três turmas precisaram de interferência minha para valorizar a interação, a disposição da obra construída e uma a montagem estava boa mas estava tão tímida que mais parecia



Outubro Amarelo
Fonte: arquivo pessoal.

Enquanto participação foi boa também, todas as turmas apresentaram trabalhos.

Questionário Fechado, questão aplicada na avaliação do 3º Bimestre :

Observe a imagem abaixo e responda:



Os Obstáculos da Vida/ 2016
Fonte: arquivo pessoal.

6ª) A imagem é uma exemplo de?

- (a) Arte Pop.
- (b) Arte conceitual.
- (c) Performance.
- (d) Instalação

A identificação da imagem de instalação na prova foi boa, em quatro turmas mais de 80% identificaram, em duas turmas 75% acertaram, uma turma acertou 100% e apenas uma turma 75% não identificaram (a mesma turma que não trouxe temática polêmica). Enquanto promoção de aprendizagem artístico, de apropriação de conteúdo, de pertencimento ao padrão estudante-cientista foi uma experiência bem mais rica que a do ano anterior, com um aproveitamento de aproximadamente 75% do total das oito turmas, isto é, é como se 6 turmas inteiras tivessem acertado e apenas 2 turmas não associasse a imagem ao conceito de Instalação.

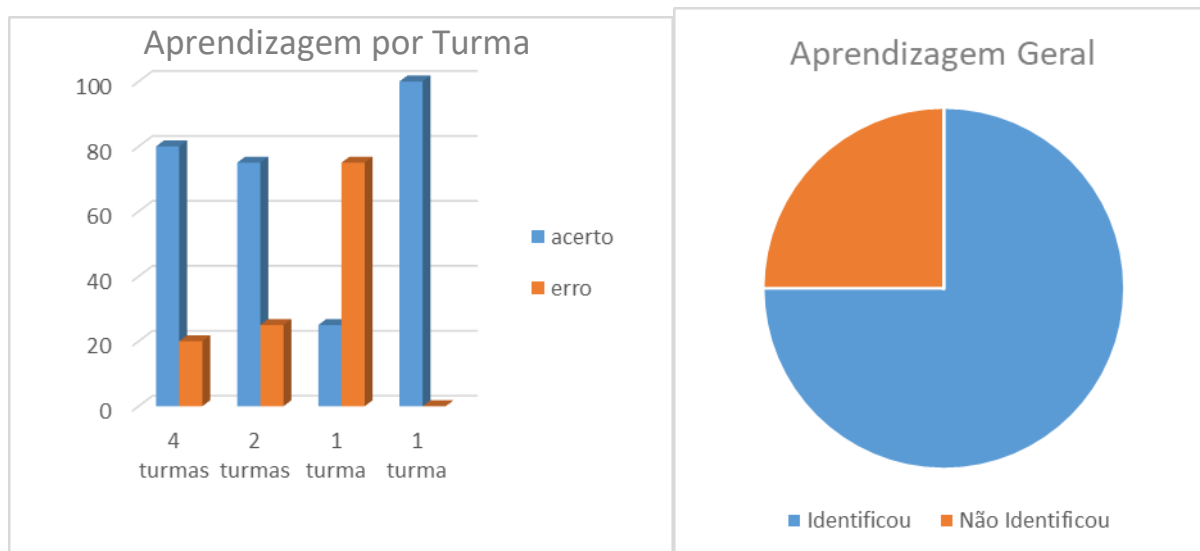


Gráfico 1- Quadro de Aprendizagem
Fonte: autoria própria

Gráfico 2- Nível de Conhecimento
Fonte: autoria própria

Quanto aos comentários dos visitantes do 3º e 2º ano em sua maioria eram conceitos atrelados a nota 10 ou ótimo, alguns com criativo ou muito importante, o 2º ano em entrevista informal disse lembrar do trabalho do ano anterior, que os trabalhos estavam melhores, e o 1º ano foi a surpresa: - refletiram e criticaram o trabalho dos demais tanto na nota quanto na entrevista gravada, identificando quem faltou tema, quem explicou a instalação “não podiam explicar” (Estudante do 1º ano- Maria da Glória), as que não tinha uma forma autoexplicativa, as que não estavam estéticas... Isto mostra que realmente produziram, fruíram e contextualizaram... Fiquei babando!!! Estava aí explicitado, o que Dewey (2010, p.117) alude sobre o objeto em experiência significativa: “Os inimigos do estético não são nem o

prático, nem o intelectual”. Um fazer artístico tanto estético como sábio e ativo... é o que os relatos a seguir hão de evidenciar.

A cereja do prazer estético é o que trago para completar, a mais importante opinião, a auto avaliação registrada em questionário com 30% das turmas envolvidas: Em que a maioria não conheciam “nada” sobre o assunto e após a experiência artística a relaciona com um ambiente, uma montagem, uma interação, com final do processo também a maior parte achou que não faltava nada “Já estou sábia sobre este assuntos”, alguns poucos queriam conhecer mais artistas e obras e declaram que queriam fazer de novo! Avaliaram o seu conhecimento no geral como bom, tirando um média entre o maioria bom e mesma quantidade de ótimo e regular. A grande maioria percebeu que o Evento foi um diferencial na aprendizagem: “... Aula Teórica é um pouco diferente da prática. As duas são essenciais, mas poder entrar e sentir é algo surpreendente”. (Estudante 1º ano em questionário auto avaliativo- Claudenilson S. Sousa). Acompanhando o pensamento exposto no começo do texto que para o estudante é mais significativo mostrar do que olhar em arte, nossa grande maioria também achou melhor fazer do que observar as instalações. Eles descrevem o processo como excelente, maravilhoso pra os que se tornaram um grupo só trabalhando em colaboração; “Foi excelente, pois vários alunos fizeram trabalho em equipe e nisso fomos aprendendo juntos” (Estudante 1º ano em questionário auto avaliativo- Bruna Amaral), outra aluna percebe o processo criativo com a sensação que todo artista passa: “foi complicado e doloroso... Eu não mudaria nada”. Uma aluna (Estudante 1º ano em questionário auto avaliativo- Antônia Veridiana) turma que não conseguiu o mesmo envolvimento desabafou: “Foi difícil, porém maravilhoso. Deu certo e não deu, pois poderia ter sido mais organizado...Poderia ter sido melhor se todos tivessem se esforçado mais...”

Reflexões Finais

Aprendi muito com esta experiência, aparei o meu discurso, voltei mais ainda o meu olhar para o meu estudante... coloquei uma lupa sobre ele, o dei uma atividade... e com atividade o vi pesquisar, trabalhar, analisar, refletir produzir, fruir, criticar e compreender esta arte contemporânea. É muito



Experimentando Instalação
Outubro Amarelo
Fonte: arquivo pessoal.

trabalhoso gerir aprendizagem...

Neste processo fui professora, orientadora, curadora, artista, facilitadora e principalmente provocadora de uma oportunidade de processo artístico ímpar. Percorria primeiramente as instalações, as vezes cruas ainda, em segundos reorganizava, incluía, aglomerava... pequenos detalhes de um olhar mais experiente artisticamente... Que os (estudantes) faziam brilhar os olhos!!!! O projeto foi feito sem parcerias... Tive que ouvir que a “minha” atividade tinha sujado o pátio da escola!!! Na hora fiquei muito magoada, desestimulada e exausta de mais para argumentar... Aprendendo com meu estudante diria que “deu certo e não deu”, que poderia ser melhor, sem/com/se... Sim quando há aprendizagem significativas sempre aprendemos tanto com eles quanto eles conosco: “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isto aprendemos sempre” (FREIRE, 2008).

Toda via, sobre outro olhar... Tudo tinha dado certo!!!! Arte contemporânea é mesmo para incomodar, perturbar, ferir, mexer e se for necessário por que não sujar...

Quanto das folhas ao vento que “sujaram” a escola não foram necessárias para o furacão de opiniões, pensamentos e indignação que os estudantes necessitavam colocar para fora sem temer nada! Assim estavam eu e os estudantes cientistas-artistas... eu e eles de mãos dadas... do mesmo lado... eu os vendo em processo criativo e eles me vendo como curadora (organizadora da exposição para eles) ... nós nos olhando... olho no olho sem papel, sem hierarquia ... eu me vendo neles e eles se vendo em mim... uma só alma artista!



Lei da Amazônia: Faça como
Temer, destrua a natureza!
Fonte: Arquivo pessoal.

Este projeto não se esgotou em si... Como uma fênix se transformou em 2018 em uma proposta de continuidade de ensino por meio dos Eventos... com um viés cênico contemplando, teatro, performance e hibridismos... Onde esta escola para além dos eventos artísticos-culturais proposto pelos estudantes organizados em grêmio e das culminâncias de projetos sugeridos pela secretaria estadual está respirando durante o ano 2018 eventos cênicos escolares, minha habilitação e grande paixão transformada em objeto de pesquisa para



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



trabalho de conclusão de mestrado... com dias, semanas, meses e bimestres junto aos meus estudantes... fazendo, pensando, vendo e sendo Arte!!!

Referências

ALENCAR, V. *Patrimônio Cultural: conceituação e discussão para uma proposta de educação emancipadora*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2016.

BARBOSA, A. M. *Tópicos e Utópicos*. Belo Horizonte: C/arte, 1998.

BUORO, A. *Metodologia de Projeto na Prática Escolar: teoria e prática = ação transformação*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2016.

DAYRELL, J. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo horizonte: Editora UFMG, 1999.

DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2015.

DEWEY, J. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 37ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MARTINS, M. *Arte e Horizonte Potenciais na Escola Contemporânea*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2016.

O CENTRO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA CEC- IEMA EM CAXIAS-MA: A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DE POPULARIZAÇÃO E VIVÊNCIA CIENTÍFICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO MARANHÃO

Anna Paula Araújo Pereira/a²⁹⁰

Jhonatan Uelson Pereira Sousa de Almada/a²⁹¹

Antonio de Jesus dos Santos Fernandes Júnior/a²⁹²

Resumo: O Centro de Educação Científica do IEMA, em Caxias-MA, tem como objetivo geral desenvolver Educação Científica para alunos do ensino fundamental de escolas públicas do município. O CEC IEMA se vale metodologicamente da teoria e prática em seu plano de ensino e se baseia na premissa de que a produção do conhecimento, de qualquer área da ciência, sem aplicação prática, não se mostra eficaz e não consegue ser incorporada ao dia-a-dia dos alunos. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados obtidos, em termos de critérios de aprendizagem no primeiro ano de funcionamento do CEC IEMA- Caxias.

Palavras-chave: Educação Científica. Conhecimento. Ciência.

Introdução

A educação é um direito básico garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em relação ao Brasil é garantida pela Constituição Federal Brasileira (1988), em seu Art. 205, que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A par de que a infância e a adolescência, são partícipes presentes e futuros do novo mundo tecnológico e que o conhecimento científico é imprescindível ferramenta estando em constante transformação, se faz imprescindível também que a educação regular adentre o âmbito da ciência e tecnologia e lance mão da chamada Educação Científica. Isso porque o significado social e cultural da ciência para a humanidade que é socialmente condicionada e possuidora de uma história e de tradições arraigadas fica muitas vezes detido dentro da academia e passa a não ter identificação com a população (MOURA, 2016)

²⁹⁰Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, annapaulaaraujopereira092@gmail.com.

²⁹¹Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, jhonatanalmada@gmail.com

²⁹²Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, antoniofernandes.ufma@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Em relação à experimentação científica no Ensino Fundamental, Belloni (2007), afirma que a educação científica é um desafio que deve ser ressaltado, posto que a criança que se apropria naturalmente da tecnologia, de modo tão natural, como o peixinho que se apropria do aquário e, ainda, que a apropriação deste conhecimento através da escola é uma necessidade sine qua non para a construção de cidadãos conscientes de seus papéis como agentes de transformação.

No Maranhão a situação da educação básica é ainda pior do que a do cenário nacional. Em 2017 o IDEB (Índice da Educação Básica) no Estado para ensino fundamental foi de 4.1 (séries iniciais) e 4.2 (séries finais), ambos abaixo da meta estabelecida (4.9 e 4.7, respectivamente) (INEP, 2017). A devida inserção da Educação Científica na Educação Básica é capaz também de motivar e alavancar os índices educacionais melhorando a aprendizagem nas escolas. Isso pode ser explicado com base nas teorias da aprendizagem e desenvolvimento sustentados nas ideias construtivistas que, segundo Piaget a manipulação de artefatos, como ocorre através das práticas e experimentos científicos, é a chave para a criança construir seu conhecimento (PIAGET, 1974). Além disso, o interesse dos alunos pela robótica pode ser explicado também pela teoria sócio-interacionista de Vygotsky pois o interesse pela robótica surge na medida em que priorizam-se as situações de aprendizagem onde vários aprendizes estão envolvidos (VYGOTSKY, 1984).

Diante da necessidade de difundir e apoiar a Educação Científica no ensino básico nos municípios do Maranhão como forma de enriquecer o currículo da educação básica, por meio de oficinas, o IEMA, apoiado pelo Instituto Santos Dumont (ISD), que é referência e precursor dos Centros de Educação Científica no Brasil, implantou na cidade de Caxias-MA, um projeto piloto do Centro de Educação Científica, em 2017. O CEC IEMA- Caxias parte do pressuposto que todos os seus alunos têm direito a uma educação para cidadania e para a vida.

Por fim, este trabalho objetiva apresentar os resultados obtidos, em termos de critérios de aprendizagem no primeiro ano de funcionamento do CEC IEMA.

Metodologia

A gênese do projeto CEC IEMA ocorreu a partir da parceria entre IEMA e o Instituto Santos Dumont – ISD, em 2017. Neste primeiro ano, CEC IEMA-Caxias recebeu todo apoio, assessoria e supervisão do ISD, através das visitas periódicas dos técnicos, que orientaram acerca das ferramentas metodológicas e princípios pedagógicos a serem desenvolvidos no CEC-IEMA.

O CEC IEMA Caxias ofereceu 400 vagas para alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), faixa etária de 11 a 15 anos. O CEC IEMA preconiza que os alunos matriculados participem das oficinas de educação científica no horário contrário ao das suas escolas regulares.

No CEC são ofertadas quatro oficinas didáticas, em quatro áreas da ciência que são: **ciência e ambiente, ciência e tecnologia, ciência e robótica e ciência e história**. Cada oficina é regida por dois professores (coordenador e auxiliar) com formação específica na área.

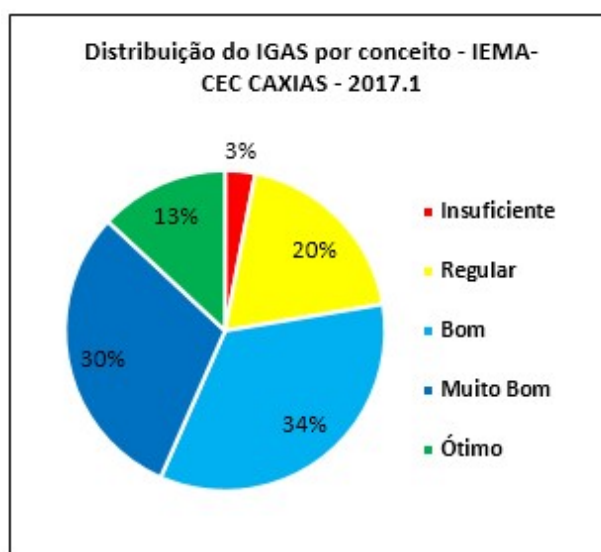
Em termos de acompanhamento dos resultados, o CEC IEMA utiliza avaliações periódicas. Sobre avaliações Luckesy (2011), diz: “não podemos esquecer que o ser humano aprende pela ação, e, para tanto, na prática educativa, há que propor aos educandos atividades que sejam estimulantes e envolventes e, ao mesmo tempo, auxiliem sua formação como sujeitos e como cidadãos”.

Na avaliação de desempenho os professores, no final de cada semestre, aos pares, aos pares, avaliam em sua oficina, cada aluno, individualmente, e por critério, com notas que vão de 1 a 5, onde 1 é insuficiente, 2 é regular, 3 é bom, 4 é muito bom e 5 ótimo. As avaliações são divididas em dois tipos: avaliações com critérios inerentes a cada oficina didática, onde são estabelecidos 4 critérios e avaliação geral, utilizadas em todas as oficinas cujos critérios são assiduidade/pontualidade, expressão oral, expressão escrita, relação com colegas e professores, resolução de situações problemas (conteúdos) e envolvimento com atividades propostas. A média de todas as oficinas, de todos os alunos em todos os critérios gera o IGAS (Índice Geral de Aprendizagem semestral). Neste trabalho foram comparados os índices semestrais do ano de 2017.

Resultados e Discussão

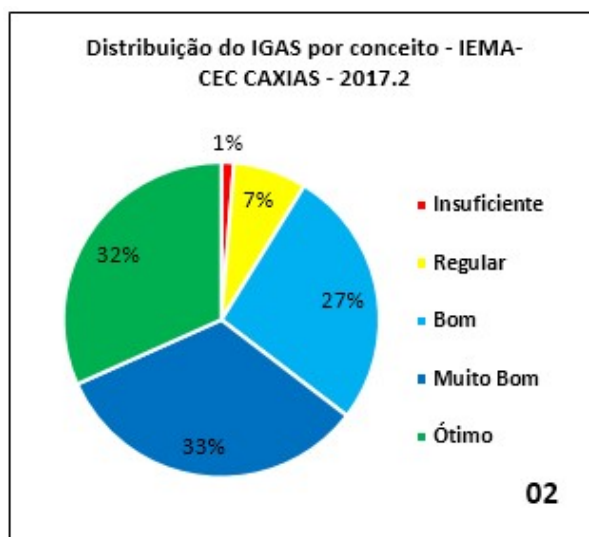
O Índice Geral de Aprendizagem Semestral, o IGAS, foi de 78% no primeiro semestre de 2017 (Figura 1) e 91% (Figura 2) no segundo semestre do mesmo ano. Em relação a distribuição do IGAS, este apresentou os seguintes resultados para os critérios avaliativos estabelecidos: No primeiro semestre, início da implantação do CEC IEMA foram dada 3% do conceito insuficiente para os critérios avaliativos estabelecidos, 20% regular, 30% bom e 43% somaram muito bom e ótimo (Figura 1). Já no segundo semestre tem-se que foram dadas, pelos professores, apenas 1% do valor insuficiente para os critérios avaliativos estabelecidos, 7% regular, 27% bom e 60% somaram muito bom e ótimo (Figura 2).

Figura 1: Distribuição do IGAS por conceito no primeiro semestre de 2017



Fonte: Autores

Figura 2: Distribuição do IGAS por conceito no segundo semestre de 2017



Fonte: Autores

Observou-se, desta forma, uma diminuição no percentual de conceitos insuficiente e regular dadas aos alunos, pelos professores, em relação ao segundo semestre, para os critérios avaliativos estabelecidos. Observou-se, ainda, um aumento percentual nos conceitos muito bom e ótimo somados do primeiro semestre em relação ao segundo que aumentou 43% para 60%. Os resultados foram bastante positivos e o incremento no desempenho dos alunos no segundo semestre deve-se a muitos fatores sobre os quais podemos citar o aprimoramento e desenvolvimento de competências pedagógicas, diante do evidente desejo de ser educador, expresso tanto na valorização do planejamento educacional, quanto no interesse pela aprendizagem de estratégias educacionais. Além de a equipe demonstrou ao longo do ano um grande empenho aos assuntos dos estudantes e um grande sentimento de pertencimento à instituição.

Conclusão

Houve aumento no IGAS no segundo semestre de 2017 em detrimento ao primeiro semestre. Conceitos melhores como muito bom e ótimo tiveram maior atribuição percentual aos critérios de avaliação estabelecidos no segundo semestre em relação ao primeiro semestre e isso se deve ao esforço dos professores no desenvolvimento de competências pedagógicas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Referências

- BELLONI, M. L; GODOY, N.G. *Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 20 de fevereiro de 2018.
- BRASIL, Constituição 1988. 38 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013, Art. 205. P. 60.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais. 2017. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 23 de out. 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011
- MOURA. I. C. A. *A inclusão social e a popularização da Ciência e Tecnologia no Brasil*. Revista Inclusão Social, IBICT, v.1, n.2, 2016.
- PIAGET, J. *To understand is to invent*. N.Y.: Basic Books, 1974.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O IMPACTO DO PROGRAMA PODIUM XXI NOS ÍNDICES DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DOS ESTUDANTES DA 2ª SÉRIE DA REDE IEMA

Patrícia Bruzaca Santos Costa²⁹³
Eneida Maria Erre Araújo²⁹⁴
Talita de Jesus da Silva Martins²⁹⁵

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar resultados de uma análise sobre os impactos do Programa Podium XXI nos índices de proficiência em Matemática, com foco nos descritores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, para os estudantes da 2ª série do ensino médio do IEMA, das unidades plenas de São Luís e São José de Ribamar. Pautando-se numa abordagem quanti-qualitativa que constatou que as estratégias utilizadas no programa influenciaram positivamente na média das notas dos alunos.

Palavras-chave: SAEB, Ensino Médio, Matemática.

INTRODUÇÃO

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA é uma instituição pública estadual que tem como objetivo oferecer educação profissional técnica, de nível médio, pública, gratuita e integral de qualidade. Para tanto, conta com um total de 13 (treze) Unidades Plenas, sendo elas: UP São Luís, UP Itaqui-Bacanga, UP Bacabeira, UP Axixá, UP Pindaré-Mirim, UP Timon, UP Coroatá, UP Cururupu, UP São José de Ribamar, UP Presidente Dutra, UP Brejo, UP Santa Inês e UP Matões. Nessas Unidades são oferecidos os cursos de Informática, Informática Biomédica, Equipamentos Biomédicos, Administração,

²⁹³ Pós-graduanda do Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA, BRASIL). E-mail: patybruzaca@gmail.com

²⁹⁴ Pós-graduanda do Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA, BRASIL). E-mail: ema.erre@hotmail.com

²⁹⁵ Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: talitamartins0612@hotmail.com

Logística, Serviços Jurídicos, Agricultura, Agropecuária, Zootecnia, Recursos Pesqueiros, Mineração, Eletrotécnica, Eletromecânica, Guia de Turismo, Eventos e Meio Ambiente.

O IEMA tem como proposta pedagógica uma educação Integral em tempo integral. Tal proposta, visa romper a dualidade formação geral e formação profissional, trazendo propostas inovadoras ao ensino médio integrado a educação profissional. E como professoras da instituição acreditamos que o acompanhamento do desempenho acadêmico do aluno da educação básica é um fator importante na determinação de seu progresso e acesso ao mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, foi desenvolvido o Programa Podium XXI a fim de melhorar a proficiência dos alunos na língua portuguesa e em matemática ao serem apontadas como suas maiores dificuldades Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. No que se refere ao desempenho dos estudantes do Ensino Médio no Maranhão, os dados do SAEB/INEP apontam para um resultado não satisfatório quanto à pontuação nas disciplinas de Português e Matemática, e a busca pela melhoria da qualidade do ensino para mudar essa realidade perpassa pela identificação dos fatores que afetam o desempenho dos alunos.

O Programa Podium XXI faz parte do Programa Geração XXI que está nas Diretrizes Operacionais - para integrar a melhoria do processo educativo e contribuir para o desempenho do rendimento escolar dos estudantes do IEMA. De caráter estratégico e complementar, trata-se de um reforço por meio de aulas, com estratégias diferenciadas, no intuito de desenvolver a proficiência em Português e Matemática com foco nos descritores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, visando ainda proporcionar aos estudantes da 2ª série do IEMA uma maior chance de se prepararem adequadamente para a prova do SAEB/2019.

Especificamente, neste estudo nos detemos na análise da proficiência dos estudantes da 2ª série das UPs de São Luís-Centro e São José de Ribamar por serem as Unidades em que aplicamos o Projeto de Intervenção Programa Podium XXI no ano letivo de 2018. Sendo assim, apresenta-se como objetivo desse estudo analisar o impacto do Programa Podium XXI na proficiência em Matemática, dos estudantes da 2ª série do ensino médio do IEMA, das Unidades Plenas de São Luís e São José de Ribamar para o exame do SAEB/2019.

O IMPACTO DO PROGRAMA PODIUM XXI: PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DA REDE IEMA

O Programa Podium XXI é um reforço por meio de aulas, com estratégias diferenciadas, no intuito de desenvolver a proficiência em Português e Matemática, com foco nos descritores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, visando ainda proporcionar aos estudantes da 2ª série do IEMA uma maior chance de se prepararem adequadamente para a prova do SAEB/2019.

Iniciou em 10 de março de 2018 e encerrou em 08 de setembro e suas aulas somente aconteciam aos sábados das 8h 30m às 17h, com professores qualificados e que não fazem parte do corpo efetivo que realiza essa jornada integral da Rede IEMA, estando esses professores disponíveis, aos sábados somente para ministrarem as aulas nesse programa.

As aulas foram pensadas desde seu início para além das atividades realizadas durante a semana em suas aulas de Matemática e Português, ou seja, foram pensadas aulas com estratégias diferenciadas por entendermos que os alunos já vêm de uma semana integral de atividades pedagógicas, sendo mais atrativo professores diferentes daqueles que convivem durante a semana, assim como tarefas também diferenciadas. Sendo que as tarefas propostas nas apostilas e a maneira como foram realizadas pelo professor se apresentam como um diferencial, tanto na frequência dos alunos, aos sábados, bem como também no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Micotti (1999, p. 154):

Informação, conhecimento e saber, são distintos, embora sejam inter-relacionados, entendendo essas diferenças, nos permitirá compreender melhor as diferentes concepções de ensino e Aprendizagem, ajudando a identificar alguns problemas pedagógicos.

Nas referidas aulas, os professores procuraram proporcionar aos alunos a partir dos conteúdos estabelecidos as mais diversas experiências, estas baseadas em tarefas matematicamente ricas e realizadas sempre num ambiente atrativo com músicas, desafios, diálogos, brincadeiras, animações por meio de data show e muita interatividade, discussões, atrações teatrais, brincadeiras e dinâmicas, de modo a tornar a aprendizagem estimulante. Percebemos que essas estratégias de ensino são pautadas na busca da superação da concepção da Matemática como uma ciência abstrata que não tenha relação com cotidiano do aluno.

Visando o contrário, pautam suas ações,

A preocupação com a contextualização do fato matemático exige pensar no encaminhamento de um trabalho pedagógico em que a ação preceda a operação de tal modo que a matematização de situações-problema postos pelo cotidiano se mostra de fundamental importância. (MIGUEL, 2005)

Esse programa tende a tentar superar o ensino de matemática de perspectiva tradicional com exposições exaustivas de regras e conteúdo a serem decorados pelos alunos. Beatriz D’Ambrósio (1994) ressalta a necessidade da aula de matemática ser realizada num contexto que valorize a criatividade, a necessidade de superar bancária, em que esta ciência é vista como pronta e acabada, carregada de certeza e de poder. O contexto de ensino em que prevalece incentive a curiosidade e a capacidade de investigação dos educandos, a partir de atividades problematizadoras que levem o aluno à busca de respostas mediadas por questões inteligíveis.

Durante os sábados os alunos também recebiam as três refeições no IEMA, mas não precisavam ir fardados, tendo sua frequência controlada pelos coordenadores do Programa e tendo ainda premiações, como um *tablet samsung* para o estudante que obtivesse maior nota e menos faltas nas aulas durante os sábados a cada final de bimestre.

É importante ressaltar que tudo isto implicou em um material didático específico para o programa, mas que segue as Matrizes de Referências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), documento em que estão descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes que serão aplicados em 2019. Aliada a isso, consta ainda a opção teórica no material, segundo a qual pressupõe-se que os estudantes devem desenvolver determinadas competências cognitivas no processo de aprendizagem e apresentar habilidades a partir dessas competências.

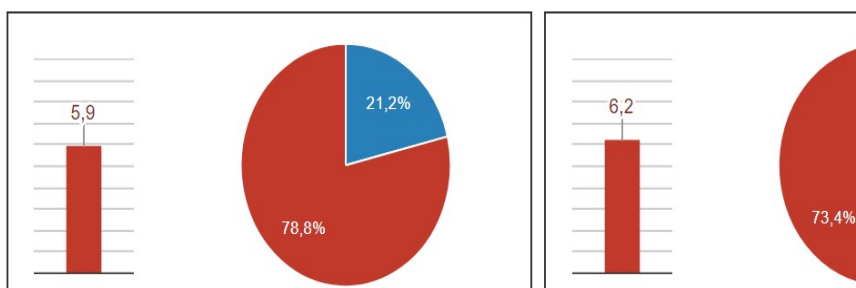
O SAEB é uma das ações brasileiras pioneiras para se conhecer os resultados de aprendizagem dos alunos. Foi elaborado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, do Ministério da Educação, fundado na década de 1930. O referido sistema consiste em três avaliações externas aplicadas em larga escala no Brasil a cada dois anos. Vem sendo realizada desde 1990 e seu resultado é usado para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, que trata de um indicador da qualidade de ensino das escolas do país (BRASIL, 2005).

Os estudantes da 2ª série do IEMA, que neste ano de 2018 participam do Programa Podium XXI, são os mesmos que apresentaram no ano de 2017 um desempenho abaixo do esperado. Vale ressaltar que 90% de nossos alunos são oriundos do 9º ano da rede pública municipal, e quando chegam no instituto apresentaram uma defasagem muito grande em Português e Matemática.

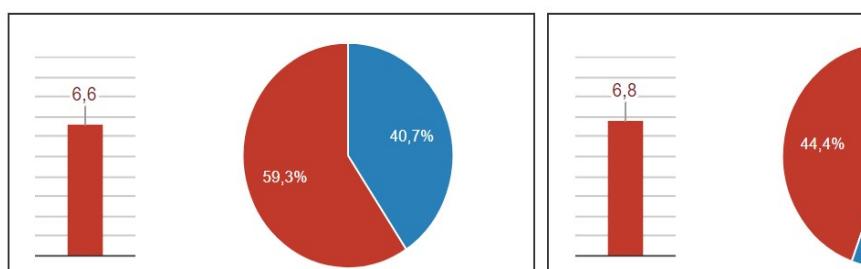
Abaixo temos os gráficos dos anos letivos de 2017 e 2018, da proficiência de Matemática dos estudantes das UPs de São José de Ribamar e São Luís – Centro, totalizando 246 partícipes do estudo, sendo 130 da UP São Luís-Centro e 116 da UP São José de Ribamar.

QUADRO 01 - EVOLUÇÃO DAS MÉDIAS DOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO EM-MATEMÁTICA – Ano Letivo 2017

1º PERÍODO 2017



3º PERÍODO 2017

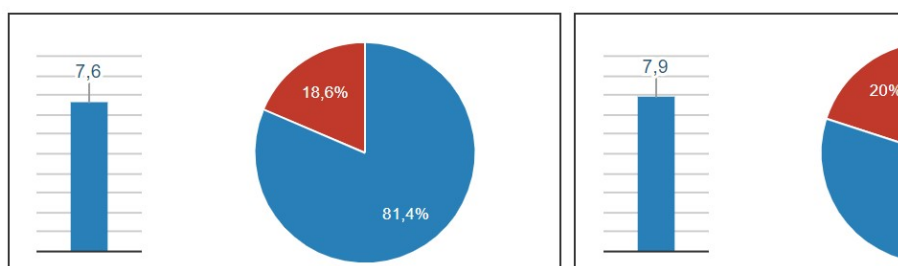


Tomamos como exemplo a disciplina Matemática por ser esta a que os estudantes

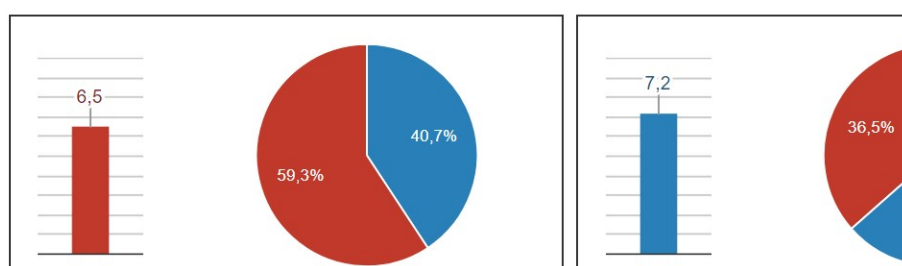
sujeitos desse estudo, apresentaram desde 2017 um desempenho que muito chamou a atenção de todo o corpo pedagógico do IEMA, por estar abaixo do esperado nesta etapa da educação básica.

QUADRO 02 - EVOLUÇÃO DAS MÉDIAS DOS ALUNOS DA 2ª SÉRIE DO EM - MATEMÁTICA – Ano Letivo 2018

1º PERÍODO 2018



3º PERÍODO 2018



No dia 10 de março de 2018 foi aplicado em todas as turmas de 2ª série da Rede IEMA o teste diagnóstico do Programa Podium XXI, elaborado pelos professores das disciplinas para esta finalidade. Após a realização dos testes cada professor em seu horário de aula deu um retorno aos estudantes quanto à quantidade de acertos e erros nos mesmos, pontuando as questões em que houve a maior quantidade de acertos, assim como as que houveram maior quantidade de erros também, tratando-se de uma correção dialogada com os alunos para, a partir daí retomar a apostila com ênfase nos conteúdos que mais apresentaram necessidade de aprofundamento.

A investigação sobre a aprendizagem tem mostrado que o estudante aprende muito em consequência da tarefa que realiza sobre o conteúdo da aula e, principalmente, a partir da

reflexão que sobre ela faz. Assim, as dificuldades dos estudantes, identificadas no teste diagnóstico do Programa Podium XXI, foram detectadas em seus diferentes níveis e a partir dessas informações foram discutidas, planejadas e direcionadas novas estratégias e conteúdo para serem trabalhadas, levando em consideração maior aprofundamento e maior tempo de atividades nos conteúdos e questões em que se percebeu maior número de erros e menor desempenho dos alunos.

A partir de então foi possível detectar, já no 1º período do ano letivo de 2018, uma melhora no rendimento dos 78,8% alunos que em 2017, não atingiram a média 7,0 (Quadro 1 - SJR) e no mesmo período do ano letivo de 2018 baixou 59,3% (Quadro 2 - SJR). Desse modo, pudemos constatar uma sensível melhora no desempenho equivalente a 19,5% dos estudantes.

No 3º período do ano letivo de 2017 (Quadro 1) nossos estudantes, embora tenham apresentado maior rendimento, como conferimos no 1º Período do Quadro 2, mas ainda não se alcançou sequer um equilíbrio em se tratando das médias na disciplina de Matemática, o que veio acontecer no mesmo período do ano letivo de 2018, conforme (3º Período do Quadro 2) em que podemos perceber um maior resultado quando se trata de média quando os alunos passaram de 59,3% em 2017 para 81,4% no mesmo período em 2018. Ainda que não possamos atribuir ao Programa Podium XXI todo o mérito dessa diferença nas notas, mas é um ganho no que se refere à realidade das médias iniciais quando da entrada desses estudantes na educação básica, 1ª série do ensino médio no IEMA.

Desse modo, no 1º período do ano letivo de 2018, no que refere à disciplina de Matemática as atividades envolvendo gráficos aconteceram a partir de uma estratégia didática, utilizando revistas e jornais onde os estudantes coletaram diferentes tipos de gráficos e tabelas e foram colando-os em um cartaz para em seguida, explorar os diferentes assuntos de reportagens, identificando e discutindo seus elementos característicos e peculiares como: título, tipo de gráfico, informações contidas, para preencher os dados de cada gráfico e tabela.

A referida aula foi bastante dinâmica e contou com a participação dos estudantes que ficaram bem à vontade para fazer perguntas e tirar dúvidas. Nesse primeiro bloco de

atividades da apostila foi trabalhado um conjunto de habilidades cujo domínio é esperado de alunos do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou através da revisão bibliográfica e análise documental com abordagem qualitativa e quantitativa, analisar o impacto do Programa Podium XXI na proficiência em Matemática, com foco nos descritores do SAEB, para os estudantes da 2ª série do IEMA, das Unidades Plenas de São Luís e São José de Ribamar.

Como metodologia, em nosso estudo, utilizamos a revisão bibliográfica, em que consultamos várias literaturas relacionadas à temática em questão, bem como a análise documental ao consultar documentos oficiais, a legislação e dados sobre proficiência, desempenho e evolução das médias dos estudantes da 2ª série das Unidades Plenas do IEMA de São Luís-Centro e São José de Ribamar por serem as Unidades em que aplicamos o Projeto de Intervenção Programa Podium XXI no ano letivo de 2018.

Constatamos que no período pesquisado (2018), o Programa Podium XXI estimulou a participação e a dedicação nos estudos das disciplinas de Matemática fazendo com que os estudantes da 2ª série do IEMA que apresentaram um desempenho não satisfatório quando entraram na educação básica em 2017, no ano letivo corrente melhoraram significativamente. Com base nos dados cerca de 19,5% tiveram melhora no seu desempenho em matemática, evidenciando que o Programa Podium XXI está respondendo aos seus objetivos.

REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, Beatriz. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e debates. SBEM, Ano VII, 2ª edição, 1994.

BRASIL. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil.** Brasília: INEP/MEC, 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



IEMA. **Diretrizes Operacionais.** São Luís/Maranhão: IEMA, 2018.

MIGUEL, José Carlos. O ensino de Matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas. In: PINHO, Sheila Zambello de ALBUQUERQUE, Irene de. Metodologia da Matemática. Rio de Janeiro: Conquista, 2005.

MICOTTI, Maria. C. de Oliveira. **O ensino e as propostas pedagógicas.** São Paulo: UNESP, 1999.

O MODELO PEDAGÓGICO E DE GESTÃO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - IEMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS, CONSIDERANDO OS INDICADORES EDUCACIONAIS E RESULTADOS ALCANÇADOS NO PERÍODO DE 2015 A 2018.

Eneida Maria Erre Araújo²⁹⁶
Alda Margarete Silva Farias Santiago²⁹⁷

RESUMO: O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão é uma instituição pública estadual criada em 2015, que ao utilizar um modelo de gestão inovador e integrar base teórica, prática e técnica através das diretrizes da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e a Base Técnica, tem alcançado melhores resultados em relação às metas de promoção de uma educação profissional gratuita, pública, integral e de qualidade. Objetivando analisar a influência do modelo de gestão do IEMA na educação profissional dos jovens, considerando os indicadores educacionais e resultados alcançados de 2015 a 2018. A metodologia escolhida combinou as abordagens qualitativa e quantitativa. Encontrou-se que entre 2015 a 2018, o IEMA apresentou 97% de frequência escolar, 91% de aprovação e 0,78% de evasão. Identificou-se o Modelo de Gestão como um determinante para os bons resultados.

Palavras-chave: Modelo de Gestão, Educação Profissional, IEMA.

INTRODUÇÃO

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) é uma instituição pública estadual que tem como objetivo oferecer educação profissional pública, gratuita e integral de qualidade, em suas Unidades Plenas de Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional e Unidades Vocacionais. Esse instituto foi criado numa perspectiva inovadora de educação na qual há a articulação entre a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e a Base Técnica favorecendo uma formação verdadeiramente integral, nos aspectos humanos, sociais e profissionais.

Na esfera estadual, a principal motivação é a crescente busca por uma escola pública de excelência para todos, uma vez que em se tratando dessa etapa da educação básica, é no

²⁹⁶ Pós-graduanda do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA, BRASIL). E-mail: ema.erre@hotmail.com

²⁹⁷ Orientadora: Professora da disciplina Currículo Integrado, do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA, BRASIL). E-mail: amf.santiago@hotmail.com.

ensino médio onde se concentram os piores indicadores de aprendizagem e de abandono. Assim, o IEMA surgiu para suprir essa necessidade de promover a educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando a formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente.

No IEMA, a materialização do currículo do ensino médio em tempo integral com o ensino técnico integrado se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal e, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. Para tanto, o Modelo Pedagógico adotado pelo Instituto utiliza recursos com inovações pedagógicas (Parte Diversificada) que, integradas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum e da Base Técnica do currículo, favorecem o pleno desenvolvimento do estudante.

A ideia de formação integrada pretende superar uma dualidade histórica, onde existe uma divisão técnica do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Dessa forma, o foco é a integralidade do trabalho, pois tanto os conhecimentos científicos e tecnológicos quanto a apropriação histórico e social são nuances do processo de trabalho operacional e simplificado. Assim, garante-se ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para sua atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (BRASIL, 2007, p. 41).

No que se refere ao Ensino Médio Técnico de Tempo Integral, atualmente o IEMA conta com um modelo pedagógico e de gestão inovadores, pois além de condições de funcionamento diferenciadas, foram inclusos: o intercâmbio internacional, a Copa IEMA de Debates e outros cursos inovadores que atendem aos 3.500 estudantes matriculados nas 13 Unidades Plenas (UP) do IEMA, sendo elas as seguintes: UP São Luís, UP Itaqui-Bacanga, UP Bacabeira, UP Axixá, UP Pindaré-Mirim, UP Timon, UP Coroatá, UP Cururupu, UP São José de Ribamar, UP Presidente Dutra, UP Brejo, UP Santa Inês e UP Matões. Nesses locais, são oferecidos os cursos de: Informática, Informática Biomédica, Equipamentos Biomédicos, Administração, Logística, Serviços Jurídicos, Agricultura, Agropecuária, Zootecnia, Recursos Pesqueiros, Mineração, Eletrotécnica, Eletromecânica, Guia de Turismo, Eventos.

Já nas Unidades Vocacionais do IEMA são oferecidos cursos profissionalizantes de acordo com os arranjos produtivos de cada região como, por exemplo, Inglês, Guia de Turismo, Construção Civil, Estética, Agricultura Orgânica, Horticultura, Operador de Máquinas, Mecânico de Motocicleta, Eletricista predial, Panificação e Confeitaria, Corte e Costura, Artesanato, Beneficiamento do Babaçu, do Abacaxi, do Mel e do Açaí; Apicultor, Fruticultor, Preparador de Doces e Conservas, Cerveja Artesanal, Cachaça, Vulcanização e Segurança do Trabalho. São 13 Unidades Vocacionais, sendo elas: Açailândia, Barra do Corda, Bequimão, Carolina, Caxias, Codó, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Ribeirãozinho, São Luís (Praia Grande, Estaleiro Escola e Escola de Cinema).

Sendo assim, o objetivo do presente artigo é analisar a influência do modelo de gestão do IEMA na educação profissional dos jovens, considerando os indicadores educacionais e resultados alcançados no período de 2015 a 2018. Em um primeiro momento apresentamos a criação do IEMA e sua consolidação ao longo desses três anos, dialogando com as bases legais de todo o processo por meio de textos como: Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), da Lei nº 11.892/2008, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio (Resolução 06/2012), da Constituição Federal de 1988 e da LDB – Lei 9394/2014 de 1996, em que constata-se a compreensão da educação profissional, bem como as ações que vem ao encontro do êxito dos estudantes nas UPs do IEMA.

Posteriormente, será detalhada a concepção do modelo de gestão para responder à formação do jovem no século XXI, almejada no IEMA, para que no final da Educação Básica, o estudante esteja preparado para executar o seu Projeto de Vida, idealizado e gestado ao longo dos três anos de seu ensino médio integral e integrado à educação profissional. Finalizando, apresentaremos os resultados do estudo, as ações do IEMA que contribuem para os bons resultados alcançados no instituto. Logo, tal estudo se justifica pela necessidade de investigações na Rede IEMA sobre os indicadores e resultados no Instituto, contribuindo na discussão sobre as experiências educativas, evidenciando caminhos para o enfrentamento de problemas que impedem o desenvolvimento da ação pedagógica em sua plenitude.

AS PRÁTICAS E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DO IEMA: possibilidades de experiências para além das dimensões normativas e prescritivas

No que se refere à organização curricular do IEMA, partimos do que nos chama a atenção Sacristán (2013) que o currículo ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos legais quando se trata de propostas que indicam objetivos, conteúdos e formas. Desse modo, as decisões sobre o currículo não se limitam em definição de conteúdos para serem abordados nas escolas.

Com isso, queremos enfatizar, que no IEMA para além da dimensão prescritiva, a materialização do currículo do ensino médio em tempo integral com o ensino técnico integrado se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal e, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes.

Para tanto, o Modelo Pedagógico adotado pelo Instituto lança mão de inovações pedagógicas (Parte Diversificada) que, integradas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum e da Base Técnica do currículo, favorecem o pleno desenvolvimento do estudante.

O modelo pedagógico do IEMA, apontado como um êxito que garante a permanência dos estudantes no instituto, os indicadores educacionais e resultados alcançados no período de 2015 a 2018, empreende um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e locais, bem como inovações em suas práticas escolares que são vivenciadas dentro dos múltiplos contextos que conformam a escola como uma instituição cada vez mais universalizada e, portanto, mais vinculada às particularidades dos estudantes, objetivando a efetiva aprendizagem e a conclusão da educação básica.

As inovações pedagógicas do IEMA são bem peculiares e uma delas inerente à Base Nacional Curricular (BNC) é a ampliação da carga horária das disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia; todas com uma aula a mais por semana para práticas laboratoriais, uma vez que faz parte do ensino em Tempo Integral.

Figura 1: Modelo Pedagógico e de Gestão das Unidades Plenas do IEMA.

A CENTRALIDADE DO MODELO É O JOVEM E SEU PROJETO DE VIDA



Para as práticas laboratoriais os professores do IEMA passam por uma formação de maneira a fazerem uso dos laboratórios no processo de ensino e aprendizagem de sua disciplina a partir de uma abordagem experimental no fito de verificar o conhecimento teórico transmitido, aliando com a prática, bem como incentivar o espírito investigativo dos estudantes, auxiliando na formação, explicitação, problematização e discussão de novos conceitos científicos.

O manual de práticas laboratoriais do IEMA nos chama a atenção para:

A importância da utilização do espaço de laboratório enquanto possibilidade e

efetivação de encaminhamentos metodológicos diferenciados, como nas atividades de ampliação de jornada escolar e nas escolas que ofertam a Educação em Tempo Integral, uma vez que objetivam repensar a prática pedagógica, a organização do currículo e o redimensionamento do tempo e espaços escolares, com o intuito de ampliar as possibilidades de aprendizagem e promover a formação integral dos estudantes. (IEMA, 2016, p. 8).

Outra inovação são os Clubes de Protagonismo em que os estudantes das três séries do ensino médio se alinham em determinado clube, de acordo com as afinidades por habilidades de maneira que as desenvolvam em grupo, com autonomia, aprendendo a trabalhar em equipe, desenvolvendo uma boa comunicação e aprendendo, sobretudo a organizar e se auto-organizar, com vistas a ampliação de seu conhecimento, que são indispensáveis para se tornar um protagonista.

Para Gomes (2011, p. 15) o termo “protagonismo”.

Refere-se à nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo.

A tutoria também faz parte do modelo do IEMA. O tutor pode ser qualquer pessoa da equipe escolar. Normalmente, é um professor que interage direto com o estudante e o apoia para tornar possível que ele desenvolva e ponha em ação algum direito, dever, conhecimento, competência ou habilidade, bem como auxilia na construção do seu projeto de vida.

Em seu modelo de gestão, o IEMA se caracteriza principalmente pela ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade na escola (gestores, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes). Ainda assim, a modificação do tempo de permanência de todos na escola traz uma ressignificação a partir de metodologias de aprendizagem diferenciadas e docentes capazes de orientar os estudantes a se envolverem ativamente na sua educação, concebendo a melhor forma de utilizar suas múltiplas inteligências e despertando seu potencial para aprender a adquirir e produzir conhecimentos, lidar com informações e resolver problemas.

Acerca dessa metodologia, Gadotti (2009, p. 67) afirma que:

A ampliação da jornada escolar está assentada no conceito de educação integral, que

articula todas as ações do governo às demandas da população, entendendo que todas elas têm a ver, direta ou indiretamente, com a educação. A escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população. A educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar.

Entendemos que o currículo escolar não é envolvido num simples processo de transmissão de conhecimento e conteúdo. Ele possui um caráter político, histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza através de uma relação entre pessoas.

Desse modo, a organização curricular do IEMA é pensada de forma integradora, ocorrendo uma articulação entre os conteúdos trabalhados, a metodologia e a gestão, associados com o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, tendo como eixo principal a construção de um Projeto de Vida do estudante.

Tabela 1: Indicadores educacionais das Unidades Plenas do IEMA.

UNIDADES PLENAS	VAGAS OFERECIDAS	VAGAS OCUPADAS	%
Axixá (2 anos)	320	305	95,3
Bacabeira (3 anos)	460	460	100
Coroatá (2 anos)	320	280	87,5
Pindaré (3 anos)	410	410	100
S.J Ribamar (2 anos)	320	279	87,1
São Luís I (3 anos)	500	485	97
Timon (2 anos)	320	223	69,6
São Luís II (1 ano)	160	160	100
Brejo (1 ano)	160	160	100
Cururupu (1 ano)	160	160	100
Matões (1 ano)	160	160	100
Santa Inês (1 ano)	160	160	100
Presidente Dutra (1 ano)	160	160	100
Total	3.610	3.382	94,7

Fonte: IEMA, 2018.

Atualmente, os indicadores educacionais apontam que mais da metade das unidades plenas estão com sua capacidade de vagas totalmente ocupadas, conforme exposto na tabela 1. Na perspectiva geral, apresenta um percentual de 94,7 de alunos matriculados e frequentes

distribuídos nas 13 UPs do IEMA, o que é um resultado positivo e pode ser justificado pelos seguintes fatores: as características estruturais da escola; a composição do corpo discente; os recursos escolares; os cursos oferecidos; o programa de Intercâmbio Internacional para os alunos, bem como as práticas escolares e pedagógicas.

O acesso da população maranhense ao instituto é pautado na democratização, considerando inicialmente a proximidade geográfica com a unidade na qual o aluno vai estudar; em segundo lugar, as notas nas disciplinas básicas (língua portuguesa e matemática) do oitavo ano e, por último, a idade. São esses os critérios de seleção do IEMA, recebendo assim estudantes com os mais variados níveis de aprendizagem.

Isto porque o IEMA, seguindo o que esclarece Moll (2012), trabalha com a ideia de formação integrada na qual sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão técnica do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Sendo assim, o que se busca como formação humana é “garantir ao adolescente, ao jovem o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um País, integrado dignamente à sua sociedade política”. (BRASIL, 2007, p. 41).

CONCLUSÃO

O presente artigo objetivou através da revisão bibliográfica e análise documental com abordagem qualitativa e quantitativa, debater questões referentes ao modelo pedagógico e de gestão do IEMA, na modalidade de Ensino Médio Técnico de Tempo Integral, considerando seus indicadores educacionais e resultados alcançados entre 2015 a 2018.

Como metodologia, em nosso estudo, utilizamos a revisão bibliográfica, em que consultamos várias literaturas relacionadas à temática em questão, bem como a análise documental ao consultar documentos oficiais, a legislação e dados sobre a evolução das matrículas, frequência, prática pedagógica, autonomia da escola, modelo de gestão, bem como as condições que favorecem a permanência do aluno no IEMA.

Constatamos que no período pesquisado (2015 a 2018), o IEMA apresentou 97% de frequência escolar, 91% de aprovação e 0,78% de evasão; 72,6% das pessoas avaliaram nossos cursos com notas 10 e 9. Estamos entre as 6 melhores escolas públicas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2016. Além disso, os estudantes conquistaram 133 medalhas em olimpíadas do conhecimento e 97 premiações, tornando o IEMA referência na robótica educacional.

Com base no que foi pesquisado, identificamos o Modelo Pedagógico e de Gestão como fator de êxito, bem como um determinante para os indicadores educacionais e resultados alcançados no período de 2015 a 2018 no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: legislação básica.** 5.ed. Brasília: MEC, 2007.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2011.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, A. C. G da; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** São Paulo: FTD, 2011.

IEMA. **Manual de Orientações e Práticas de Laboratórios.** São Luís/MA: IEMA, 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



MOLL, Jaqueline (et al). **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso 2012.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. ANTUNES, Angela. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

OBESIDADE E EDUCAÇÃO EM SAÚDE: o que diz a literatura?

Uerlene do Rosário Garcês Ribeiro²⁹⁸

Jackson Ronie Sá-Silva²⁹⁹

Resumo: A obesidade tem sido alvo de inúmeras discussões em diferentes espaços sociais e em especial no espaço escolar. É um fenômeno biomédico e sociocultural que deve ser problematizado a partir de análises que pensem o tema de forma plural e cidadã. Esta pesquisa teórica buscou compreender como a obesidade tem sido percebida no Ensino de Ciências a partir das concepções de Educação em Saúde divulgadas no campo educacional. Realizou-se um levantamento de artigos sobre o tema no portal de periódicos da Capes. Os resultados obtidos foram discutidos e problematizados a partir das concepções teórico-metodológicas dos Estudos Culturais.

Palavras-chave: Obesidade. Ensino de Ciências. Estudos Culturais.

Introdução

A obesidade têm sido alvo de inúmeras discussões, nos meios sociais. Muito se fala dos problemas que a obesidade poderá desencadear no indivíduo, e por conta disso, dita-se uma série de recomendações e precauções que a população deve tomar para não se enquadrar nesta condição. Entretanto, é importante mencionar que a obesidade é um tema que deve ser discutido e problematizado em um contexto holístico, ou seja, compreendendo que ela envolve aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, e não somente aspectos genéticos, biológicos e médicos.

Conforme Sá-Silva et al. (2016, p. 58), a obesidade vem ganhando espaço cada vez maior no que se refere à prevenção e mudanças de hábitos alimentares nos meios de comunicação e nas diversas áreas do conhecimento com o intuito de reduzir os altos índices de obesidade no Brasil e no mundo. Portanto, isto já nos dá indícios de que há uma urgência e emergência em se discutir o tema da obesidade numa perspectiva holística sobretudo, em sala de aula. Como este tema tem sido abordado no contexto educacional? Como o tema da obesidade está sendo discutido no Ensino de Ciências? Que conceitos são dados à obesidade?

²⁹⁸Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão (PPECEM/UFMA). Graduada em Ciências Licenciatura com Habilitação em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís, Maranhão. E-mail: uerlenegarcês@gmail.com

²⁹⁹Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor Adjunto do Departamento de Química e Biologia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís, Maranhão. E-mail: prof.jacksonronie.uma@gmail.com

Que concepções de Educação em Saúde tem sido discutido e produzido no Ensino de Ciências a partir do tema obesidade?

É importante destacar que, as práticas educativas em saúde têm sua trajetória histórica vinculada à biomedicina, sendo construída em conformidade com as perspectivas dessa racionalidade. A biomedicina pode ser delineada nas seguintes proposições: tem caráter generalizante, não se ocupando de casos individuais; visa à objetivação do corpo, das lesões e das doenças, sob a ótica do corpo-máquina; e tem como finalidade a elucidação das verdades ou leis gerais, com base em abordagem teórica e instrumental (CAMARGO, 2005).

Assim, as Práticas Educativas em Saúde (PES), pelo seu caráter teleológico decorrente, são conduzidas com a finalidade de manter esse corpo saudável e livre de doenças (RENOVATO; BAGNATO, 2010, p. 558). Portanto, é interessante compreender como a Educação em Saúde tem problematizado este tema nos contextos sociais.

Diante da importância que o ensino de Ciências tem para a construção da autonomia de pensamento e formação de um cidadão crítico reflexivo, consideramos essencial reconhecer a necessidade de problematizar questões relacionadas a temas ligados à saúde, como é o caso da obesidade. Nesta perspectiva, problematizar a Educação em Saúde no ensino de Ciências é importante e produtivo, uma vez que nos possibilitará avanços e contribuições que proporcionarão significativas transformações - não só nos/as alunos/as, mas também na população em geral, no modo de pensar e de agir diante das situações que vivenciamos cotidianamente, situações estas, muitas vezes excludentes, conflitantes e preconceituosas.

Diante do exposto, esta pesquisa buscou investigar na literatura educacional como a obesidade tem sido percebida no Ensino de Ciências a partir das concepções de Educação em Saúde, tentando compreender de que forma esses documentos estão produzindo e divulgando conhecimentos relacionados a esta temática.

Referencial teórico

A discussão sobre o tema da obesidade é complexo e plural e abrange inúmeras possibilidades de pesquisa em diversas áreas do conhecimento como História, Educação, Medicina, Ciências Naturais, Antropologia, Política, Economia, Sociologia, etc. É interessante compreender que a obesidade apresenta diferentes significações. Ela apresenta

uma linguagem simbólica muito grande. Essa linguagem produz efeitos que diferenciam aquilo que é considerado normal e/ou patológico, o que serve para um determinado padrão e o que não serve, ou seja, há uma rede de significações (simbólicas) classificando os sujeitos. Dessa forma, a obesidade precisa ser compreendida para além do viés biológico e médico.

A Obesidade, segundo a Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia - SBEM (2018), é caracterizada clinicamente como um estado de acúmulo excessivo de gordura corporal no indivíduo, constituindo fator de risco para uma série de doenças. São muitas as causas da obesidade, porém, o excesso de peso pode estar ligado ao patrimônio genético da pessoa, a maus hábitos alimentares ou, por exemplo, a disfunções endócrinas.

Entendemos aqui, que a obesidade se configura como uma condição que favorece o aparecimento de inúmeras doenças, e que suas causas vão muito além das condições genéticas/metabólicas, elas estão associadas a contextos ambientais, sociais, culturais e educativos. Esses contextos também precisam fazer parte dos discursos de professores e professoras, em sala de aula. Henry Giroux (2009), vê professores e professoras como “intelectuais transformadores”, e é este universo intelectual que favorece e desperta a criatividade de pensamentos; pensamentos estes capazes de transformar “velhos” conhecimentos em novos aprendizados, possibilitando dessa forma, novos significados ao que é comum.

A Organização Mundial de Saúde – OMS (ABESO, 2018), aponta a obesidade como um dos maiores problemas de saúde pública no mundo. A projeção é que, em 2025, cerca de 2,3 bilhões de adultos estejam com sobrepeso, e mais de 700 milhões, obesos. O número de crianças com sobrepeso e obesidade no mundo poderia chegar a 75 milhões, caso nada seja feito.

No Brasil, a obesidade vem crescendo cada vez mais. Alguns levantamentos apontam que mais de 50% da população está acima do peso, ou seja, na faixa de sobrepeso e obesidade entre crianças estaria em torno de 15%. De acordo com o mapa da obesidade no Brasil, as regiões que estão em situação de perigo, para o excesso de peso infantil e adulto, são as regiões Sul e Sudeste. Mas isso não exclui as outras regiões deste perigo. E além disso, indicam a urgência e emergência em discutir este tema nos diversos espaços sociais, sobretudo a escola.

Há, portanto, uma enorme necessidade de situar o tema da obesidade no contexto social e cultural isto porque o que observamos na atualidade é que ainda existe um conhecimento limitado e preconceituoso sobre o tema. E um dos lugares para realizarmos problematizações sobre as complexidades deste tema é na escola com as ações educativas proporcionadas por professores/as e suas interações com os/as alunos/as em sala de aula. A escola é o ambiente ideal para favorecer uma discussão plural e holística, ambiente este que deve possibilitar o respeito pela diversidade e pela *diferença* – que na concepção pós-estruturalista,

É essencialmente um processo linguístico e discursivo [...] A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não-diferente”. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não-diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente”. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder (SILVA, 2009, p. 87).

A escola portanto, tem suas próprias relações de saber-poder e a partir disso ela contribui para tornar aceitável uma determinada concepção em detrimento de outra(s). A escola é lugar de sociabilizar – ideias, valores, respeito... mas também é lugar de (trans)formação. O/a professor/a tem, portanto, papel fundamental nesse processo, ampliando e (re)significando as produções científicas (e também culturais) da sociedade em que vivem.

Dentro desta ótica que procuramos situar o tema da obesidade. Uma vez que o campo dos Estudos Culturais nos possibilita trilhar pelos caminhos da problematização da *cultura* (ou das culturas). Maria Vorraber Costa et al (2003, p. 36), diz que a *Cultura* transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.

Portanto, centrar nossas análises nos fenômenos culturais não implica reduzir tudo à cultura (COSTA et al., 2004); significa, sim, assumir que “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*” (HALL, 1997, p. 33). Assim, precisamos compreender quais significados (simbólicos) são dados à obesidade nos discursos sobre educação em saúde produzidos no ensino de ciências.

Metodologia

Pesquisa qualitativa em formato de revisão de literatura que utilizou como procedimento teórico-metodológico de análise os Estudos Culturais em Educação.

Como técnicas de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo e a análise documental. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 205). Para Laurence Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 1977, p.42).

Sobre a análise documental, no ensaio *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*, Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009) argumentam que o uso de documentos em pesquisas deve ser estimulado porque podem revelar acontecimentos que ajudam a compreender situações socioculturais contemporâneas. Documentos – sejam fontes primárias ou secundárias – revelam muitas informações que podem ajudar os/as pesquisadores/as avançarem na produção de conhecimento em vários campos das ciências.

Na busca de identificar o que a literatura vem apontando na educação em saúde sobre a obesidade no ensino de Ciências realizamos um levantamento de artigos científicos sobre o tema no portal de periódicos da Capes, indexados pelas bases de dados LILACS e SciELO. Com o intuito de refinar nossa busca utilizamos os seguintes descritores: obesidade, a obesidade no ensino de ciências e educação em saúde. Optamos por realizar a busca utilizando os descritores em associações.

Na busca na base de dados LILACS encontramos, a partir dos descritores, *Obesidade and Educação em Saúde* um total de 42 materiais. Na base de dados SciELO foi possível encontrar um total de 343 materiais, a partir dos descritores, *a Obesidade no Ensino de Ciências and Educação em Saúde*. Desse total, utilizamos alguns critérios para inclusão/exclusão desses materiais na pesquisa. Os critérios utilizados foram: terem sido divulgados num período de 10 anos, abordar o tema da obesidade no contexto educacional, estarem disponíveis na língua Portuguesa e serem de fácil acesso. Depois desse refinamento restaram um total de 16 referências que contemplaram a nossa pesquisa.

Resultados e discussão

Ao proceder a análise desses materiais partimos de 4 categorias de análise previamente estabelecida a respeito do tema, são elas: Conceito de Obesidade, Causas da Obesidade, Prevenção da Obesidade e Tratamento da Obesidade e a partir dessas categorias foi possível construir 16 subcategorias, conforme mostra **quadro 1** a seguir:

Quadro 1: Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
Conceito de Obesidade	A obesidade é uma doença crônica; A obesidade é um acúmulo de gordura no organismo; A obesidade é um grave problema de saúde pública.
Causas da Obesidade	Estilo de vida; Desigualdades sociais; Pré-disposição genética; Falta de informações e educação adequadas.
Prevenção da Obesidade	Profissionais de saúde; Escola e professores; Estilo de vida saudável; Família; Políticas públicas; Educação;
Tratamento da Obesidade	Modelação no hábito da sociedade; Família; Ajuste no balanço energético;

Fonte: Autores

A partir da **categoria conceito de obesidade**, o Dicionarista Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2004, p. 252), se refere a palavra conceito como uma “formulação duma

ideia por palavras; definição; pensamento”. Nesse sentido, o termo obesidade passa a configurar exatamente isso, uma ideia/opinião/pensamento que as pessoas fazem ou atribuem a determinados indivíduos através de palavras. Dessa forma, a obesidade assume um valor que é simbólico, fruto das intervenções subjetivas, sociais, culturais e históricas que vão sendo atribuídas e modificadas ao longo do tempo. Portanto, entendemos que conceituar obesidade é complexo e que envolve inúmeros fatores.

Com relação a **categoria causas da obesidade**, a literatura tem evidenciado sobretudo, que a modernidade e o avanço tecnológico têm contribuído significativamente como um fator extremamente relevante para o desenvolvimento de casos de obesidade no mundo e principalmente em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil. Isto se deve ao fato de que a partir do advento da tecnologia houve um crescimento no número de aparelhos tecnológicos acessíveis a população. Esses aparelhos modificaram (e ainda modificam) o modo se nos relacionar com o meio e com o mundo. Assim, nossos hábitos são continuamente influenciados por esses recursos causando muitas vezes situações que comprometem nossa saúde.

A **categoria prevenção da obesidade**, é um fator imprescindível para se manter a saúde em qualquer que seja a doença. E com a obesidade não é diferente. Tanto é que foi instituído o dia 11 de outubro como sendo o dia Nacional de Prevenção da Obesidade. Isto demonstra o quanto as medidas preventivas contribuem para uma qualidade de vida.

E a **categoria tratamento da obesidade**, se refere a um conjunto de meios que se utilizam para aliviar ou curar uma doença, tratar algo ou alguém. Aqui, entende-se que a obesidade por ser considerada doença precisa ser tratada. E na maioria dos casos o tratamento se refere quase que exclusivamente a modificação no modo de viver e a inclusão de fármacos que acabam comprometendo e prejudicando a vida dos sujeitos com obesidade e sobrepeso. Neste aspecto, a literatura demonstrou que o tratamento da obesidade se dá em diferentes contextos. E sendo assim, é necessário incorporar esses contextos em nossas falas docentes e não somente um ou outro aspecto.

Considerações finais

Diante das análises realizadas, a partir da revisão de literatura empreendida, consideramos que o tema obesidade no campo da Educação em Saúde, precisa ser melhor caracterizado e ampliado a discussão para os aspectos sociais e culturais. Desse modo, é desejável que todos os profissionais – da saúde, da educação, assim como de todas as instâncias sociais – incorporem em seus discursos aspectos relacionados à cultura e à história de nosso povo uma vez que são esses modos de viver e experimentar a vida que nos constrói enquanto sujeitos.

É preciso refletir sobre nossas condutas enquanto pessoas e profissionais. E desta forma, escolher a melhor alternativa para viver e conviver com tudo o aquilo que nos cerca. Assim, os discursos acerca dos temas relacionados a saúde e dentre eles o tema obesidade precisa ser holístico entendendo que o meio exerce importante influência sobre nós e nossas escolhas.

Referências

- ABESO, Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica. Atitude Saudável, mapa da obesidade. Disponível em: <<http://www.abeso.org.br/atitude-saudavel/mapa-obesidade>> Acesso em: 19/05/2018.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Editora: Porto Editora, Dez 1999.
- CAMARGO JR, K. R. A biomedicina. *Physis*. 2005; 15(sup):177-201.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago, 2003, nº 23.
- COSTA, M. V. et al. Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2ª Ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- FERREIRA, A. B. de H. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 6ª ed. rev. atualiz. – Curitiba: Positivo, 2004. 896p.
- GIROUX, H. O Currículo como política cultural: Henry Giroux. In: SILVA, T. T. Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 51-56.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez., 1997.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. Ed. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 2007.

RENOVATO, R. D.; BAGNATO, M. H. S. Práticas Educativas em Saúde e a Constituição de Sujeitos Ativos. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2010 jul-set; 19(3):554-62.

SÁ-SILVA; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1, jun., 2009.

SÁ-SILVA; RIBEIRO, U. R. G.; BORGES, S. S.; LEAL, E. H. F. Problematizando o tema da obesidade na escola: uma proposta pedagógica a partir dos Estudos Culturais. *Diálogo*, Canoas, n. 33, p. 57-75, dez. 2016.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156p.

SBEM, Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia. O que é a obesidade? Disponível em: <<https://www.endocrino.org.br/o-que-e-obesidade/>> Acesso em: 19/05/2018.

PROJETO ESCOLA EM CENA - A LENDA DE ANA JANSEN:

uma experiência do uso das TICs para promover o ensino/aprendizagem de arte no nível fundamental

Alberto de Jesus Nascimento Nicácio³⁰⁰

Marcos Ramuzyo de Almeida Brasil³⁰¹

Marilu Moraes Araujo³⁰²

Resumo: Este texto é fruto de uma experiência desenvolvida com alunos 7º ano do Ensino Fundamental da disciplina de Arte da UEB Gov. Leonel Brizola. O principal objetivo foi propor e apresentar uma reflexão sobre a experiência da produção audiovisual “Projeto Escola em Cena - A Lenda de Ana Jansen”, e elencar alguns elementos considerados pertinentes para discutir as abordagens teórico-metodológicas do uso das Tecnologias da informação e comunicação (TICs) ferramentas para dinamizar o ensino/aprendizagem em Arte. Tendo como abordagem pedagógica a Proposta Triangular.

Palavras-chaves: Ensino de Arte, TICs, Experiência Educativa

Introdução

O presente artigo tem como foco a experiência do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como forma de dinamizar o ensino/aprendizagem de Arte possibilitando ao aluno a sua emancipação enquanto cidadão crítico e sujeito sócio/cultural, deixando de ser mero receptor, mas conferindo-lhe autonomia (FREIRE, 1999).

As TICs se converteram em uma ferramenta insubstituível e de valor e efetividade indiscutíveis no manejo da produção com propósitos didáticos. Não há dúvidas de que as novas tecnologias podem auxiliar no processo pedagógico de forma eficiente e estimulante, e sua incorporação ao ensino requer, antes de tudo, a constituição de oportunidades para transformar a educação básica e otimizar a qualidade da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, o educador deve perceber também as transformações que ocorrem na sociedade e adequar à sua ação pedagógica, sobretudo nas transformações tecnológicas. O avanço tecnológico no campo das comunicações necessita que a escola integre esta nova

³⁰⁰SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SÃO LUÍS, betonicacio@gmail.com

³⁰¹INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, SÃO LUÍS, ramuzyo@ifma.edu.br

³⁰²SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SÃO LUÍS, luarte15@hotmail.com

linguagem audiovisual - que é a linguagem dos alunos - sob pena de perder o contato com as novas gerações. (BELLONI, 2001). Mas a incorporação das TICs em sala ainda não é tão simples, grande parte dos professores encontra dificuldade em empregar a tecnologia audiovisual como recurso pedagógico, usando-a muitas vezes de forma equivocada revelando o desconhecimento das potencialidades da referida mídia no processo de ensino/aprendizagem. Uma triste realidade sobretudo nas escolas públicas, onde carece de formação profissional para a área, infraestrutura adequada e ausência de equipamentos.

Mesmo com os entraves, a iniciativa do projeto foi realizada com a participação de um professor de Artes Visuais, um de Artes Cênicas e os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. O conteúdo abordado aula foi as lendas maranhenses, sobretudo a Lenda de Ana Jansen, como fruto da imaginação popular e como uma tradição da cultura local.

A abordagem pedagógica foi a utilização da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que consiste em três abordagens para se construir conhecimentos em arte: Contextualização histórica (conhecer a sua contextualização histórica); Fazer artístico (fazer arte); Apreciação artística (saber ler uma obra de arte). Essa proposta é bastante pertinente na produção audiovisual, pois o aluno sistematicamente se depara com as três abordagens: na primeira fase entrará em contato com tema; na segunda fase, a da apreciação, debaterá e contextualizará esse tema com o seu cotidiano; a terceira fase será de criação, onde de fato, os materiais audiovisuais serão produzidos.

Desenvolvimento

O “Projeto Escola em Cena – A Lenda de Ana Jansen”, partiu da necessidade em despertar o interesse dos alunos pela produção audiovisual e a utilização da tecnologia em sala de aula como promoção do ensino/aprendizagem e inclusão.

As escolas públicas e as comunidades carentes precisam ter acesso garantido para não ficarem condenados à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico ao ensino de quinta classe. (MORAN, 2014. pág. 51)

E compreendemos que se faz necessário o uso da tecnologia em sala de aula, por entender que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza a necessidade “da

compreensão da tecnologia”, art. 32, no ensino fundamental, como formação básica do cidadão.

O projeto iniciou no mês de setembro de 2016 na UEB Governador Leonel Brizola, contemplando os alunos 7º Ano. Foi apresentado um planejamento com orientações metodológicas para auxiliar professores e alunos nas aulas de arte e seus conteúdos, nele continha as etapas que se deram de forma sistematizada e progressiva.

O ponto inicial foi a leitura em sala da revista em quadrinhos “A Lenda da Carruagem Encantada de Ana Jansen”, em seguida o professor de Teatro promoveu exibição de filmes para apreciação de encenações seguido de discussões e debates; promoveu a compreensão da linguagem teatral e seus diversos aspectos (dramaturgia, construção do personagem); dividiu a turma entre os alunos/atores do elenco e iniciou o trabalho. Foram três semanas intensas de ensaios e interpretações.

O professor de Arte Visual exibiu filmes para apreciação e discussão; apresentou o conhecimento dos fundamentos básicos da linguagem audiovisual composta por outras três linguagens: verbal, sonora e visual; compreensão e experiências práticas no uso dos elementos como: Enquadramentos; Planos (panorâmica, geral, americano, médio e close); Movimentos de Câmera (travelling); Ângulos de filmagem (plongée e contra-plongée); Iluminação; Som e Finalização.

Etapas igualmente importante foi o uso das Tecnologias da informação e comunicação (TICs). Utilizar equipamentos tecnológicos e aplicativos em sala de aula pode ser aliado para a aprendizagem. Conforme Moran (2014, p.51)

A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. São cada vez mais fáceis de usar, permite a colaboração das pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integrando os alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos, além da aprendizagem formal, têm a oportunidade de se engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas. Ensinar e aprender podem ser feitos de forma muito mais flexível, ativa e focada no ritmo de cada um.

As locações das filmagens foram nas ruas do Centro Histórico de São Luís e nas dependências da UEB Governador Leonel Brizola utilizando filmadora e celulares. Na edição, usamos *MovieMaker*, programa nativo do sistema operacional *Windows*, para essa atividade,

ocupamos a sala de informática da escola com a presença e contamos com a colaboração de vários alunos.

No início de dezembro foi exibido o filme “Projeto Escola em Cena – A Lenda de Ana Jansen” de 10 minutos de duração no refeitório da escola, precedido de discursos e depoimentos numa tarde inteiramente dedicada ao evento, contou com a presença de alunos e servidores além de pais e convidados.

Objetivo Geral

- Avaliar a experiência do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como forma de dinamizar o ensino/aprendizagem de Arte.

Objetivos Específicos

- Aproveitar o uso das TICs no processo de ensino/aprendizagem;
- Investigar a aplicação da Proposta Triangular na produção artística audiovisual;
- Compreender a linguagem Visual/Teatral, sua prática e experiência;
- Recuperar a lenda “Carruagem Encantada”, como fruto da imaginação popular e como uma tradição da cultura local;

Metodologia

A metodologia utilizada compreendeu três momentos específicos: a teoria sobre os fundamentos da linguagem audiovisual e teatral, o contato do aluno com obras impressas e cinematográficas (fruição, leitura, apreciação) e a prática (exercícios, interpretação e produção). **Essas três abordagens: ver, fruir e contextualizar, compõem a Proposta Triangular sistematizado no Brasil pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, que se refere à melhoria do ensino de Arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador onde o fazer artístico, a leitura ou análise de obras de arte (ou do campo de sentido da arte e da imagem) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do educando em uma dinâmica contextual sociocultural.**

No projeto o aluno aprendeu a operar equipamentos para captação de imagens, som e edição de baixo custo e de fácil manuseio, como celulares, câmera digital e programas de

edição de vídeos, compreendendo assim, o uso das TICs.a; vivenciar a prática teatral, a interpretação e os improvisos; a linguagem visual e audiovisual; valorizar as lendas como tradição da cultura local. Mas sobretudo, verificou-se o aprimoramento da capacidade dos alunos envolvidos, o que se deu através da valorização da identidade e da experiência de cada educando envolvido no processo, considerando o papel da arte como instrumento social (VYGOTSKY, 2001).

Durante todo o processo, os alunos foram submetidos a pesquisas, de natureza qualitativa, analisou-se dados obtidos em entrevistas com os alunos, investigou a utilização dos recursos tecnológicos na experiência artística, seu processo e resultados. Infelizmente, o material coletado perdeu com o tempo, restando somente as perguntas que estão relacionadas a seguir:

- O uso de ferramentas tecnológicas como celulares e computadores contribuem para melhorar o processo de ensino/aprendizagem, porque?
- As lendas são importantes para a valorização da nossa cultura, porque?
- Conhecer a história, apreciar vários trabalhos e em seguida, produzir o seu próprio, propiciou um conhecimento maior?

Conclusão

Freire (1999) propôs um método, técnicas e ferramentas que pudessem ajudar os alunos a construir seu próprio conhecimento e senso crítico a partir de uma sistemática de construção. A problemática e os mecanismos para levar os alunos à condição de aprender criticamente partiram da identificação de palavras geradoras significativas, relevantes ao cotidiano dos alunos e à área da temática. A dinâmica do método consiste no crescente fluxo estabelecido entre a leitura do mundo e a aquisição das ferramentas que possibilitam uma releitura do mundo mais ampla.

O “Projeto Escola em Cena – A Lenda de Ana Jansen” cumpriu o papel de mediar o conhecimento através da experiência e do saber fazer, colaborando para a formação do aluno em um contexto mais amplo de aprendizagem. Jonh Dewey (2010, p. 323) afirma: “[...] O elemento comum a todas as artes, tecnologias e úteis, é a organização da energia como meio para produzir um resultado.”

Utilizou o uso das TICs como recurso pedagógico para os conteúdos de Arte (Visuais e teatral) e o uso das Tecnologias da informação e comunicação (TICs) na construção e divulgação de diferentes saberes.

Apresentou a lenda da carruagem encantada de Ana Jansen através da linguagem dos quadrinhos para a geração de um produto audiovisual com o interesse em despertar o interesse dos alunos pela cultura local e pela riqueza imaginativa dos contos e lendas.

Compreendemos que o Ensino de Arte possa também desenvolver mediações que envolvam esses temas com o intuito de fortalecer a identidade cultural dos envolvidos e corroborar com os princípios de uma educação digna, lúdica de qualidade.

O vídeo “Projeto Escola em Cena – A Lenda de Ana Jansen” está publicado no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=iC4ODV5YTu8>

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 6 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. O Que é Mídia-Educação. Campinas-SP: Autores associados, 2001.

NICÁCIO, Alberto de Jesus Nascimento Nicácio. A Lenda da Carruagem Encantada de Ana Jansen em quadrinhos. São Luis: Dupla Criação, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>>. Acesso em 31 fev.2018, 18h10min.

Curta metragem Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/perguntas-frequentes>> Acesso em 28 mar. 2018, 22h06min.

MORAN, José Manuel. O desafio da Inserção de novas tecnologias na escola pública. In: Educatrix, Editora Moderna, ano 4, n6, 2014, p. 47-53

BENJAMIN. Walter. A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 186.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



SANTOS, Waldemar. Perfil de Ana Jansen. 2. ed. São Luís: Sioge, 1986

VIVEIROS, Jerônimo de. A rainha do Maranhão. São Luís: Departamento de Cultura do Estado, 1965.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 105 p.

PROJETO LETRAR: uma experiência formativa para fortalecimento da alfabetização e do letramento na Unidade de Educação Básica Iguaíba

Autora: Paula Rennê Muniz Soares de Souza³⁰³

Coautora: Lucileide Martins Borges Ferreira³⁰⁴

Coautora: Solange Cristina Campos de Jesus³⁰⁵

Resumo: O presente texto faz uma abordagem de uma experiência formativa cuja finalidade foi a promoção de atividades didáticas para consolidar habilidades de leitura e escrita de alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram obtidos a partir de um estudo teórico-prático, realizado em colaboração com a gestão escolar da UEB. Iguaíba, monitoras do Programa Novo Mais Educação e Coordenação de Alfabetização da Secretaria Municipal de Paço do Lumiar/MA. Utilizamos como aporte teórico os autores: Soares (2003, 2004, 2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Oliveira e Castro (2008), Bajard (1992), dentre outros.

Palavras-chave: Formação. Alfabetização. Letramento.

Introdução

O ato de ler é essencial para ampliar a visão de mundo de uma pessoa, ele tem um caráter libertador para um povo, pois sua aquisição pode possibilitar a compreensão crítica de uma realidade e, conseqüentemente, sua transformação.

A leitura e escrita são, portanto, instrumentos essenciais para comunicação e interação, desenvolvidos ao longo da história para possibilitar a mediação entre as pessoas. São habilidades que precisam ser ensinadas na escola para que os alunos consigam utilizá-los em suas atividades cotidianas de forma competente. Assim, a instituição escolar precisa proporcionar aos seus estudantes inúmeras possibilidades em que a leitura e a escrita adentrem nas salas de aulas e permaneçam como práticas corriqueiras e indispensáveis para vida dos alunos.

Conforme afirma Bajard (1992), “a escola é o lugar da aprendizagem da leitura, a sociedade, o da sua utilização”. Como espaço privilegiado para aprendizagem da leitura, pois ainda encontramos muitas famílias em nosso contexto nas quais a presença do livro não é uma

³⁰³Professora da Rede Municipal de Paço do Lumiar. E-mail: paula_renne@hotmail.com

³⁰⁴Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão do Ensino da Educação Básica/UFMA. São Luís. Email: cileidinha83@hotmail.com

³⁰⁵Professora da Rede Municipal de Paço do Lumiar. E-mail: cristina.solange@yahoo.com.br.

realidade frequente ou quase inexistente, a escola assume o papel de protagonista na construção de estratégias que ensinem, de forma significativa, as crianças e os adolescentes a lerem e escreverem.

Nesse sentido, com o intuito de atender a demanda oriunda da UEB Iguaíba, com 60 alunos do 6.º e 7.º anos dos Anos Finais, do Ensino Fundamental com habilidades leitoras e escritoras insuficientes para a etapa, partimos da seguinte problemática: Que ações podem ser desenvolvidas na UEB. Iguaíba para melhorar o nível de alfabetização e letramento dos alunos do 6º e 7º ano?

Definimos como objetivo geral: Contribuir para melhorar o nível de letramento dos alunos do 6º ao 7º ano do Ensino Fundamental da UEB. Iguaíba. E como objetivos específicos: Avaliar por meio de diagnóstico o nível de aprendizagem dos alunos e repensar novas estratégias de intervenções; Planejar juntamente com a gestão e os monitores do Programa Novo Mais Educação ações pedagógicas a serem desenvolvidas junto aos alunos com baixo nível de letramento; Acompanhar as atividades pedagógicas e dar assistência técnica e pedagógica às monitoras do Programa Novo Mais Educação; Realizar formação continuada com todo o corpo docente abordando a temática: Práticas de letramento nos anos finais; Oportunizar momentos de aprendizagem dinâmicos nos quais os alunos tenham acesso à leitura de gêneros textuais diversos e adquiram competências para produzi-los.

E em parceria com a gestão escolar e monitoras do Programa Novo Mais Educação elaboramos um projeto de intervenção denominado de LETRAR, cujas ações foram desenvolvidas, inicialmente, em 02 meses.

A proposta do Projeto Letrar foi contribuir para aprendizagem dos estudantes da UEB Iguaíba, considerando que ser leitor e escritor competente, e saber utilizar os textos que circulam socialmente, são competências importantes para a construção da cidadania desses alunos.

Nossos Referenciais

Discutir sobre a leitura e escrita tem se tornado cada vez mais uma tarefa arriscada, o receio em repetir conceitos acontece diante da gama de estudos e análises na área. Embora existam diversos trabalhos e estudos, ainda se percebe na prática a necessidade de

intervenções pontuais na realidade escolar, que efetivem o sucesso dos alunos no processo de leitura e escrita. O desafio está em fazer acontecer intervenções metodológicas na sala de aula capazes de garantir que os alunos avancem no processo de leitura e escrita e desenvolvam habilidades de acordo com as expectativas de sua escolaridade e faixa etária.

A leitura e a escrita são consideradas habilidades que contemplam o processo de alfabetização e letramento. Soares (2003), conceitua-os como processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas que são interdependentes e indissociáveis: os dois podem e devem ocorrer simultaneamente.

O processo de alfabetização na perspectiva de Soares (2003) não se consolida quando a criança inicia a leitura e escrita de palavras, mas sim quando esta é capaz de fazer uso da linguagem oral e escrita, envolver-se em práticas sociais. Tendo autonomia para ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros textuais com diferentes finalidades.

Segundo Pellegrini (2001), para ler e escrever de verdade, não basta somente ensinar os códigos de leitura e escrita, relacionando sons às letras. É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem para usá-la no dia a dia de forma a atender as exigências da própria sociedade, em outras palavras, promover o letramento tanto quanto a alfabetização. O letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações aquela que mais interessa a ele.

As intervenções metodológicas de leitura e escrita devem acontecer de forma a garantir aos alunos cada vez mais autonomia diante das inúmeras formas de linguagem dando ao aluno estrutura de pensamento, raciocínio e criatividade para ir até as entrelinhas do texto. De acordo com Freire (1990), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A leitura é associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de conhecer.

Souza (2017) afirma que leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta de sequência didática a partir da interação com textos inseridos no contexto real dos alunos, onde ao longo

do processo de ensino aprendizagem os estudantes vivenciam e refletem sobre a importância, função, características linguísticas e estruturais dos textos para que ao final de cada sequência tenham autonomia para reconhecer e produzi-los com sentido e função social.

O processo de leitura e escrita favorece a autonomia para o aluno aprender e produzir seu conhecimento. É através da escrita que a criança poderá comunicar-se e deixar sua marca para a sociedade a qual está inserida. Portanto, ler e escrever são essenciais para a vida do aluno e tais processos devem ser consolidados.

O planejamento coletivo das ações

Em novembro de 2017, a UEB. Iguaíba solicitou apoio da Secretaria Municipal de Educação para intervenção pedagógica nas turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental devido ao alto índice de alunos reprovados, cujas dificuldades demonstravam a não consolidação do processo de alfabetização, principalmente no que concernem às competências de leitura, escrita, interpretação e produção textual.

O primeiro diagnóstico realizado demonstrou que os 60 alunos avaliados não consolidaram o processo de alfabetização, apresentando dificuldades na leitura e produção textual. Após confirmação da demanda, por meio de diagnóstico, planejamos juntamente com a gestão da escola e as monitoras do Programa Novo Mais Educação um projeto de intervenção com vistas a atender as necessidades apresentadas pelos alunos em relação ao processo de leitura e escrita e, também dar suporte nas práticas pedagógicas dos professores (as) e monitoras do Programa Novo Mais Educação. O referido projeto de intervenção, por ora denominado LETRAR, teve início em 08 de janeiro de 2018, período em que os alunos estavam de férias das aulas regulares.

Antes de iniciar as atividades com os alunos, realizamos uma reunião com os pais para expor as dificuldades dos alunos e convidá-los a assumir o compromisso na garantia da frequência escolar dos adolescentes, tal compromisso foi formalizado por meio da assinatura de um termo de responsabilidade. Na ocasião, a Assistente Social da SEMED ministrou uma palestra aos pais sobre o papel da família na educação dos filhos.

Ainda antes de iniciar as aulas do projeto, realizamos um encontro formativo com as monitoras do Programa Novo Mais Educação para refletirmos acerca dos níveis de letramento

e dos gêneros textuais, com o intuito de provocá-las a utilizá-los em sala de aula de forma planejada e articulada.

Planejamos antecipadamente a recepção dos alunos, foi uma aula bem diferente daquelas que estavam acostumados a assistir. Utilizamos um trecho do filme “Mãos Talentosas” para darmos o pontapé inicial e fazer com que eles pensassem sobre suas potencialidades.

Ações realizadas: encontros, diagnósticos e intervenções.

Durante os encontros, que ocorreram três dias por semana, no período, compreendido entre 08 de janeiro e 28 de fevereiro de 2018, com a mediação das monitoras do Programa Novo Mais Educação, tivemos o registro da frequência média de 44 alunos, divididos em três turmas que funcionaram no turno matutino, conforme descrição da tabela abaixo:

TURMA	MONITORA	QUANTIDADE DE ALUNOS
A	A	14
B	B	15
C	C	15

Foram previstos 21 encontros, mas apenas 18 foram realizados. As atividades desenvolvidas com os educandos foram planejadas de forma coletiva com a participação das monitoras do Programa Novo Mais Educação, da Divisão do Ciclo de Alfabetização e da Gestora Adjunta. O trabalho focou o uso de gêneros textuais, possibilitando aos alunos conhecerem as características do gênero, identificarem sua função, desenvolverem estratégias de leitura e compreensão e, gradativamente começarem a produzir. No decorrer do projeto foram realizados mais dois diagnósticos de leitura e escrita, cujos resultados foram apresentados e discutidos com a gestão escolar.

A intervenção no ensino regular foi iniciada com uma formação ministrada aos professores e professoras do 6º ano ao 9º ano, realizada no dia 09 de fevereiro pela Divisão do Ciclo de Alfabetização, cuja temática foi Integração de Saberes, visando o desenvolvimento de práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental. Foram discutidas e

elaboradas ações pedagógicas de acordo com cada área de ensino que provocassem a melhoria do processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Depois da experiência no período de férias, a equipe de monitores do Programa Mais Educação e a gestão escolar solicitaram a continuidade das ações do LETRAR no contraturno das aulas. A Coordenação do Ciclo de Alfabetização concordou, porém pontuou que as visitas de planejamento e monitoramento não seriam mais sistemáticas, uma vez que o ano letivo teria início e a Divisão teria outras demandas. Sendo assim, as ações foram estendidas até mês de junho de 2018.

A metodologia

Para execução do projeto de intervenção junto aos alunos, no intuito de melhorar o nível de aprendizagem, decidimos trabalhar no contraturno de sala de aula com oficinas de leitura e produção de textos sistematizados por meio de sequências didáticas usando como referência as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que defendem os gêneros textuais como instrumento para mediar o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita.

As aulas de reforço em práticas de letramento foram planejadas de forma coletiva com a participação das monitoras do Programa Novo Mais Educação, da Divisão do Ciclo de Alfabetização e da Coordenação Pedagógica da escola. As atividades foram elaboradas a partir de um determinado gênero textual, possibilitando assim, que os alunos conhecessem as características do gênero, identificassem sua função, desenvolvessem estratégias de leitura e compreensão e gradativamente comesçassem a produzi-los.

Considerações finais

Compreendendo que ler e escrever são habilidades essenciais para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos, consideramos que o Projeto LETRAR trouxe contribuições para os alunos e professores da UEB Iguaíba, de acordo com o último diagnóstico aplicado juntos aos alunos. Possibilitou o acesso, no espaço escolar, a diversos gêneros textuais (piadas, poemas, entrevistas, notícias, paródias, etc.), explorando o potencial

criativo dos alunos para produção de textos; a formação de professores apontando um norte para o planejamento docente; organização pedagógica coletiva com as monitoras do Programa Mais Educação com vistas à construção de um planejamento que atendesse às demandas dos alunos do 6º e 7º anos; acompanhamento, in loco, da realização das atividades planejadas, junto com as monitoras do Programa Mais Educação; mobilização dos pais dos alunos para assumirem o compromisso de acompanharem os alunos no desenvolvimento do Projeto.

Além disso, constatamos que as atividades desenvolvidas pelo Projeto LETRAR contribuíram para melhorar o nível de letramento dos alunos do 6º e 7º ano da UEB Iguaíba, fato constatado em último diagnóstico realizado que apontou os seguintes resultados: 88% dos alunos avaliados reconhece o gênero textual; 77% identifica a finalidade do gênero textual; 61% reconhecem as principais características do gênero; 44% estabelecem relações lógico-discursivas presente nos textos; 38% identificam efeitos de ironia ou humor em textos variados; 61% identifica o assunto principal de um texto; 66% localizam informações implícitas em um texto; 100% alcançaram o nível alfabético de escrita; 33% conseguem produzir um texto a partir de uma dada situação.

Referências

- BAJARD, Élie. **Afinal, onde está a leitura?** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.º 83, p. 29-41, Nov.1992.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- FERRARO, Alceu Ravello, História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**, 2ª ed. – São Paulo: Global, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1990.
- JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Letramento:** O uso da leitura e da escrita como prática social. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 – 2013
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e, CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Usando textos na sala de aula:** tipos e gêneros textuais. 3ª Ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



PELLEGRINI, Denise. **Ler e escrever de verdade** – edição 145-09/2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br> Acesso em: 17/12/2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitura do professor, leitura do aluno**: processos de formação continuada. UNESP – Presidente Prudente. Disponível em: www.unesp.br. Acesso em 26 de novembro de 2017.

**SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO INSTITUTO
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA).**

Antonio de Jesus dos Santos Fernandes Júnior/a³⁰⁶

Danielle Martins Leite Fernandes Lima/a³⁰⁷

Anna Paula Araújo Pereira/a³⁰⁸

Resumo: A Educação Científica e Tecnológica em nosso país conjectura contextualização e interdisciplinaridade (HARTMMAN, 2009). A Semana de Iniciação Científica do IEMA (SEMIC) tem o objetivo despertar o conhecimento nos estudantes e professores de maneira criativa e inovadora. As atividades foram realizadas a partir da divulgação de edital contendo as normas para execução do evento. A culminância ocorreu nas Unidades Plenas do instituto, distribuídas nos municípios do Estado do Maranhão (1253 estudantes) consistindo na apresentação de palestras, minicursos e trabalhos nas modalidades orais e pôsteres. No total, 1146 estudantes participaram efetivamente (91,46%), demonstrando um grande interesse dos estudantes pela pesquisa.

Palavras-chave: Educação Científica. Interdisciplinaridade. Popularização da Ciência.

Introdução

Num mundo de novas tecnologias, as informações chegam aos indivíduos por diversos caminhos e não mais apenas pelas escolas de maneira formal. Santos (2012, p.156) afirma que nesse contexto de intensas e rápidas transformações os cidadãos devem possuir habilidades, competências e conceitos que os ajudem a acompanhar, interpretar e utilizar estes novos conhecimentos. É preciso, nesse caso, repensar o ambiente escolar de forma que o estudante se torne agente ativo no processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2011).

De acordo com Xavier (2015), a escola deve ser “o local de mediação entre teoria e prática, o ideal e o real, o científico e o cotidiano”. O diálogo entre os saberes escolares e populares seria, nesse contexto, mediado pelo conhecimento científico, compreendido como facilitador da leitura do mundo natural.

Sendo assim, a Semana de Iniciação Científica é um evento de cunho científico que ocorre em ambiente público onde os estudantes, após uma atividade de investigação

³⁰⁶Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão -IEMA, São Luís, antoniofernandes.ufma@gmail.com .

³⁰⁷Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão -IEMA, São Luís, danielle.mlf@gmail.com .

³⁰⁸Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão -IEMA, São Luís, annapaulaaraujopereira092@gmail.com

científica, expõem e discutem suas descobertas e resultados, podendo também colocá-los à disposição da sociedade (PEREIRA, 2000).

A Semana de Iniciação Científica do IEMA pode ser caracterizada como espaço não formal de educação que contribui diretamente com a divulgação científica. Estimula e incentiva a criatividade do jovem por meio de projetos, além de favorecer a integração entre visitantes e as experiências realizadas no evento. Considerando a tendência de viabilizar a pesquisa científica na educação básica, estendê-la e popularizá-la às comunidades locais, a proposta assenta-se como uma estratégia promissora enquanto evento de nível estadual, para tornar presente a integração, a troca de conhecimentos, formação de valores e ideias inovadoras entre professores e estudantes do IEMA e de instituições das localidades adjacentes de forma interinstitucional.

A SEMIC é, dessa forma, uma oportunidade para que a Rede IEMA aprimore os conhecimentos e habilidades dos estudantes na organização e desenvolvimento de atividades científicas. Permite valorização de experiências e trabalhos científicos vivenciados pelos estudantes, apresentando-os em um evento de abrangência estadual. Além disso, proporciona aos mesmos a oportunidade de escolher um tema que desperte neles a curiosidade e o interesse e que será o objeto sobre o qual irão elaborar e desenvolver um projeto científico, atuando como protagonistas, construindo o próprio conhecimento e preparando-se para serem cidadãos autônomos, solidários e competentes de forma direta para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural do Estado do Maranhão.

A I SEMIC IEMA configura-se em uma ação de iniciação científica anual, baseada em projetos de investigação com o qual um professor orientador acompanha o estudante pesquisador, dando-lhe assistência na sistematização de ideias, elaboração e execução dos projetos, que são submetidos para avaliação e posterior aceitação no evento. A I SEMIC ocorreu nos dias 05 e 06 de dezembro de 2017 e, culminou com apresentações de palestras e minicursos relacionados ao tema do evento, apresentações orais e trabalhos em formato pôster realizados pelos estudantes. Como resultado, dos 1253 estudantes matriculados, 1146 participou ativamente em alguma ação desenvolvida, com submissão de trabalhos e participação em minicursos. Os trabalhos estão em processo de publicação em anais do evento.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Portanto, o objetivo do evento é proporcionar aos estudantes e professores das Unidades Plenas do IEMA o estímulo à iniciação científica, observando a importância da pesquisa para a construção do conhecimento com uma formação crítica, criativa e inovadora, além de refletir sobre a prática educativa, a fim de evitar a reprodução alienada e criar possibilidades para o estudante produzir ou construir conhecimentos de forma interdisciplinar.

O IEMA e a popularização da ciência

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi criado no dia 02 de janeiro de 2015 com o intuito de ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio no Estado. A proposta é implantar o Instituto em 48 municípios até 2020, oferecendo à sociedade infraestrutura, equipamentos e pessoal para o desenvolvimento de cursos técnicos integrados ao ensino médio, respeitando as necessidades locais e as prioridades estratégicas do Maranhão. Dos 217 municípios do Estado do Maranhão, o IEMA até o ano de 2017 fundou 7 escolas em tempo integral em 12 municípios: Axixá, Bacabeira, Coroatá, Pindaré-Mirim, São José de Ribamar, São Luís e Timon. O IEMA tem um corpo docente de 212 professores divididos entre Base Técnica e Base Nacional Comum Curricular e, um corpo discente de 1253 estudantes.

A Proposta Pedagógica Institucional do IEMA conta com atividades de cunho científico e tecnológico e, ademais, voltados para o empreendedorismo, destacando-se a Semana de Iniciação Científica (SEMIC) e a Feira de Profissões (FPI). A SEMIC é um evento anual que tem como público-alvo os estudantes das Unidades Plenas (UP) do IEMA, regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral oferecidos por esta instituição e, propõe-se em oportunizar a troca de experiências e informações entre todos os envolvidos, promovendo a articulação da pesquisa com o processo de ensino-aprendizagem, reflexões sobre a prática educativa para evitar a reprodução alienada e possibilidades para o estudante produzir ou construir conhecimentos de forma interdisciplinar, a partir da apresentação de resultados de propostas que objetivam a equidade e igualdade de gênero e a transição para economias verdes e sustentáveis.

Metodologia

A I SEMIC/IEMA foi promovida pelo Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia organizou-se a partir da elaboração e divulgação de edital no site do IEMA, contendo as normas para inscrição, submissão de trabalhos, apresentação e cronograma de execução.

O evento ocorreu nos dias 05 e 06 de dezembro de 2017 de forma local, nas sete (07) Unidades Plenas (UP) do IEMA dos seguintes municípios do Estado do Maranhão: Axixá, Bacabeira, Coroatá, Pindaré-Mirim, São José de Ribamar, São Luís e Timon.

A primeira etapa consistiu na inscrição do estudante-pesquisador com o preenchimento de formulário e anexação do resumo do trabalho em formato PDF, por meio de link disponibilizado no site do IEMA. A segunda etapa referiu-se à análise dos trabalhos, por professores da instituição que não orientaram quaisquer trabalhos, observando-se a quantidade máxima de 05 (cinco) estudantes-pesquisadores e 01 (um) professor orientador por trabalho submetido e sua vinculação à temática.

A terceira etapa consistiu na culminância do evento, onde a programação contou com a participação de pesquisadores convidados que ministraram uma palestra de abertura abordando a temática proposta, estudantes de outras instituições e membros das comunidades locais. Quanto aos estudantes, estes prosseguiram após a palestra de abertura, para minicursos com temáticas variadas e específicos a cada UP de acordo com escolha feita pelo estudante no ato da inscrição. Os minicursos abordaram eixos temáticos propostos por cada UP de acordo com a realidade sociocultural da região e relacionados às áreas de conhecimento da base nacional comum e/ou base técnica do IEMA. Em horários estipulados, os estudantes apresentaram os seus trabalhos propostos nas categorias orais ou em formato pôster, conforme sua escolha no ato da inscrição. Considerando que a modalidade escolhida pelo estudante-pesquisador tenha sido pôster, a apresentação do trabalho seguiu um padrão regido pelo edital. O tempo de exposição foi de 01 (uma) hora para efeito de avaliação, constituída por critérios estabelecidos pela DIPEX e executada por professores que não estavam na função de professor-orientador. No caso de apresentação oral, o período de apresentação foi de 15 (quinze) minutos, sendo 10 (dez) minutos para exposição oral e 05 (cinco) para arguição com efeito de avaliação.

A certificação do evento se deu a partir da participação dos estudantes em 03 (três) categorias: participação da SEMIC, minicursos e apresentação de trabalhos (oral ou pôster). O certificado foi emitido via digital e com carga horária de 20 horas, justificando o período da pesquisa e escrita dos estudantes nos dias que antecederam a culminância do evento.

Resultados e Discussão

A I SEMIC/IEMA foi um evento que proporcionou aos estudantes das 07 (sete) Unidades Plenas do IEMA um primeiro contato com a pesquisa e incentivo à iniciação científica, com foco para a construção do conhecimento com uma formação crítica, criativa e inovadora, para o desenvolvimento socioeconômico e valorização social de comunidades específicas e em geral.

Ao todo, foram 1146 estudantes inscritos que participaram efetivamente do evento, sendo que destes, todos participaram de minicursos, 964 apresentaram trabalhos na modalidade pôster e 182 na categoria de apresentação oral, propiciando um ambiente de interação e trocas de informações.

Segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky de acordo com Gaspar (1998), os processos mentais superiores (pensamento, linguagem e comportamento volitivo) tem origens em processos sociais, sendo que o desenvolvimento cognitivo do ser humano está diretamente relacionado à interação social e com a troca de experiências e informações com outros indivíduos, o que foge dos pressupostos da educação formal, levando-nos a utilizar a Semana de Iniciação Científica como estratégia de ensino, capaz de fazer com que o estudante envolva-se com a investigação e intercâmbio de informações.

Enfatizamos ainda, a importância da SEMIC como estratégia de ensino adotada pelos professores, uma vez que a associação entre teoria e prática que ocorre no evento contribui para a ressignificação do ambiente escolar enquanto local facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o evento despertou na comunidade escolar e, sobretudo nos nossos estudantes, o interesse pela pesquisa científica de maneira interdisciplinar, promovendo o conhecimento através da pesquisa, do contato social, da troca de experiências e da extensão da informação nas Unidades Plenas do IEMA.

Considerações finais

A partir dos dados e argumentos apresentados, é possível assegurar que a Semana de Iniciação Científica é um evento científico auxiliador, eficiente e viável que deve ser inserido no planejamento anual escolar do IEMA, pois possibilita ao estudante a aprendizagem do conhecimento científico a partir do uso do método científico, maior familiaridade com a pesquisa e ressignificação do ambiente escolar enquanto espaço facilitador de trocas de experiências e conhecimentos que auxiliam o indivíduo para o convívio social.

O evento mostrou excelente aceitação e alto índice de participação dos estudantes, ainda que realizada no espaço escolar e em curto intervalo de tempo.

Em suma, os autores deste trabalho têm o intuito de dar continuidade à realização de posteriores eventos de mesmo cunho, uma vez que permitem de maneira viável a utilização de recursos eficientes de pesquisa, ensino e extensão a diferentes realidades escolares do Estado do Maranhão, aperfeiçoando-se e buscando-se dados satisfatórios que possam preencher lacunas e deficiências no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- GASPAR, A; HAMBURGUER, E. W. Museus e Centros de Ciências – conceituação e proposta de um referencial teórico – In: NARDI, R., org..- Pesquisas em ensino de física, Ed. Escrituras, São Paulo, 1998.
- HARTMANN, A. M; ZIMMERMANN, E. Feira de Ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio. ISSN: 21766940. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2000.
- PEREIRA, A. B; OIAGEN, E. R; HENNIG, G. Feira de Ciências. Canoas: Ulbra, 2000.
- SANTOS, A. B. Feiras de Ciência: um incentivo para desenvolvimento da cultura científica. Rev. Ciência Ext. V. 8, n. 2, p. 155, 2012.
- SILVA, M. H. F. M. A formação e o papel do aluno em sala de aula na atualidade. 2011. 57 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Plena em Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. PR.
- XAVIER, P. M. A; FLÔR, C. C. C. Saberes Populares e Educação Científica: um olhar a partir da Literatura na área de Ensino de Ciências. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. V. 17, p. 308-328, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA
Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



POSTERES
GT 16
Experiências Educativas na Educação Básica

A INTERFERÊNCIA DO SUPERVISOR ESCOLAR NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA SOSSEGO DA MAMÃE EM SANTA RITA/MA

Lídia Maria Valois Correia³⁰⁹

Resumo: O presente artigo objetiva analisar as interferências da supervisão escolar no processo ensino-aprendizagem das crianças do Jardim de Infância Sossego da Mamãe – Santa Rita/MA. Assim, conhecer as perspectivas teórico - metodológicas, o planejamento e as articulações entre a supervisão e professores, torna-se necessário para verificação do processo ensino- aprendizagem das crianças. Utilizamos como instrumento de coleta: questionário, entrevista e observação não participantes das reuniões de planejamento mensal. Além de autores como Alarcão e Tavares (2003), Andrade (1976) entre outros. Todavia, no contexto da Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral da criança, ainda é um desafio a ser alcançado.

Palavras-chave: Supervisão. Processo ensino-aprendizagem. Educação Infantil.

Introdução

O presente artigo surgiu como desdobramento do artigo intitulado “Supervisão escolar e professores da Educação Infantil: contribuições para o processo ensino-aprendizagem das crianças do Jardim de Infância Sossego da Mamãe – Santa Rita/MA” apresentado para obtenção do grau de Pós-graduação em Supervisão, Gestão e Orientação escolar da Escola Técnica de Bacabeira - Etecba e faculdades integradas.

A insistência no contexto da supervisão escolar se deu, sobretudo, na questão do processo ensino-aprendizagem, finalidade última da educação. Assim, contribuir para a aprendizagem do educando é compromisso da escola, que tem como promotor direto o professor, que por sua vez, não pode eximir – se de aprender após a formação e atuação em sala de aula, mas deve estar em constante formação. Sabe-se, entretanto, que a paixão pelo ensinar, efervescência inicial do professor, vai com o tempo se extinguindo, onde é necessário

³⁰⁹ Graduanda em Pedagogia – UFMA, São Luís/MA, E-mail: lidiavalois@hotmail.com.

estímulo para que a tarefa de ensinar, não se constitua em uma rotina, automatizada e irrefletida.

Assim, dentre uma tarefa da supervisão está o estímulo dos professores, o que influencia no processo ensino-aprendizagem dos alunos, objeto do presente artigo, que se estrutura da seguinte forma: na seção “A supervisão escolar e o processo ensino-aprendizagem”, discutimos os aspectos da supervisão e a relação com a aprendizagem. Na seção “Análise e discussão de resultados” apresentamos a análise da pesquisa de campo sobre o processo ensino-aprendizagem. Por fim, tecemos as considerações finais acerca da presente temática.

A Supervisão escolar e o processo ensino - aprendizagem

Etimologicamente supervisão significa super (sobre) e visão (ver) podendo ser entendida como “olhar de cima” dando uma ideia de visão global, onde a “Supervisão é o processo pelo qual se orienta a Escola com um todo, para consecução de suas finalidades.” (ANDRADE, 1976, p.9)

Para Andrade (1976) existem quatro tipos de supervisão: *corretiva*, *preventiva*, *construtiva* e *criativa*. A *supervisão corretiva* pode ser entendida como aquela em que o supervisor se preocupa em corrigir os erros e defeitos dos professores, seria aquele tipo de supervisor que ninguém deseja encontrar, aquele que incomoda quando realiza uma visita em sala de aula, e que geralmente o motivo de sua visita é uma denúncia a respeito do trabalho docente. Na *supervisão preventiva*, a função do supervisor é prevenir, evitar os problemas antes que eles apareçam. Já na *supervisão construtiva* o trabalho do supervisor, seria cuidar do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, o supervisor se preocuparia com a formação continuada do docente. E por fim, na *supervisão criativa*, o supervisor teria como função estimular os professores para desenvolver ações criativas, nesse tipo de supervisão o professor teria “mais liberdade; mais cooperação; maior comprometimento; maior satisfação e conseqüentemente qualificação do trabalho realizado.” (ANDRADE, 1976, p.14). Além disso, o professor tem mais autônoma e possibilidade de crescimento profissional.

A supervisão escolar ainda envolve três etapas: planejamento, acompanhamento e avaliação, sucintamente Nérici (1981, p. 143) exemplifica: “O planejamento refere-se ao que e como fazer, o acompanhamento à execução e o controle à avaliação”.

Consoante ao trabalho do supervisor existe três tipos de função a ser desempenhada: técnicas, administrativas e sociais. As *funções técnicas* do supervisor são funções relativas ao atribuído pedagógico como:

Orientar e coordenar o trabalho dos mestres [...] uso de métodos e materiais de ensino e avaliação do trabalho escolar. Treinar os mestres no conhecimento e aplicações das técnicas para estudo, organização e desenvolvimento da comunidade. (NÉRICI, 1981, p.46)

As *funções administrativas* como o próprio nome diz estariam voltadas para função própria da administração escolar como: “a) Organização da escola, das aulas, dos serviços auxiliares, b) organização e distribuição do calendário escolar, aquisição, distribuição e uso dos utensílios escolares [...]” (NÉRICI, 1981, p.47). Cabem ainda, as “boas relações humanas com mestres, alunos, vizinhos e demais pessoas” (NÉRICI, 1981, p.47), denominada de *funções sociais*, requerendo do supervisor atitudes que promovam uma atmosfera harmoniosa e um clima de encorajamento entre os professores, pois:

O supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-los a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas em que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p.29)

O supervisor escolar desempenha além das *funções técnicas, administrativas e sociais*, as *funções de liderança*, onde o supervisor é considerado como “facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p.149), como comunidades aprendentes estão os alunos, professores, e os próprios supervisores: “os sujeitos que intervêm directamente no processo de supervisão continuam em desenvolvimento.” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 53) e uma das formas de aproximação do supervisor com a comunidade aprendente (professor e aluno) é através da visita à sala de aula, onde considera-se:

a visita como a oportunidade de contato direto com a situação ensino-aprendizagem e visando ao maior conhecimento, aprendizagem e visando ao maior conhecimento, para maior ajuda [...] Tal ajuda é caracterizada pela solução cooperativa dos problemas práticos encontrados. (ANDRADE, 1976, p.48).

Assim, através da visita, o supervisor pode perceber com maior clareza o contexto em sala de aula, quais os problemas e dificuldades enfrentados pelos professores e alunos, ao mesmo tempo, que através do planejamento, do acompanhamento e da avaliação, ele pode verificar se as dificuldades iniciais ou durante o processo ensino-aprendizagem permanecem ou foram amenizados. Considerando o contexto da Educação Infantil conforme a Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 em seu artigo 29 apresenta como finalidade desse nível “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social[...].” (BRASIL, 2017, p.16). Portanto, não se pode pensar o processo ensino-aprendizagem das crianças da Educação Infantil sem esse pressuposto, questão a ser analisada a seguir.

Análise e Discussão de Resultados

A análise dos dados coletados para a verificação da relação entre o processo ensino-aprendizagem e a supervisão escolar, incluiu três etapas: questionário e entrevista, observação do planejamento mensal com os professores e análise do caderno do supervisor de ensino. O questionário compreendeu perguntas fechadas e abertas contendo 11 (onze) questões e juntamente com a entrevista não- estruturada, serviu para a análise a seguir.

A supervisora do Jardim de Infância Sossego da Mamãe, já desempenha a três anos a função, sendo formada em Letras- Português Licenciatura e atuou como professora há dezesseis anos, trabalhando com diferentes níveis e modalidade de ensino como: Educação Infantil, Ensino Fundamental nas séries iniciais, e Educação de Jovens e Adultos. A supervisora busca profissionalizar-se na área, pois a mesma está concluindo a Especialização em Supervisão, Gestão e Orientação escolar. Assim, a escola está em constante transformação e o supervisor deve acompanhá-la e atualiza-se, conforme propõe Mary Rangel (2008, p.8), pois “A supervisão é a ênfase no processo didático, pelo qual o currículo se implementa em sala de aula e na necessidade de que a formação e a ação supervisor preparem-se para acompanhá-lo e atualizá-lo no cotidiano escolar.”.

Segundo a supervisora, ela desempenha as seguintes funções: “planejamento, diagnóstico dos alunos, recursos didáticos, elaboração de projetos juntamente com gestor e professores e demais funcionários. Oriento as famílias elaboração do plano de ação.”. Além

disso, a supervisora já participou, participa e realiza formações e projetos, já viajou para outros estados e outros municípios apresentando e conhecendo novas experiências a convite da Secretaria de Educação.

A supervisora pontuou ainda que a supervisão deve ser criativa, ou seja, o supervisor deve estimular os professores para desenvolver ações criativas, a supervisão criativa permite o autêntico crescimento profissional, promove a liberdade, a cooperação, comprometimento, pois:

É básico que a Supervisão alimente continuamente um estímulo à criatividade, o que permitirá um autêntico crescimento profissional. Usando – se tal tipo de Supervisão, leva-se, sem dúvida, o pessoal docente a ter mais liberdade; maior cooperação; comprometimento; maior progresso na consecução dos objetivos; maior satisfação e consequente gratificação pelo trabalho realizado. (ANDRADE, 1976, p.14)

O estímulo à ação criativa dos professores permite de certa forma, um bom relacionamento entre supervisora e professores, onde não há dificuldade de relacionamento, observação feita pela supervisora, pois sempre os professores solicitam sua ajuda, seja na elaboração e desenvolvimento de projetos e recursos didáticos, seja na intervenção junto à sala de aula, onde a supervisora realiza com frequência a visita em sala de aula, prática que serve como forma de avaliação do trabalho docente.

Assim, a avaliação feita pela supervisora leva em consideração o planejamento dos professores “se estão com a rotina preparada”; a organização em sala de aula “se estão com os cadernos de registro e planejamento em sala”; a avaliação dos resultados da aprendizagem através “do diagnóstico feito pelas crianças e os relatórios.”

Quanto ao sucesso da intervenção escolar na opinião da supervisora, ele acontece quando “os alunos conseguem alcançar a aprendizagem.” Assim, a supervisora relatou duas situações de intervenção. A primeira intervenção visou resolver o problema de indisciplina em sala de aula, onde a supervisora realizou o acompanhamento da turma por uma semana, desenvolvendo atividades lúdicas, como resultado da intervenção, houve a diminuição da indisciplina em sala de aula. Já a segunda intervenção envolveu brigas entre duas alunas estimuladas pelas mães de ambas as partes, onde a supervisora realizou uma reunião de aconselhamento, obtendo como resposta da intervenção, a reconciliação das mães e encerramento do fato, além de melhoras na convivência das crianças em sala de aula. Percebe-se a partir do exposto que o supervisor “deve ser, portanto, um colaborador do corpo

docente e não alguém que ocupa uma posição de hierarquia acima dos professores” (BRASIL, 1980, p.20).

Considerando o aspecto do planejamento, a supervisora escolar realiza mensalmente o planejamento em conjunto com os professores. Observou-se 4 (quatro) reuniões realizadas durante o 1º semestre de 2018 entre os meses de março a junho. As reuniões geralmente aconteciam nas sextas-feiras na segunda semana do mês, com redução do horário de aula onde as reuniões aconteciam das 09h35min às 11h30min. As reuniões aconteceram nos dias 01/03, 13/04, 18/05 e 15/03/2018, sendo que no geral tinha o seguinte roteiro: estímulo aos professores, apresentação de novas ideias e propostas para o desenvolvimento ensino – aprendizagem dos alunos, socialização e troca de experiências, e planejamento didático coletivo entre professores da mesma turma.

Quanto à análise do “Caderno do supervisor de ensino”, ele é um material fornecido pela Secretaria de Educação do Município de Santa Rita/MA a todos os supervisores do município, tendo como colaboradores o Secretário de Educação do Município, Coordenadores de diferentes pólos (sede e zona rural), incluindo Coordenadores do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Gestores da sede e zona rural. O caderno apresenta como finalidade “oferecer subsídios para o trabalho dos supervisores de ensino do sistema municipal no desenvolvimento de seu trabalho na escola, com vistas aos princípios da democratização do processo pedagógico” (GOMES, 2018, p.1).

Considerando o contexto do supervisor na Educação Infantil, o caderno apresenta especificamente as ações do supervisor como as visitas em sala de aula, com orientação para a observação antes, durante e depois. Entre os aspectos a serem observados antes estão: “defina o foco da observação [...] compartilhe o planejamento da observação com os professores [...] estimular a criatividade do professor; marque a data da observação em conjunto com o professor[...]” (GOMES, 2018, p.6).

Já os aspectos observados são: processo cognitivo, a rotina, a didática, afetividade do professor com as crianças, o planejamento mensal ou quinzenal do professor, se o ambiente da sala é criativo e alfabetizador. E após a observação o supervisor deve realizar o feedback com o professor, com caráter formativo.

Quanto as habilidades e competências da Educação Infantil o caderno apresenta 3 (três) eixos principais: identidade e autonomia, linguagem oral e escrita e matemática. Sabe-se

que o objetivo do caderno ao apresentar as habilidades e competências não tem a intenção apenas de informar, mas de servir como roteiro de acompanhamento, onde o supervisor em conjunto com os professores deve observar o desenvolvimento da criança.

O caderno elenca 62 (sessenta e duas) atribuições para os supervisores de ensino do Município, entre eles estão funções administrativas, técnicas e sociais, que vão desde planejamento, elaboração de planos de ação, formação, plano de desenvolvimento, lista de ações para solucionar as dificuldades dos alunos, verificação das relações interpessoais professor/aluno, realizar conselhos de classe, realizar atendimento individual do professor, relação professor e a família do aluno entre outras.

Percebe-se que a supervisora em processo de formação compreende em grande parte seu papel enquanto tal, realizando práticas e estratégias condizentes com o cargo ocupado. Além disso, realiza intervenções que interferem no processo ensino- aprendizagem como as situações relatadas, sendo que foi observável que o material fornecido pela Secretaria de Educação privilegia em grande parte os aspectos intelectuais, poucos os aspectos sociais e quase nada os aspectos psicológicos e físicos, que ficam a cargo da supervisão em conjunto com os professores, desenvolver ações que promovam esses aspectos visando o desenvolvimento integral das crianças, finalidade da Educação Infantil.

Considerações finais

Observou-se que a relação supervisora – professores pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem, a partir do momento em que a supervisora estabelece uma relação harmoniosa com os professores, permitindo a abertura ao diálogo, introduções de críticas, opiniões, intervenções e práticas que promovam melhores condições de aprendizagem em sala de aula.

Reconhece entre outras coisas a importância do planejamento, objeto não somente de elaboração individual dos professores e da supervisora, mas também de construção coletiva, pensando dessa forma na aprendizagem dos alunos. Assim, a socialização do planejamento permite a inserção de novas ideias e atividades lúdicas que ampliam os horizontes interpretativos das crianças.

Percebe-se, que a supervisão escolar embora tenha um papel importante no processo ensino-aprendizagem das crianças, ela ainda não conseguiu desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento integral dos alunos como propõe a finalidade da Educação Infantil, pois tanto no material – guia da supervisora quanto no questionário e na entrevista e na observação das reuniões de planejamento, observou-se que os aspectos físicos e psicológicos são poucos ou quase nunca citados ou trabalhados. Em suma, a importância do supervisor, vai além de desenvolver ações criativas, o supervisor desempenha funções técnicas, administrativas, e, sobretudo, funções sociais entre a gestão, professores, alunos, pais que ultrapassam os muros da escola em busca da tão sonhada educação de qualidade.

Referências

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Portugal: Almedina, 2003.

ANDRADE, Narcisa Veloso. **Supervisão em Educação: um esforço para melhoria dos serviços educacionais**. Rio de Janeiro. Livros técnicos e científicos, FENAME, 1976.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Supervisão pedagógica e orientação educacional** – fatores de melhoria da qualidade de ensino. Brasília: 1980.

_____. Senado Federal. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Coordenadores de edições técnicas, 2017.

CORREIA, Lídia Maria Valois. **Supervisão escolar e professores da Educação Infantil: contribuições para o processo ensino-aprendizagem das crianças do Jardim Infância Sossego da Mamãe: Santa Rita/MA**. TCC pós-graduação em gestão, supervisão e orientação escolar. Bacabeira: MA, 2018.

GOMES, Paullo Márcio Silva (org.) **Caderno do Supervisor de Ensino**. Santa Rita/MA: SEMED, 2018.

NÉRICI, Emideo G. **Introdução à supervisão escolar**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1981.

RANGEL, Mary (org). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas: SP: Papirus, 2008.

PROJETO APRENDENDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: relato de experiência

Daiane Alves de Almeida³¹⁰
Waleria Lindoso Dantas Assis³¹¹
Tyciana Vasconcelos Batalha³¹²

Resumo: Este artigo refere-se ao relato de experiência da proposta metodológica desenvolvida na forma de “Projeto Aprendendo Educação Ambiental e Sustentabilidade na Educação Infantil”, que consistia na revitalização das áreas ociosas da unidade, com a implantação de espaços verdes na escola, por meio de horta e jardim.

Palavras-chave: Educação Infantil. Meio Ambiente. Sustentabilidade.

Introdução

O projeto surgiu em agosto de 2017 com a proposta pedagógica inicial de atividade de Formação Educação Ambiental na escola, com o tema: “Projeto Aprendendo Educação Ambiental e Sustentabilidade na Educação Infantil”, que consistia na revitalização das áreas ociosas da unidade, com a implantação de espaços verdes na escola, por meio de horta e jardim.

Era um desejo muito grande de toda comunidade escolar, criar espaços abandonados e sem utilidade, em áreas que pudessem ser mais exploradas pelos estudantes. Conhecer e explorar o ambiente em que vivem é fundamental para promover uma consciência ecológica nas crianças, criando momentos de reflexão sobre pequenos gestos ao cuidar da natureza, respeitando assim, o nosso planeta.

Com esse objetivo, foi que introduzimos por meio do projeto, a proposta de trabalho com educação ambiental na Unidade de Educação Básica Olinda Desterro.

A escola não conta com quadra de esportes, apenas um parquinho localizado no fundo do estabelecimento, que era pouquíssimas vezes utilizados pelos estudantes, em virtude do matagal e da falta de manutenção da capina da área.

Imagem 1: (espaços ociosos da escola)

³¹⁰Universidade Cruzeiro do Sul, São Luís, São Luís, daianealvesalmeida@outlook.com.

³¹¹Universidade Federal do Maranhão/GEPEID/SEMED, São Luís, walerialindoso@hotmail.com.

³¹²Faculdade Futura/GEPEID/GLEPDIAL/GEP-TDE, São Luís, alftyci@gmail.com.



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

O projeto foi desenvolvido para a educação ambiental, com a finalidade de aproveitar melhor os espaços, e que ao mesmo tempo oferecesse as crianças atividades que atendesse os conteúdos do currículo infantil, como a observação e exploração do seu entorno, o desenvolvimento de habilidades em diferentes linguagens e formas de expressão, o relacionamento e a convivência social.

A PNEA traça orientações políticas e pedagógicas para a educação ambiental e traz conceitos, princípios e objetivos que podem ser ferramentas educadoras para a comunidade escolar. Mas a lei, por si mesma, não produz adesão e eficácia. Somente quando se compreende a importância do que ela tutela ou disciplina, captando seu sentido educativo, é que ela pode ser transformadora de valores, atitudes e das relações sociais. Quando isso não ocorre se diz que a lei não tem eficácia, ou seja, não “pegou”. (LIPAI, LAYRARGUES e PEDRO, 2007, p. 31).

Dessa forma, caracterizando-se num laboratório vivo para as crianças, viabilizando o desenvolvimento de inúmeras atividades coletivas em educação ambiental, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando de maneira lúdica, o contato direto dos estudantes com o meio ambiente.

Desenvolvimento

É muito importante a escola trabalhar com a questão ambiental, quanto mais cedo abordamos o conceito de que, para o ser humano sobreviver, deve se preocupar com a natureza, zelando e cuidando, mais fácil será para promover essa conscientização. Assim, foi possível através do projeto implantado, sensibilizar as crianças a perceberem que as nossas vidas dependem do meio ambiente e o ambiente dependem de cada um de nós.

A compreenderem o ciclo da vida das plantas e dos animais que habitam o jardim, bem como as melhores condições para sua sobrevivência, oportunizar a participação da comunidade escolar no processo de planejamento, organização e coordenação da horta e jardim, o que proporcionou para além dos muros da escola, a consciência do senso de conservação.

O desenvolvimento do projeto aconteceu em etapas: na primeira etapa houve a organização e limpeza do espaço físico onde seriam implantadas a horta e o jardim através de mutirão de limpeza, pintura do muro, garrafas e pneus.

Na (**Imagem 2**) temos o registro da preparação da primeira parte do projeto, que consistiu na limpeza do terreno e adubagem da terra. Tivemos nessa etapa a participação de pais e comunidade local, que se dispuseram voluntariamente a colaborar com a escola.

Imagem 2: Preparação da primeira parte do projeto



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Na (**Imagem 3**), temos o registro do momento que foram criados os espaços para os canteiros das hortaliças com a participação das crianças, na atividade de pintura das garrafas pet feitas pelos estudantes, foi possível trabalhar as cores primárias e secundárias.

Imagem 3: Pintura das garrafas pet



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

As crianças se sentem bastante atraídas por tudo que está relacionado à natureza, porém para cuidar de algo é preciso conhecê-lo bem. Assim, iniciamos a segunda etapa com abordagem dos tipos de paisagens e ambientes, compartilhando saberes através de livros como a “Pequena Sementinha” e vídeos relacionados à temática. Quando trabalhamos a educação ambiental falamos sobre educação dando-lhe uma nova dimensão, contextualizando e adaptando à realidade interdisciplinar das crianças e vinculando aos temas ambientais locais e globais (ABILIO; GUERRA, 2005).

Foram selecionadas as hortaliças que seriam cultivadas na horta (alface, couve, cheiro-verde, cebola, vinagreira, manjeriço, quiabo, hortaliças temperos (pimentão, pimentinha, tomate), plantas rasteiras ornamentais e frutíferas. Foi realizada uma oficina de reaproveitamento de materiais para a construção do jardim e horta e o preparo das mudas.

Solicitamos mudas e sementes de diferentes plantinhas aos pais e organizamos uma manhã de cultivo, que foi possível trabalhar diferentes cores, quantidades, espessuras das inúmeras mudas. Houve a apresentação do projeto para a comunidade escolar (Matutino e vespertino), formação com os professores sobre o tema abordado no projeto e o planejamento

de aulas e oficinas com alunos sobre conhecimentos referentes às plantas, processo de germinação, desenvolvimento e implantação das mudas. Na **imagem 4** temos o registro de colheita de quiabo, tomate e cheiro verde e **imagem 5** o momento da entrega das verduras para a merendeira da escola que tornaram o lanche da escola além de saudável, bem mais nutritivo.

Imagem 4: Colheita das verduras



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Imagem 5: Entrega das verduras para a merendeira



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Apresentamos vídeos sobre as plantas e bastante contação de histórias. Além da produção de hortaliças que beneficiou a merenda escolar, em abril deste ano de 2018, durante a Conferência realizada na UEB Olinda Desterro com o tema: “Educação Infantil Aprendendo Educação Ambiental e Sustentabilidade na Educação infantil: Água, Sabendo Usar, Não Vai Faltar. Economize!”, foi constatada a necessidade da reutilização de água, pois observamos o desperdício constante de água dos aparelhos de ar condicionado da escola e, analisando também conciliar o aproveitamento e a diminuição do incômodo causado pelo o gotejamento na parte externa da escola, que deixava a área escorregadia, chegando por vezes, causar acidentes, poderiam danificar a estrutura predial.

Estabelecemos algumas parcerias para o desenvolvimento do projeto, através do encaminhamento de ofícios para instituições públicas e privadas, a fim de estabelecer parcerias para apoio logístico e financeiro do projeto.

Obtivemos apoio, como foi a Consórcio Norte Engenharia, que realizou na Unidade de Ensino Básico Olinda Desterro, ação social referente a doação dos materiais necessários para a realização do projeto, bem como tinta, pincel, selador, lixa, pigmentos de tintas e rolo, o que vai beneficiar 149 (cento e quarenta e nove) pessoas da comunidade escolar.

A iniciativa faz parte das ações de responsabilidade social realizadas pelo Consórcio Norte Engenharia, as quais têm contribuído significativamente para a melhoria da interação da empresa com a comunidade.

Na (**Imagem 6**) registro da palestra sobre o combate à poluição no planeta, relatando a importância da preservação do meio ambiente, bem como de seus recursos para a conservação da vida no planeta.

Com o engajamento da própria escola, que busca incentivar na criança/aluno e na própria comunidade escolar, a consciência e a receptividade com o meio ambiente, para que se tornem indivíduos ativos diante dos problemas sociais, ambientais e políticos. E sendo o uso sustentável da água uma destas responsabilidades.

Imagem 6: Palestra sobre o combate à poluição



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Diante dessa situação, a escola sentiu a necessidade de captar a água dos aparelhos de ar-condicionado, promovendo o incentivo à comunidade escolar para inserção do reaproveitamento dessa água, que até então sofria desperdício, causando transtornos.

Assim, a forma encontrada para solucionar esses conflitos rotineiros no ambiente escolar, foi a captar água através de baldes e mangueiras ligadas aos aparelhos destinados ao condicionamento do ar.

Desse modo, através do Projeto implantado dentro da escola, foi possível a produção de hortas/jardim para beneficiar a merenda escolar, o que também tornou a área mais arborizada, estendemos a ação do projeto dando continuidade com a captação da água, realizando assim, o reaproveitamento para realizar a manutenção dessas hortas/jardim.

Considerações finais

Consideramos a proposta exitosa, pois sendo responsabilidade de todos fazerem sua parte quanto ao uso sustentável da água, além das vantagens econômicas, podendo trazer benefícios e vantagens ao meio ambiente, pois toda a água captada pode ajudar a minimizar a ocorrência de enchentes e falta de água, sem falar do consumo indevido de água tratada, a qual possui um custo relativamente elevado.

Referências

ABÍLIO, F.J. P.; GUERRA, R. A. T. (Org.). A questão ambiental no ensino de Ciências e a formação continuada de professores de ensino fundamental. **João Pessoa: UFPB/FUNAPE, 2005.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso em 04/03/2017.

<http://falaparcero.cemar116.com.br/Noticias/2017/9/21/cne-realiza-palestra-sobre-o-combate-a-poluicao-ueb-olinda-desterro-na-base-pinheiro>

<http://falaparcero.cemar116.com.br/Noticias/2017/9/18/cne-realiza-dpl-mais-solidaria-ueb-olinda-desterro-na-base-sao-luis>

<http://agenciasaoluis.com.br/noticia/19103/>

LIPAI, Eneida Maekawa, LAYRARGUES, Philippe Pomier e PEDRO, Viviane Vazzi. **Educação Ambiental na Escola: Tá na Lei.** In: MELLO, S.S de & TRAJBER, R. (coord.) Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC, CGEA, MMA. UNESCO, 2007, p.23 a 32.

TRAJETÓRIA EM TELA

Maria do Socorro de Araújo Alves³¹³

Resumo: O presente trabalho intitulado Trajetória em tela, mostra uma experiência na arte-educação com a pintura tendo como tema a trajetória da Escola Caminho das Estrelas, sediada no Centro de Lançamento de Alcântara, com a missão de atender os dependentes de servidores civis e militares do CLA. A escolha do tema visa enfatizar a importância da arte na pesquisa junto ao processo ensino aprendizagem, além de ressaltar ainda o valor dessa instituição de ensino para a comunidade alcantareense. Assim, nosso objetivo é o de incentivar a apreensão estética e a produção artística por meio da linguagem pictórica contextualizada na valorização do ambiente escolar. Como principal resultado apontamos a realização de exposição de pinturas que constroem uma narrativa visual da história da escola o que reitera a temática proposta.

Palavras-chave: Pintura; Comunidade; Escola.

Introdução

A escolha do tema abordado na experiência tratada no projeto “Trajetória em Tela” com pesquisa e produção artística visual, aconteceu por entender que o processo de ensinar e aprender envolvendo outras linguagens além da escrita, leva a um maior conhecimento humano necessário para uma maior interação escolar e cotidiana, além de ser uma atividade prazerosa e com oportunidade para descoberta de novos talentos. O tema é ainda, de muita importância para os alunos, famílias, professores, comunidade e servidores transferidos para Alcântara, que esperavam um ambiente de trabalho adequado há três décadas.

As Artes Visuais dentro do cotidiano escolar têm um efeito transformador, pois a experiência estética leva a mudanças indispensáveis para uma maior compreensão do meio circundante na vida de um sujeito agente de transformação. A reconstrução de um fato, uma ideia ou um conhecimento amplia a visão de mundo e promove resignificação sócio cultural ao sujeito aluno, aproveitando e utilizando os conhecimentos e práticas sociais vivenciadas, contribuindo dessa forma para que este aluno seja um sujeito ativo socialmente, percebendo e questionando o meio onde está inserido. Somente por meio de práticas educativas reconstruídas e fundamentadas será possível desenvolver ações escolares significativas que mostrem seu papel sócio cultural na comunidade.

³¹³ Universidade Federal do Maranhão. São Luis. helpalves@hotmail.com

A metodologia aplicada para o desenvolvimento desse trabalho foi dividida em três etapas, lembrando que tudo começa com o conhecimento do fenômeno, do assunto a ser abordado, a educação pela pesquisa, acreditando que esse é o melhor caminho para construção e reconstrução do conhecimento, encontramos em Pedro Demo essa afirmação.(Demo, 2015, p 7).

“O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na pela pesquisa”.

Implementação do projeto na Escola Caminho das Estrelas:

Com o apoio e o incentivo da gestão escolar, a construção do trabalho em pauta foi desenvolvida em três etapas: Pesquisa, produção artística visual e exposição dessa produção em eventos educativos. Sempre com a temática e o olhar direcionados para a trajetória física e funcional da Escola Caminho das Estrelas.

Etapa 1

Pesquisa feita pelos alunos do 7º e 9º anos a partir de entrevistas e busca por documentação na secretaria da escola, sobre a história de fundação e funcionamento da referida escola: Em 1982 o Centro de Lançamento de Alcântara é inaugurado com a missão de lançar foguetes e desenvolver as pesquisas espaciais no Brasil. Os servidores civis e militares desse centro de lançamento, sendo na sua maioria de São Luis, e vendo-se na possibilidade de morar em Alcântara, começa então a buscar por uma escola de qualidade que possa atender seus dependentes e posteriormente, parte da comunidade alcantareense. Com a mobilização dos servidores, em 1986 é fundada a Escola Caminho das Estrelas, oferecendo inicialmente a Educação Infantil, na época, Jardim da Infância, conforme o aviso nº 18/GM3 de 19 de agosto de 1986. Essa escola teve como sede pra início de seu funcionamento, o casarão onde hoje funciona o Museu Aeroespacial do CLA, na cidade de Alcântara. Em 1994, é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão, CEE-MA, para funcionamento também do Ensino Fundamental através da Resolução 070/94 do CEE/MA. No ano de 1998 a escola foi transferida para dentro dos limites do CLA, ocupando um alojamento de soldado já desocupado e adaptado para receber a escola com Educação infantil e Ensino Fundamental.

Em 2006, com as instalações do alojamento comprometidas, mais uma vez a Escola Caminho das Estrelas muda-se para sete (7) casas na Vila dos Sargentos, casas destinadas a moradia dos sargentos que servem na Organização Militar, Centro de Lançamento de Alcântara e moram em Alcântara. Com a necessidade de reformar parte das casas da vila onde estava a escola, em 2010 a se faz necessário mudança da sede, agora para Vila dos Oficiais, moradias destinadas aos oficiais que moram em Alcântara, onde ocupou quatro(4) casas, ficando até agosto de 2016 quando finalmente, foi pra sua sede própria, prédio construído pelo comando da aeronáutica em parceria com a Agência Espacial Brasileira (AEB), escola com instalações apropriadas ao ambiente escolar, O 9º ano realizou ainda pesquisa sobre alguns artistas da Arte Moderna com a intenção de produzir inspirados em estilos artísticos estudados, e assim reconstruíram e resignificaram imagens com o propósito de valorizar cada ambiente que compõe o todo apropriado para o funcionamento da escola.

Etapa 2

Concluída as pesquisas realizadas pelas turmas do 7º e 9º ano, os alunos partem para a produção de suas telas, esta construção foi individual, iniciada na escola, no pátio coberto ou em sala de aula, alguns alunos deram continuidade em casa, mas sempre baseando-se nas pesquisas realizadas. O 7º ano representou a trajetória da escola a começar pela sua primeira sede, no casarão onde hoje está o Museu aeroespacial de Alcântara, esta pintura recebeu o nome “Casa dos foguetes”. Também foram pintados os caminhos que levaram até os locais por onde a escola passou e ainda a escola na sua sede atual, inaugurada em 2016. O 9º ano deu uma nova roupagem à suas produções ao escolher um artista e seu estilo para produção de sua tela a partir de uma reconstrução de imagem.

Etapa 3

No terceiro e último momento do projeto, os alunos já com suas telas prontas, tiveram o momento de exposição e apreciação, análise e troca de conhecimento. Porém, antes da exposição ao público de suas telas acharam melhor ter um momento de troca de experiências entre eles, trocaram informações a respeito da trajetória da escola, suas dificuldades e seu reconhecimento pela comunidade alcantarenses, não esquecendo de fazer elogios e observações em relação às pinturas dos colegas, foi observado muita alegria,

orgulho e satisfação ao verem suas telas prontas para serem expostas e admiradas. Cada aluno apresentou o resultado de sua pesquisa e sua produção artística individualmente, o 9º ano mostrando o estilo e o artista escolhido, sendo estes: Edward Hopper, Tarsila do Amaral, Di Cavalcante, Piet Mondrian, Pablo Picasso, Lasar Segall, Ralph Balson.

Foi um momento de troca de conhecimento, observações, críticas e elogios entre as duas turmas, com maturidade e respeito. No dia 22 de agosto do ano em curso, foi comemorado o aniversário de 32 anos da Escola Caminho das Estrelas, e no pátio da escola, fazendo parte da comemoração, estavam as telas expostas e apreciadas pelo público presente, familiares, autoridades políticas, direção do Centro de lançamento de Alcântara. Esses trabalhos também foram expostos no IFMA de Alcântara nos dias 18 e 19 de outubro próximo passado por ocasião da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia – 2018 com o tema Ciência para a redução das desigualdades, sendo apreciada por várias escolas da cidade e das comunidades próximas.

No momento estamos nos preparando para mais uma exposição no próprio Centro de Lançamento de Alcântara. A escola deve ser um ambiente de práticas educativas onde seja possível ações pedagógicas que valorizem e favoreçam atitudes transformadoras, reafirmando assim seu compromisso social com as mudanças, nas diversas áreas do conhecimento.

Considerações finais

A escola Caminho das Estrelas, assim como muitas outras da rede pública, procura seguir fielmente a grade curricular propostas pelos Conselhos de Ensino e principalmente a LDB, portanto, a disciplina de Arte está na proposta pedagógica da escola em pauta a partir da Educação Infantil, ou seja, a disciplina Arte está inserida no cronograma semanal do 1º ao 9º ano, sendo os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) com uma aula semanal por turma e os Anos Finais (6º ao 9º ano) com duas aulas semanais por turma.

Acreditamos que, ao conhecer, fazer e ler Arte, o sujeito caminha para um aprendizado que abre o leque dos conhecimentos específicos fazendo-o entender melhor o mundo em que vive, adquirindo assim uma melhor e maior relação com o meio circundante, podendo ainda desenvolver habilidades muitas vezes sufocadas por razões conhecidas ou

desconhecidas. Esse leque de conhecimentos e habilidades também pode melhorar a percepção, imaginação e sensibilidade, contribuindo para uma maior compreensão e aprendizado dos conteúdos das outras áreas do conhecimento, ou seja, melhorando significativamente o processo ensino aprendizagem de uma forma geral e natural. Nesse contexto, as Artes visuais, muito utilizadas e vivenciadas em sala de aula do Ensino Básico como todo, tem um papel preponderante na contribuição do desenvolvimento das inteligências humana.

A projeto Trajetória em Tela, foi pensado e efetivado por acreditar que, conhecer arte, ler a imagem, produzir arte, experimentar a arte, aumenta o repertório do imaginário e criativo da criança, do adolescente, do adulto, enfim, do ser humano. A iconografia passa a ser entendida e percebida melhorando as inteligências, cognitiva e emocional, além de desenvolver também a área racional, essa prática artística melhora ainda o aprendizado de outras disciplinas em outras áreas do conhecimento.

Mesmo sem acreditar na conclusão e na finalização do projeto ainda, foi aplicado um questionário aos alunos participantes sobre seus sentimentos, grau de satisfação, aprendizado, estímulos recebidos, possibilidades de nova produção, e ainda sugestão para uma próxima prática. O resultado foi muito animador, tendo em vista a grande maioria das respostas demonstrarem muita aceitação, bem estar, prazer em produzir, orgulho de valorização ao expor seu trabalho, além do incentivo recebido da família e diversas sugestões para novas produções em pintura, fotografia, escultura, desenho de humor, entre outros.

O mais importante e gratificante na efetivação desse trabalho artístico com discentes do Ensino Fundamental da Escola Caminho das Estrelas, foi proporcionar e presenciar a permissão da experiência artística, esses adolescentes são sujeitos de experiência estética, não apenas o sujeito da informação. E para concluir, a Escola Caminho das Estrelas ganha mais uma pesquisa sobre sua história de resistência e luta por uma educação comprometida com a sociedade e com a verdade dos fatos para compor seu acervo de memórias.

Referências

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*: 10 edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de Arte*: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010. Edição revisada.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
VIII ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e Experiências
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – Seção MA

Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências
4 a 7 de dezembro de 2018



Bondía, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Rev. Bras. Educ, (online) , núm19, Abril 2002. pp. 20-28. <[HTTP://dx.doi.org/10.590/S1413-24782002000100003](http://dx.doi.org/10.590/S1413-24782002000100003)>. 25/10/2018.