

Políticas educacionais brasileira na crise estrutural do capital é título do dossiê organizado em parceira com o Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação (GPOSSHE), do programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). O grupo engaja-se no cotidiano das lutas sociais na luta revolucionária e na busca da construção de uma sociedade radicalmente nova. Nessa acepção, nesse contexto história a luta é por educação pública, gratuita, laica e que a crítica seja a base do pensamento para assim avançar nas lutas da classe trabalhadora.

Participaram da organização do dossiê Alisson Slider do Nascimento de Paula, Karla Raphaella Costa Pereira, Frederico Jorge Ferreira Costa e Kátia Regina Rodrigues Lima. O GPOSSHE apresenta cinco artigos dos nove que compõem o dossiê. Na sequência, 20 artigos compõem a seção Tema Livre, completando a edição.

Boa leitura!

Ivan Fortunato, editor.

SUMÁRIO

DOSSIÊ: Políticas educacionais brasileira na crise estrutural do capital
Desafios da formação continuada: uma (re) leitura dos espaços de formação continuada a partir dos professores de história da rede pública estadual de ensino 4

A política de avaliação da educação básica brasileira: IDEB e SPACE em análise 17

Os desdobramentos da política educacional no período da ditadura militar para o ensino superior brasileiro 33

O modelo de gestão de desempenho do Programa Ensino Integral (PEI) – formação em contexto 54

Programa universidade para todos (PROUNI) e a mobilidade social de seus beneficiários: um estudo de caso 69

O capital criativo e as diretrizes para a formação e desenvolvimento dos jovens no brasil 83

Uma revisão histórica da política pública brasileira de informática na educação 106

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a prática pedagógica dos professores/as alfabetizadores/as no contexto do campo: possíveis contribuições 124

O empresariamento da educação superior brasileira: a retomada das "velhas/novas" teses do banco mundial 142

TEMA LIVRE
A interdisciplinaridade no ensino médio integrado ao técnico de informática: relato de experiências do projeto BIOSOC 159

Os desafios da implantação da base nacional comum curricular no IFPR 180

A didática e a ética: a utopia do formador líquido 199

Construção do pensamento científico a partir de uma sequência didática no ensino de sociologia 219

Um olhar sobre as manifestações da inteligência humana no cotidiano escolar 232

Transformando informações em conhecimento por meio da educação planetária 245

Desenvolvimento e aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural 260

Educação e sua construção 274

Educação em debate: novos olhares para a formação do sujeito 284

Diálogos sobre alfabetização 295

Contribuições da teoria histórico-cultural na prática pedagógica de professores/as alfabetizadores/as na região do pantanal Sul-Mato-Grossense 309

Apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena:
a pesquisa de uma prática docente 325

Desafios no ensino de libras como segunda língua para ouvintes 348

O papel do diretor no Programa Ensino Integral – PEI 366

Formação em contexto do grupo gestor da instituição educacional–para além de uma relação técnico-burocrática 382

Historicizando Presidente Epitácio: concepções de educação, sociedade, cultura, avanços e retrocessos após a construção da usina hidrelétrica 399

Desvendando as caixas-pretas da ciência: uma análise do discurso e dos jargões utilizados por estudantes de iniciação científica 412

Quais os significados do número zero? percepções de licenciandos em matemática 426

DOSSIÊ

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA (RE) LEITURA DOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO

CHALLENGES OF CONTINUED TRAINING: A READING OF THE SPACES OF CONTINUED TRAINING FROM THE TEACHERS OF HISTORY OF THE STATE PUBLIC SCHOOL NETWORK

Varli Lucidônio das Chagas[1]

Submissão: 06/08/2017 Aceite: 23/12/2017

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a formação continuada a partir dos professores de História que atuam na rede estadual de Santa Catarina. Os profissionais da educação estão em uma área muito importante, formam opiniões, são inegáveis em sua forte atuação na sociedade, perante a esse cenário necessitam estar preparados para os desafios tecnológicos e competitivos, e irão encontrar muitos obstáculos no percurso. O profissional da educação leciona muitas vezes em várias escolas e com uma ampla carga horária, cabe aqui a análise se os gestores da escola pública oferecem formação continuada para esses profissionais. Diante questionários de pesquisas respondidos por professores de História da rede estadual de Santa Catarina, percebeu-se que as capacitações para a área da educação pouco acontecem e são tratadas nas semanas pedagógicas, e quando ocorrem são em curto espaço de tempo, geralmente no início e meio do ano letivo, sendo assim pouco expressivas para a formação do educador.

Palavras chave: Professor. História. Formação continuada

Abstract: This article has as objective to analyze the continuous formation from the teachers of History that work in the public network of Santa Catarina. The education occupation are in a very important area, they build opinions, they are undeniable in their strong performance in society, in the face of this scenario they need to be prepared for the technological and competitive challenges, and they will find many obstacles in the way. The education occupation often teaches in many schools and with a broad workload, it is up to here an analysis whether public school managers for continuing training for professionals. The research questionnaires answered by History teachers of the state network of Santa Catarina, it was realized that as training for an area of basic education and small issues in pedagogies, and when they occur in a short time, usually no beginning and middle of the school year has been no much expressive for an educator's training.

Keywords: Teacher; History, Continued Formation.

[1]Especialista em História e Novas Linguagens. Graduado em História Licenciatura e Bacharelado. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Graduado em Ciências da Religião. Universidade do Sul de Santa Catarina. chagasprofessor07@gmail.com.

Introdução

A necessidade da formação continuada na área pedagógica dos professores de História, é um tema atual e de amplo debate. Os profissionais da educação se destacam por seu processo de atuação na sociedade, por isso necessitam estar atualizados em sua área de trabalho. Esses profissionais nem sempre recebem a formação pedagógica necessária para a sua plena formação profissional, uma vez que os gestores e o sistema neoliberal no qual estão inseridos não dá importância necessária que o profissional necessita para desenvolver um bom trabalho.

Assim, diante do cenário, o profissional da educação necessita de uma ampla jornada de trabalho, dispondo de seu tempo para lecionar em várias escolas. A partir desta situação, o profissional não possui tempo hábil para planejar e fazer a sua formação, ficando defasado o processo de ensino e aprendizagem dos educandos e o do próprio professor.

A atual conjuntura dos profissionais da educação exige uma reflexão sobre a sua prática docente, uma vez que o mesmo se encontra inserido em um mundo tecnológico e competitivo, que exige cada vez mais de todas as áreas profissionais, e principalmente exige do profissional da educação a capacidade de lidar com esses novos desafios, promovendo uma educação de melhor qualidade e com acesso as novas tecnologias, inserindo e habilitando o educando para uma atuação plausível nos aspectos sociais.

Pretende-se aqui, fazer uma análise sobre a importância da formação continuada para os professores licenciados na disciplina de História na rede estadual de Santa Catarina, 21º Gered de Criciúma. O objetivo foi aferir se o profissional docente possui formação continuada após sua formação acadêmica e se os mesmos possuem a formação sendo promovida pelas unidades escolares estaduais em que lecionam.

Foram entrevistados 05 profissionais da educação, formados na disciplina de licenciatura em História, e que atuam no Ensino Fundamental

Séries Finais e no Ensino Médio na rede estadual. A pesquisa foi qualitativa, em que os entrevistados responderam um questionário com 06 perguntas, a primeira pergunta foi quais foram as motivações para fazer o curso de Licenciatura em História? O intuito é aqui é saber o real motivo que levou os professores a cursarem o curso de História, descobrir as aspirações e motivações. A segunda pergunta foi se após a conclusão do curso superior de Licenciatura em História, se os professores fizeram cursos de aperfeiçoamento? Quais? Aqui se fez necessário saber se o professor, prosseguiu ou parou a formação acadêmica. A terceira pergunta fez referência sobre em qual (is) escola (s) da rede estadual o professor trabalha? Há quantos anos ele trabalha nesta escola? Neste caso foi interessante saber em qual escola o professor leciona e quantos anos atua nesta mesma escola. A quarta pergunta foi quantas horas aula o professor ministra por semana? O interessante foi conhecer o quanto o professor se dedica em horas aulas na escola em que leciona. A quinta pergunta analisou a carga horária, foi importante saber dentro da carga horária do professor, quantas horas semanais são dedicadas às atividades de planejamento? Nesta pergunta a análise é feita sobre o tempo dedicado ao planejamento das aulas. A sexta pergunta referiu-se se a gestão escolar fornece curso de formação continuada? Quantas horas semanais, mensal ou semestral para capacitação do corpo docente? Aqui se fez necessário saber, o comprometimento da gestão em relação ao corpo docente e sua formação continuada.

As entrevistas com os professores, num primeiro momento foi através de contato com a rede social whatsApp, se aceitavam responder um questionário de 6 perguntas. A pesquisa foi realizada por e-mail, com um prazo de 15 dias. A escolha dos entrevistados foi feita por professores em inicio de carreira, e próximo da aposentadoria. As escolas que foram escolhidas para participar da pesquisa, foram de municípios diferentes como Nova Veneza, Siderópolis, Cocal do Sul, Içara e Criciúma todas da Gered de Criciúma.

A pesquisa se baseia em Frigotto, pois ele contextualiza situações do

cotidiano dos professores, faz críticas ao sistema neoliberal e posiciona-se a favor do marxismo.

Formação continuada para professores de História

Formação continuada para educadores, não é algo novo para a educação. Porém, promover a formação continuada é um desafio permanente para os gestores e educadores das diferentes áreas dos conhecimentos. O profissional da educação deve estar sempre atento a novidade, ao cotidiano, a agilidade da internet e mutação dos acontecimentos. Necessita de investigação para transformar a informação em conhecimento pedagógico.

A escola é um local para a promoção humana, cabe aos gestores promover espaços pedagógicos para a capacitação dos professores. De acordo com Frigotto:

> Não se trata de identificar a escola como o sindicato, com o partido político, com a fábrica, ou com as relações pedagógicas que se dão na totalidade das relações sociais. Trata-se de pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais; as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações (GOZEZ, et all, 2012, p. 26-27).

Segundo o autor, a escola precisa pensar não a partir dela, mas das demandas sociais. É fundamental a atenção por parte da equipe diretiva e da coordenação escolar, para estar em atentos a produção de conhecimento se baseando na realidade social na qual a escola se encontra inserida.

As demandas do cotidiano sufocam o professor, para a promoção do conhecimento o educador precisa estar em formação constantemente, pois a dinâmica do mundo educacional exige esta preparação. É inaceitável o educador não estar preparado para as novidades tecnológicas e discussões sobre as tendências educacionais. Segundo Frigotto:

> A crise do aprofundamento teórico na discussão da relação, trabalho, educação, conhecimento e formação da consciência centra-se, finalmente, sobre a não apreensão da teoria valor-trabalho enquanto relação social a partir da qual se compreende não só como se produz dentro da relação capitalista o conjunto das relações sociais, mas como se produz historicamente a própria relação capitalista. Esta não apreensão se manifesta de diferentes formas (GOMEZ, at all, 2012, p. 30).

De acordo com o autor, as relações de trabalho, educação se faz pela apreensão do conhecimento. O modelo neoliberal imposto exige do professor, lecionar em várias escolas por motivos econômicos, e muitas vezes de aproveitamento do seu tempo, pois garante múltiplos vínculos garantindo sua estabilidade em ter uma carga horaria considerável.

A rotina escolar em diversos momentos suga a disposição do professor para planejar e criar novas metodologias para o ensino e aprendizagem. O conhecimento é adquirido ao longo do tempo de acordo Nhanisse:

> Ao pensar a questão de formação, surgem ideias que apontam em direção à aquisição de conhecimento, habilidades ou acréscimos de algo (des) conhecido num determinado tempo e espaço. Assim, a formação é assumida desse modo como um percurso ou trajetória em que o indivíduo vai adquirindo conhecimentos que irão – lhe servir para a sua vida ou para o exercício de uma profissão, partindo do princípio de que estes aspectos não são congênitos são adquiridos ao longo do processo da vida (2014, p. 37).

Segundo a autora o conhecimento não é congênito, o mesmo é adquirido ao longo da vida. Para haver conhecimento é necessário um tempo hábil, estudo e determinação. O professor na rotina de inúmeros espaços pedagógicos, acaba por não ter tempo para a produção do conhecimento. Cabe a equipe diretiva das escolas oferecer instrumentos e momentos de capacitação dos professores, as reuniões devem ser pedagógicas e não simplesmente administrativas.

Desafios para a promoção da formação continuada

A formação continuada para educadores, como citada anteriormente é primordial para novos conceitos, estratégias pedagógicas e elaborar planos de aula eficientes e que promovam uma educação com qualidade. De acordo com Chimentão:

> Embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica (2009, p. 5)

Segundo a autora a formação continuada não deve seguir um modelo pronto ou receituário. É necessário compreender melhor a prática na docência e possibilitar ao educador a reflexão no fazer pedagógico.

A falta de preparo por parte do corpo docente incide diretamente na formação dos educandos. Possivelmente os educadores seguem um sistema contínuo e falho a décadas. De acordo com Silva:

> Em linhas gerais, no atual contexto em que vivemos, não são poucos os professores que estão desencantados com a profissão. Em suma, podemos dizer que as escolas sucateadas, com salas cheias de alunos, funcionando precariamente, sem o mínimo de recursos e a necessidade de realizar dupla jornada para complementar o salário, tem sido algumas das principais contribuições para o desencanto dos professores com a profissão (2014, p. 45).

O sucateamento do espaço escolar é um dos principais motivos para o desinteresse dos educadores. As salas de aulas tornaram-se na rede pública depósito de educandos, a falta de infraestrutura básica e o baixo rendimento salarial são indicadores da baixa qualidade educacional.

Segundo Silva, a formação continuada é importante, mas não pode ser única no processo de qualificação do docente. O profissional da educação deve

possuir salários compatíveis com as funções que desempenham, tornando assim o processo educativo com qualidade. Uma vez que os educadores possuem suas práticas pedagógicas controladas apenas nos discursos dos gestores.

Discursos que não ampliam no plano de carreira e que continuam a desvalorização e a precariedade docente.

O exposto acima vem ao encontro da citação:

> À medida que se amplia a vinculação da formação dos professores ao desenvolvimento de competências para resolver problemas que aparecem em situações específicas e concretas, mais os professores encontram dificuldades para se posicionarem como sujeitos intelectuais com um papel social. Se observarmos, muitos profissionais, especialmente os que atuam na Educação Básica, com alunos de grupos sociais que vivem à margem da sociedade, será possível constatar que eles conseguem perceber as injustiças, as desigualdades, as precárias estruturas e as condições vigentes da educação, mas, pouco conseguem implementar ações coletivas de enfrentamento (2014, p. 48)

Os professores encontram uma dura realidade, onde diversos grupos sociais vivem marginalizados, excluídos da sociedade, com sérios problemas de vulnerabilidade social. Diante desses fatos, os educadores que são profissionais de dotes intelectuais e agentes sociais se encontram com um sério dilema. Como se tornar um agente social que promova ações de enfrentamento nessas áreas de risco social? A escola deve estar voltada para o interesse de todos, não pode servir somente ao interesse do capitalismo, deve ir ao encontro daqueles que estão marginalizados e sem perspectiva nenhuma, excluídos de uma sociedade justa e alienados a de sua classe social. Essa é a função do educador, promover o conhecimento e a emancipação do sujeito social.

As dificuldades e os problemas enfrentados pelos professores de História na rede estadual.

Para desenvolver a pesquisa foram entrevistados cinco professores de História e todos responderam seis perguntas pertinentes a motivação por escolha do curso e as rotinas do cotidiano escolar.

Os educadores responderam a primeira pergunta. Quais foram as motivações para fazer o curso de Licenciatura em História? Observamos como isto se expressa na fala de dois entrevistados:

> *Entrevistada 01. Nunca fui aluna destaque nas disciplinas de exatas, sempre gostei muito das disciplinas de humanas. Tive uma professora de história durante o Ensino Fundamental, que lecionava suas aulas por meio de questionários, pouco explicava e muito cobrava... Datas e nomes de "personagens importantes" da história eram cobrados em suas listas de perguntas; por conta disso sempre me perguntava como seria toda a história por trás desses homens e dessas datas? No Ensino Médio as coisas mudaram um pouco, a professora pedia para os alunos apresentarem os capítulos em forma de seminário ou em círculo, o que nos "obrigava" fazer a leitura do tema, como consequência, comecei a perceber que o curso de história seria a melhor escolha!...

> *Entrevistada 02. Uma das motivações em cursar História em primeiro lugar era a disciplina que eu mais gostava no ensino regular. Em segundo lugar foi a influência de um ótimo professor que tive no Ensino Médio. E hoje entendo minha escolha porque eu me perguntava como existiam alguns problemas no Brasil e no mundo que não eram resolvidos, como a pobreza, o racismo, a desigualdade social, entre outros, e a História me possibilitou compreender tais problemas.

De acordo com a colocação dos entrevistados pode-se observar a aproximação e o gosto pelas ciências humanas predominando sobre as exatas, a dificuldade de entender o conteúdo de história em determinado período escolar e também a simpatia por professores que sabiam expor e ensinar de uma forma mais didática e encantadora na visão dos entrevistados fez com que os mesmos buscassem nesta formação a sua profissão. A necessidade de melhor compreensão sobre problemas que assolavam o Brasil em tempos passados, e

que por sinal se fazem atuais ainda no presente, também impulsionaram o segundo entrevistado a estudar história, afim de melhor compreender determinados problemas e situações que se fazem presentes em escala local e global e que vitimam muitas pessoas diariamente.

Outro aspecto sabatinado nas entrevistas foi se os entrevistados deram continuidade em curso de aperfeiçoamento após a graduação em História. Observamos como isto se expressa na fala de dois entrevistados:

> * Entrevistada 01 fiz minha especialização em História Social e História Cultural (UNESC) e diversos cursos promovidos também pela universidade ou por outras instituições de ensino nas quais trabalhei. Alguns cursos a distância (comprados ou não) também foram feitos ao longo dos anos...
>
> * Entrevistada 02. Sim, fiz mestrado em História na Universidade do Estado de Santa Catarina.

A necessidade de formação e aperfeiçoamento após a formação acadêmica de graduação é fundamental nos dias atuais, visto que vivemos em um mundo globalizado, competitivo e de elevada tecnologia. Os entrevistados mostraram que com eles não foi diferente, tiveram que buscar cursos de especialização e de mestrado em História em Universidades conceituadas. O segundo entrevistado diz ainda que realizou cursos que foram promovidos por universidades, mas que também fez cursos a distância, e alguns foram até comprados, para atender às suas necessidades.

A exigência por horas de curso, nas disciplinas de Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e aqui não se trata somente da disciplina de História, mas de todas as outras áreas do saber, a falta de tempo para fazer estes cursos, devido à grande carga horária dos educadores, a exigência desses cursos atualizados por parte dos gestores estaduais, fez com que se criasse um comércio com a venda de cursos, que não contribuem de forma alguma para o aprendizado, mas se tornou uma necessidade para os professores ficarem com uma boa colocação nas provas de títulos. Isso só fez decair ainda mais o nível

da educação, e não garantir ao professor a possibilidade de real aprendizado com cursos que deveriam ser oportunizados por gestores, com elevado rendimento e qualificação.

A pesquisa aponta que os professores, possuem falta de tempo para planejar as aulas. Como afirma dois entrevistados:

> * Entrevistada 03. Me dedico ao planejamento dentro dessa carga horária quatro horas semanais, sendo que leciono 50 horas semanais. Mas durante a semana continuo minhas pesquisas leituras sobre os temas que irei trabalhar. Portanto as 4 horas que o estado nos dá para planejar nossas aulas são insuficientes. E temos esta prerrogativa porque nossa escola possui o Ensino Médio Integral, conhecido como Ensino Médio Inovador.

> * Entrevistada 04. Nunca parei para contar, leciono 40 horas semanais, mas em meu dia de "FOLGA", passo mais de 4h entre planejamento, correção de atividades e postagem de notas; isso sem contar os finais de semana e as noites que passo fazendo o mesmo trabalho. Ao todo com certeza daria pelo menos mais 20 horas.

Como pode se perceber o professor que está em sala de aula no seu cotidiano, tem uma carga igual ou superior a 40 horas aulas semanais, e que os mesmos realizam suas atividades de planejamento e organização de suas aulas fora do ambiente escolar, mesmo porque nas escolas não existem lugares adequados, e acesso a equipamentos fundamentais para o desempenho dessas atividades.

Os entrevistados colocaram neste ponto que continuam suas atividades em outros momentos do seu cotidiano, levam para a casa utilizam a "folga" para realizar atividades importantes para o funcionamento das aulas, como fazer leituras sobre os temas que serão trabalhados posteriormente em sala de aula, corrigem atividades, postam notas, planejam suas aulas. Percebe-se neste sentido o desgaste do profissional da educação que precisa trabalhar acima de sua carga para garantir a sua sobrevivência, e não tendo a possibilidade de planejar as suas aulas na escola por falta de tempo e de acesso a espaços adequados e tecnologia, se obriga a fazer em outros espaços e momentos,

geralmente em sua casa, absorvendo o espaço que seria dedicado ao seu descanso e ao lazer com a sua família. Isto torna a profissão menos atraente, uma vez que os gestores não oferecem uma qualidade profissional com excelência.

Outro questionamento proposto foi se gestão escolar fornece curso de formação continuada? Quantas horas semanais, mensal ou semestral para capacitação do corpo docente?

> * Entrevistada 05. Não, a gestão não fornece curso de aperfeiçoamento permanente. O que temos são as semanas pedagógicas para discutir o início do ano letivo e depois não há outro momento para formações. Quando termina o primeiro semestre e inicia-se o segundo temos outro momento para e pensar os diversos aspectos pedagógicos e analisar nossos avanços e limitações durante a trajetória do primeiro semestre do ano letivo, mas um especialista parar dar formação continuada e permanente o Estado não nos proporciona.

> * Entrevistada 04. Raramente são proporcionados cursos de formação continuada, e se existem, não são divulgados. Normalmente a formação acontece em semanas pedagógicas como as do início e metade do ano letivo. Nesses vinte anos de sala de aula percebo que, infelizmente poucas vezes foram proporcionados aos educadores formação de qualidade!

Outro aspecto aqui abordado, foi se os gestores fornecem cursos de capacitação profissional e formação continuada e o tempo em que ocorre essas capacitações. Aqui as respostas também foram negativas, percebe-se que não ocorre formação permanente. O que existe são as semanas pedagógicas que são realizadas no início do ano letivo, e depois ocorrem novamente na metade do ano letivo, onde se analisa os avanços e as limitações do primeiro semestre. Ambos responderam que formação permanente com especialistas e pessoas capacitadas para tal função o Estado não proporciona, um entrevistado destaca ainda que em 20 anos em sala de aula poucas vezes foi disponibilizada aos educadores uma formação com qualidade que possa aferir no seu desempenho profissional com qualidade, dando um maior suporte e bagagem intelectual.

Considerações finais

O profissional da educação nos tempos atuais possui uma ampla carga horária e se dividi com o empenho de lecionar em várias escolas, afim de garantir sua sobrevivência. Sua função é muito importante, pois forma opinião e seres críticos, é um profissional ligado a área do saber. Diante tantas novidades e inovações tecnológicas precisa estar preparado para atuar com as mudanças tecnológicas e levar o conhecimento para seus educandos.

De acordo com a análise dos questionários que foi aplicado para professores da disciplina de História, percebeu-se que a motivação em fazer este curso se deu pela vontade de conhecer esta disciplina e também de aprofundar seus conhecimentos sobre os problemas sociais que se fazem presentes no Brasil e no mundo. Registraram também que não possuem horas suficiente para se dedicar as atividades de planejamento de suas aulas, e diante disso utilizam o tempo livre, inclusive finais de semana para se dedicar as atividades de planejamento escolar. Diante do questionamento sobre terem formação continuada ministrada pelos gestores, responderam que as formações se limitam as semanas pedagógicas, no início e final de ano e que são limitadas devido ao curto espaço de tempo.

O que se coloca aqui é bastante grave, visto que os profissionais da educação trabalham com crianças, adolescentes, jovens e até adultos, são os motivadores de diversos sonhos, são formadores de seres humanos críticos, formam para diversas profissões, formam para o mundo. Mesmo com toda essa importância, não são reconhecidos por aquilo que desenvolvem, não são respeitados nem valorizados. O que se observa na atualidade é uma decadência educacional, escolas sucateadas, ocorre a ausência ferramentas tecnológicas, falta espaço físico adequado e biblioteca de qualidade, ausência formação qualificada, falta de compromisso com os profissionais que levam o conhecimento as pessoas que por sua condição social e alienação são privadas

dele. Ter acesso a formação de qualidade seria o mínimo que os órgãos gestores poderiam proporcionar afim de melhorar e dar suporte a estes profissionais que levam o conhecimento a diferentes indivíduos, que possuem diversas classes sociais, interesses e motivações em sua vida. Mas talvez este não seja o interesse daqueles que estão no poder, pessoas atuantes que possuem discernimento não são interessantes para as classes dominadoras que estão no poder.

Esta realidade só se colocará diferente, no dia e que todos perceberem a importância da educação na vida das pessoas e da sociedade em geral, que o conhecimento produz frutos do respeito, da igualdade, da justiça e da fraternidade, formando sujeitos posicionados perante as realidades sociais que estão inseridos, buscando por mérito o que é seu e se tornando seres que se valorizam, e principalmente que dão valor aqueles que oferecem o que nunca pode ser tirado de alguém que já o conheceu, no caso aqui estamos falando de conhecimento. Neste dia, os profissionais da educação serão valorizados em todos os sentidos e em sua plena formação como pessoas que mudam vidas, e consequentemente mudam o mundo.

Referências

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. Anais CONPEF: **O significado da formação continuada docente**. Congresso norte paranaense física escolar. 2009. Acesso em: 10/05/2017.

GOMEZ, Carlos Minayo; et all. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. Ed. Cortez ed., São Paulo; 2012.

NHANISSE, Cacilda Rafael. Dissertação: **Formação continuada em serviço:** Enunciados dos professores sobre o percurso formativo na relação com o fazer pedagógico. Dissertação apresentada no Programa de Educação UFRGS, Porto Alegre 2014. Acesso em: 20/06/2017.

SILVA, Cristiana de Campos. Dissertação: **Formação continuada**: "O sala de educador" como espaço de produção de conhecimento. Dissertação apresentada no Programa de Educação UEMT, Cáceres, 2014. Acesso em: 10/05/2017.

DOSSIÊ

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: IDEB E SPACE EM ANÁLISE

THE POLICY OF EVALUATION OF BRAZILIAN BASIC EDUCATION: IDEB AND SPACE IN ANALYSIS

Atales Samara Sampaio Moreira[2]
José Nailson Alves Dias[3]
Thaynara Ingride Araújo Miranda[4]
Elizangela Gomes de Sousa[5]
José Wilton Albuquerque Mota[6]
Alisson Slider do Nascimento de Paula[7]

Submissão: 20/12/2017 Aceite: 27/12/2017

Resumo: Objetivou-se debater os elementos essenciais da lógica da avaliação educacional brasileira, mormente as políticas de avaliação, a saber, o Ideb e o SPAECE. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental. O Ideb junto com o SPAECE atendem as orientações dos organismos internacionais. O discurso oficial aponta melhora na suposta "qualidade" educacional, contudo, o Brasil ainda é um dos países com maior desigualdade educacional que está atrelada a desigualdade de renda e patrimônio.

Palavras chave: Ideb. SPAECE. Educação.

Abstract: The objective was to discuss the essential elements of the logic of the Brazilian educational evaluation, especially the evaluation policies, namely Ideb and SPAECE. This is a bibliographical and documentary study. Ideb together with SPAECE comply with the guidelines of international organizations. The official discourse points to an improvement in the supposed "quality" of education, however, Brazil is still one of the countries with the greatest educational inequality that is tied to income inequality and equity.

Keywords: Ideb, SPAECE, Education.

[2] Graduanda em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). E-mail: atales.samara20@hotmail.com
[3] Graduando em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). E-mail: nailson_dias7@hotmail.com
[4] Graduanda em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). E-mail: narynha_miranda04@hotmail.com
[5] Graduanda em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). E-mail elizangela.eg@hotmail.com
[6] Graduando em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). E-mail: jose.wilton.wi@gmail.com
[7] Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Processo do curso de Educação Física do Centro Universitário INTA (UNINTA). E-mail: alisson.slider@yahoo.com

Introdução

A racionalidade técnica em que se baseia nos três *Es*: eficiência, eficácia e efetividade tem condicionado a política de avaliação educacional brasileira de modo mais aprofundado a partir da década de 1990, com a maior atenção dada pelos governos nacionais na implementação do neoliberalismo no Brasil (LORDÊLO, 2009). Nessa acepção, a despeito de não ser nenhuma novidade o *ethos* tecnicista no interior do modus operandi dos sistemas de ensino, a avaliação ganha destaque com sua roupagem técnica-contábil e com predominante influência na organização escolar.

A formação de professores na atual conjuntura sócio-política brasileira se evidencia como um desafio dos mais difíceis em função do campo em disputa e da complexidade em que o setor educacional se encontra tolhido de condicionalidades imperialistas[8]. Todavia, faz-se necessário refletir sobre os campos que permeiam o cotidiano do trabalho docente, nesse sentido, as políticas educacionais não fogem desse contexto.

Ao longo do semestre 2017.2 na disciplina de Política e Legislação da Educação Básica do curso de licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Inta (UNINTA), as reflexões e debates serviram de eixo para a constituição do presente trabalho. Noutras palavras, este trabalho se trata de um produto final de um dos tema debatidos ao longo da vivência da disciplina.

É lícito ressaltar que, não obstante tratar de um produto de uma disciplina, este texto foi sistematizado dentro dos procedimentos teórico-metodológicos necessários para a sistematização dos dados e fenômenos analisados. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Objetiva-se debater os elementos constituintes e mais essenciais da lógica da avaliação educacional brasileira, mormente as políticas de avaliação, a saber, o Índice de

[8] As condicionalidades imperialistas que se expressam aqui dizem respeito às intervenções dos organismos internacionais através das orientações e modelos educacionais desenhados para a periferia capitalista.

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Históricos da Avaliação Educacional

A primeira manifestação sobre avaliação que se tem conhecimento ocorreu nos tempos bíblicos, e de uma forma muito selvagem tinha como objetivo solucionar as pessoas através de um teste de pronúncia. Isso ocorria como um tipo de prova oral, *Jephtah* usava a palavra *Shibboleth* como prova, e de acordo com essa palavra podia-se diferenciar os *Ephraimites* dos *Gileadites*, pois esse povo era o único que não conseguia pronunciar o "sh", e com isso os reprovados no teste eram identificados e decapitados.

Na China em 2.205 a.C. a avaliação tinha a finalidade de testar os oficiais. Isso ocorria quando o imperador chinês Shun aplicada uma forma de teste a cada três anos com o objetivo de identificar e diagnosticar quais soldados mereciam ser promovidos, e quais não eram aptos para o trabalho, levando assim a demissão daqueles que não obtiveram o resultado esperado pelo imperador. Embora não seja comprovado, acredita-se que na idade média já ocorria à aplicação de provas nas escolas de Grécia e Roma. Nesse mesmo período na Europa o meio diagnóstico de forma oral já era bastante tradicional.

A avaliação passa a ter uma natureza mais formal com *Horace Mann* nos Estado Unidos da América, ou seja, começa a ser trabalhada como uma forma de coleta de dados. Para Tyller (1986) a avaliação deve ser considerada como a determinação de um objeto a ser atingido.

Posteriormente, acompanhando essa mesma trajetória, iremos nos confrontar com estudiosos com conceitos contraditórios ao de Tyller. Mager (1977) em seus estudos organizou uma sistemática para a operacionalização de objetivos educacionais. Esses objetivos, quando bem formulados, especificam comportamentos desejados, as condições e suas manifestações e os padrões de desempenho suficientes.

O autor *supra* divide a avaliação em dois tipos: o primeiro tem como objetivo analisar se a vontade dos alunos aumentou ou pelo menos não regrediu comparando o início das disciplinas ao final das aulas, esse tipo de teste ele a chamou de "avaliação dos resultados de ensino". O outro tipo consiste em entender o que deve ser feito para obter uma melhora na forma de ensino, esta é a "avaliação do processo de ensino".

Bloom (1972) entende avaliação como uma forma mais ampla. Para ele qualquer pessoa tem capacidade de aprendizagem, desde que a mesma entenda e saiba respeitar os limites do seu ritmo de conhecimento.

No Brasil, o costume das provas escolares que temos atualmente foi estruturada por volta dos séculos XVI e XVII, e teve como alicerce as atividades de ensino que foram construídas pelos padres Jesuítas (sec. XVI) e pelo bispo protestante *John Amós Comênio* (sec. XVII).

Ao longo do desenvolvimento sócio-econômico diversas concepções foram irradiadas e sistematizadas no tocante à avaliação educacional. Contudo, com o desenvolvimento capitalista, a expansão neoliberal para países centrais e periféricos, a lógica técnico-contábil ocupou também espaço no campo da avaliação educacional, possuindo, inclusive, um caráter global.

A avaliação educacional como elemento estratégico

O tema avaliação se trata de um campo com diversas possibilidades de análises a partir da perspectiva que o utilize. São diversas modalidades e tipos de avaliação, não se limita em um único público, assim, quando tratada no âmbito educacional, percebe-se a avaliação contemplando alunos, professores, instituição, sistemas e subsistemas de educação, além, também, da avaliação de políticas educacionais. Como isso, é lícito ressaltar que a avaliação dos alunos trata-se apenas de uma parca parte desse vasto universo que é a avaliação.

Nesse sentido, a avaliação dos alunos que é progredida no contexto dos conjuntos de atos de escolarização em torno dos quais se elaboram os métodos

educativos e também são conhecidos como avaliação pedagógica ou avaliação das aprendizagens, é uma prática bem antiga e que tem uma história pertinentemente longa, como também é parecido com os testes que ocorriam nas universidades na idade média. A avaliação ao longo do tempo vem passando por diferentes etapas em termos de conceitos e metodologias. Há algum tempo atrás, pouco menos de um século, mais precisamente, foi registrada uma sugestão para desenvolver e criar uma docimologia[9].

Atualmente a forma de avaliação dos alunos no Brasil é sempre um assunto polêmico, pois não se sabe ao certo quais das metodologias irão alcançar um real objetivo. O modelo tradicional, por exemplo, é trabalhado em cima de quantidade, ou seja, tem uma concentração maior no contexto quantitativo. Nesse método, o aluno é visto como inapto de gerar para si um alto nível de conhecimento.

Com o passar do tempo houve um avanço considerável a partir da Lei nº. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que mudou a concepção de avaliação, reconhecendo que a avaliação qualitativa predomina-se sobre a avaliação quantitativa. Contudo, de acordo com a lei, a avaliação do desempenho dos alunos deve ser contínua e cumulativa, ou seja, não apenas com provas finais, mas também com outras formas de avaliação.

Os tipos de avaliações

Todas as atividades avaliativas, na concepção Sant'anna (1998), concorrem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos e visam diagnosticar como a escola e os professores estão contribuindo para isso. Assim, o objetivo principal do processo de ensino é que todos os alunos se desenvolvam tanto intelectual como psicologicamente, aprendam de forma que

[9] De acordo com Piéron (1973, p. 126), Docimologia significa "o estudo sistemático dos exames (atribuição de notas, variabilidade interindividual e intraindividual dos examinadores, factores subjectivos, etc)".

não cause danos algum ao seu eu pessoal, isto é, em seu aspecto subjetivo, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

A avaliação deve favorecer o aprendizado de cada aluno, pois deve-se levar em conta que todas são diferentes, tanto em nível socioeconômico, como nas características individuais. Destarte, possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo uma base para atividades de ensino-aprendizagem.

Pode-se classificar a avaliação em três tipos: diagnostica, formativa e somativa. A seguir discorrer-se-á cada uma delas, caracterizando-as e diferenciando-as.

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnostica visa identificar o progresso e as dificuldades do aluno no âmbito escolar, para assim o professor ter conhecimento de qual a melhor forma de levar o conhecimento para o aluno. Verificar o seu progresso dentro de tudo que está sendo abordado. Dessa forma, o aluno poderá seguir o ritmo de aprendizado necessário dentro da sua modalidade. Essa avaliação é crucial, pois sem ela o professor não saberá quais caminhos deve seguir e onde ela deve enfatizar para que seus alunos tenham o progresso almejado no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso,

> O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas. (SANT'ANNA, 1998, p.33).

Daí a importância de o professor realizar um diagnóstico no início do ano letivo, para assim ter um amplo conhecimento de quais áreas o aluno teve

um melhor desenvolvimento, e diagnosticar seus progressos e dificuldades dentro no processo.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa visa identificar logo no início as dificuldades do aluno antes de começar qualquer aprendizado. Para assim, o professor saber qual o melhor meio que deva seguir para que o aluno tenha o conhecimento daquele determinado conteúdo. Esse tipo de avaliação ajuda tanto o professor, que irá saber o que deve fazer para ter um bom desempenho e um ótimo resultado no processo, quanto também ao aluno, que irá poder aprender onde ele mesmo precisa de ajuda, para que assim não fique perdido no meio dos colegas da turma.

Pode-se dizer que

> A avaliação formativa buscaria, além disso, compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta. Os dados de interesse prioritário são os que dizem respeitos as representações das tarefas explicitadas pelo aluno e as estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a certos resultados. Os "erros" constituem objeto de estudo particular, visto que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por ele. A finalidade da recuperação pedagógica será ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada. (SOUZA, 1998, p.67).

Desta forma, essa avaliação se trata de um meio de interação entre o professor e o aluno, um irá saber como seguir para ter o melhor desempenho do outro. Ajudando ambas as partes no âmbito escolar.

Avaliação Somativa

A avaliação somativa tem aspecto autoritário. Esta possui uma tendência em que o professor se trata do sujeito central do processo de ensino, é ele quem decide quem se destaca. Agregando valor somente aos que ele julga serem os melhores. Vale ressaltar aqui que nessa avaliação é o professor que decide quem

ganha ou perde pontuação, com critérios que não necessariamente devem ser explícitos aos alunos.

Nesse aspecto, a avaliação somativa:

> Supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe. A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional. É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção (HAYDT, 1991, p. 25- 26).

É necessário bastante cuidado em relação a esse tipo de avaliação, de alguma forma pode-se notar que ela não irá trazer tantos benefícios para a vida escolar do aluno, pois desta forma o aluno irá se perguntar o porquê dele ser punido sem um critério coerente dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Analisando o propósito de cada avaliação, pode-se ver que cada uma tem uma finalidade especifica que irá subsidiar o professor e o aluno. O professor irá saber quais caminhos seguir para ver o progresso de sua turma, e o aluno irá ter um melhor desempenho na sua vida escolar. De qualquer forma, é nítido até para o mais míope a importância destas avaliações no processo de ensino-aprendizagem, elas dão a direção a ser seguida, contudo muitas vezes não é a certa.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o Sistema de Avaliação do Estado do Ceará em análise

O Sistema de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) é um sistema de avaliação que abrange as escolas públicas das redes estaduais e municipais do Estado, avaliando os alunos da educação básica, desde as etapas de alfabetização até o ensino médio. Trata-se de uma avaliação em parceria da Secretaria da Educação do Estado do Ceará em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Juiz de fora (CAED/UFJF).

Criado em 1992 e com operacionalidade até os dias atuais, o SPAECE fornece suporte para avaliação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, tendo assim um importante subsídio para a formatação de um ensino de qualidade para os alunos da rede pública do estado do Ceará.

Em cada edição anual são aplicados testes de desempenho e questionários conceituais que possibilitam extrair dados visando traçar um panorama de qualidade da educação dos alunos, a partir desses dados, os gestores das secretárias de educação podem elaborar e monitorar suas políticas, programas e projetos educacionais.

> Por considerar a importância do SPAECE como instrumento eficaz de gestão. Em 2007 a SEDUC ampliou a abrangência dessa avaliação incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do ensino médio para as três séries de forma censitária. Assim o SPAECE passou a compreender a avaliação de leitura dos alunos de 2° ano do Ensino Fundamental (SPAECE – ALFA), nas disciplinas de português e matemática para os alunos de 5° a 9° ano do ensino fundamental e as turmas de 1°, 2° e 3° anos do ensino médio. As informações coletadas, a cada edição, identificam o nível de proficiência e a redução do desempenho dos alunos do estado do Ceará. (SPAECE, 2017, s.p.).

Em 2008 houve alterações:

> São aplicados também desde 2008 questionários contextuais aos alunos a partir do 5° ano do ensino fundamental e a professores e a diretores. O SPAECE utiliza três tipos de questionários. O primeiro é dirigido aos alunos, permitindo a elaboração de indicadores relacionados ao perfil socioeconômico e hábitos de estudos, o segmento destinou-se aos professores da língua portuguesa e matemática e o terceiro aos diretores. Tais questionários possibilitam traçar o perfil educacional, a experiência e a formação profissional, a prática docente e a gestão escolar de todos os envolvidos na área educacional, propiciando a associação entre o desempenho dos alunos e as variáveis contextuais. (SPAECE, 2017, s.p.).

O SPACE, em verdade, utiliza o discurso que através de sua operacionalidade é factível a organização de um diagnóstico acerca da qualidade

da educação pública do Estado do Ceará, este diagnóstico constitui-se por meio de resultados por aluno, turma, escola, município, cidade e estado. Em acréscimo, este diagnóstico possibilita a implementação de políticas educacionais que condicionam o modus operandi escolar, bem como as práticas pedagógicas dos docentes.

Esse sistema de avaliação tem se tornado cada vez mais importante para o sistema de monitoramento educacional do Estado do Ceará, pois permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, com seus pontos fracos e fortes, e sobre características dos professores e gestores das escolas estaduais. E se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se trata de um indicador que serve para analisar se houve ou não cumprimento de metas estabelecidas no termo de adesão do Compromisso Todos pela Educação (CTE), orientador geral do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto 6.094/07).

Consoante Fernandes (2007, p. 117),

> Nesse âmbito que se enquadra a idéia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

O autor *supra* acrescente que,

> A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a

> uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (Programa for Internacional Student Assessment) e no Saeb. (FERNANDES, 2007, p. 2).

O IDEB também estabeleceu metas intermediárias, que devem ser alcançadas pelo Brasil, Estados, cidades e escolas a cada dois anos, após esses resultados sendo obtidos com eles podendo ver os níveis de escolaridade de cada Estado e escola podendo também ver o índice de aprendizado de cada localidade o nível de aprendizado dos alunos.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), isso significa progredir do valor nacional 3,8, registrado em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2021. Com isso, espera-se que o Brasil se posicione entre os países com os melhores sistemas de ensino do mundo. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no *Programme for Internacional Student Assessment* (PISA) e no Saeb. A partir disso derivou-se a proposta de uma meta de desempenho médio para o Brasil nas avaliações de 2021. A taxa de aprovação sugerida para compor a meta relativa ao Ideb é de 96%. De todos os alunos regular e com aprovação satisfatória.

O INEP atualmente divulga resultados de avaliações por redes e escolas, o Ideb é o principal indicador para monitorar a qualidade da educação básica. O Ideb combina as notas das provas Brasil/Saeb com as taxas de aprovações. Impedindo, deste modo, que continue as reprovações incontroladas como a prática em aprovar alunos que não adquiriram aprendizagem satisfatória. O Ideb também é utilizado para estabelecer metas para escolas e redes, e assim poder proporcionar uma movimentação nacional para que até 2021 o Brasil possa atingir o estágio educacional dos países desenvolvidos (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Com o objetivo de obter um compromisso das escolas e redes com a melhoria do Ideb, foi criado um sistema de metas pactuadas entre o Ministério

da Educação (MEC) e secretarias de educação de Estados e municípios que foi estabelecido: o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. As metas do IDEB foram estipuladas para 2021 (divulgação em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil), com metas intermediárias fixadas para cada dois anos, a partir de 2007(FERNANDES, 2007).

O sistema de metas serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação, para isso tinha que estabelecer metas de aumento do Ideb para o país, as metas tinham que ser desafiadoras e convencionais, os municípios e Estados tinham que se comprometerem com essas metas (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Segundo Fernandes (2007), ao se bater a meta nacional do Ideb seria o "equivalente a se equiparar ao nível de qualidade do sistema educacional do País, em relação à proficiência e rendimento, à média atual dos países desenvolvidos" (p. 125).

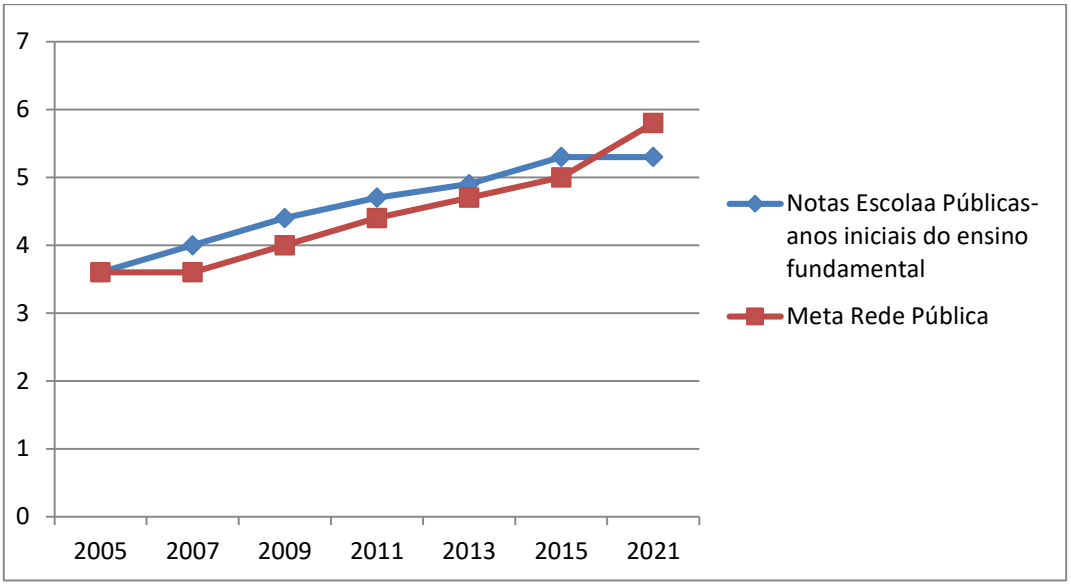
O diagnóstico do resultado do Ideb é constituído via elementos específicos:

> O resultado do IDEB é obtido pela multiplicação da proficiência média dos alunos da escola (N) pela taxa média de aprovação da escola (P), que fica: IDEB = NP.9 Sob certas hipóteses, ele pode ser interpretado como a razão entre a proficiência média dos alunos da escola (N) e o tempo médio que os alunos levam para concluir uma série (T): IDEB = N T. Por exemplo, se, em média, os alunos precisam de dois anos para concluir uma série, o IDEB será igual à metade da proficiência média dos alunos da escola. Ele foi construído como uma forma para poder eliminar as reprovações improdutivas: reprovações que não elevam o desempenho dos estudantes. Se as reprovações contribuírem para melhorar o desempenho dos estudantes da escola, seja porque incentivam os alunos a estudarem mais, seja porque tornam as turmas mais homogêneas, a taxa ótima de reprovação seria diferente de zero, mas, provavelmente, muito baixa. Isso se confirmada a crença, de grande parte dos pesquisadores em educação, que reprovações são pouco produtivas (FERNANDES; 2007, p. 127).

Fernandes e Gremaud (2009) afirmam que essa meta norteia o cálculo das metas individuais do Índice para cada ente e escola. O estabelecimento delas tem o objetivo de gerar maior comprometimento dos entes e escolas.

O gráfico abaixo apresenta a evolução das notas do IDEB, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas no Brasil, do início do cálculo até o ano de 2015, assim como a meta para cada ano até 2021.

Gráfico 1. Nota e Meta do IDEB referente aos anos iniciais do ensino fundamental as escolas públicas do Brasil



Fonte: INEP (2016).

Não obstante a exposição acerca das políticas de avaliação da educação básica, fica evidente o discurso no qual preconiza-se a resolução de todos os problemas educacionais através do alcance de metas e índices em que avaliação de desempenho do aluno seja a centralidade da avaliação. Em verdade, a avaliação vem assumindo condição de instrumento estratégico.

A avaliação quando possui um caráter público, suas intenções dizem respeito aos valores democráticos, isto é, aos interesses coletivos em detrimento dos particulares, dentro das instituições republicanas. Todavia, quando a

intenção central da avaliação se trata da mensuração dos produtos, os valores aí tratados são outros, ou seja, interesses particulares em detrimento do coletivo.

A despeito da necessidade da utilização de indicadores, padrões e números na processualidade da avaliação educacional em sua característica classificatória, escalonal e comparativa, quando são utilizados a serviço dos interesses particulares questiona-se qual a real necessidade de atingir níveis padronizados internacionalmente quando apenas duas áreas do conhecimento inseridos no currículo escolar são exigidos nestes testes avaliativos? Ora, se o Brasil se caracteriza na Divisão Internacional do Trabalho como país de capitalismo dependente, a modelo educacional deve corresponder a um de formação de nível reduzido, ou formação especializada (profissional) para setores da classe trabalhadora para a ocupação de postos de trabalho cada vez mais localizados no mercado informal.

O Ideb junto com o SPAECE atendem bem às orientações dos organismos internacionais. O PISA é atendido de modo disciplinar, o discurso oficial aponta melhora na suposta "qualidade" educacional, contudo, o Brasil ainda é um dos países com maior desigualdade educacional que está atrelada a desigualdade de renda e patrimônio. As implicações da desigualdade educacional são evidentes quando o Brasil ainda está posicionado na frente apenas da Guiana na América do Sul (UIS, 2017). Nessa acepção, o modelo de avaliação educacional não atende os anseios dos educadores, dos alunos, gestores e sociedade civil.

Conclusão

A avaliação educacional tem sua importância no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor que terá um guia para saber se seus alunos estão se sobressaindo como deveriam, para ter conhecimento de qual a melhor forma de repassar para a turma todo o conhecimento necessário no âmbito escolar do discente, quanto também para o aluno que terá um ensino um pouco melhor dentro do que é pedido, diante de atividades que avaliem seus

progressos e suas dificuldades. Todavia, deve-se reiterar que essas avaliações nem sempre vão resultam benefícios, algumas destas servem o propósito de levar mérito somente ás escolas, deixando de lado o aprendizado real do aluno. Quando determinada escola quer chegar ao topo sem ter muitos obstáculos, acabam por fraudar essas avaliações, comprando o "conhecimento" que o aluno não possui. Desta forma, pode-se observar que avaliação institucional ainda tem muito a ser modificada, para que talvez um dia ela traga os verdadeiros benefícios que um dia ela foi almejada. Afinal, ela foi criada com o propósito de ajudar o corpo discente e corpo docente da escola, porém não é sempre que se pode levar ao propósito final dela.

Partindo do ponto de que avaliação educacional deveria seguir uma linha tênue com o desempenho dos envolvidos nela, nota-se que poucas são as vezes que as avaliações são usadas para ajudar, tende-se a utilizá-la de forma incoerente.

Avaliação individual não implica, necessariamente, prejudicar o aluno, caso o fosse, como o professor irá saber o que determinado aluno precisa para ter um melhor desempenho? Afinal cada sujeito tem suas características e aspectos individuais, além de precisar um instrumento que ajudem elas de forma que abranja seu individualismo. As avaliações educacionais podem contribuir qualitativamente no processo educacional dos envolvidos nela, todavia, depende de como ela vai ser operacionada, dentro de qual perspectiva? Com quais interesses subjacentes que a forjam? É preciso um tipo de processo avaliativo que abranja cada indivíduo de acordo com suas necessidades, de forma que todos saiam ganhando, isto é, sejam contemplados com a avaliação.

Referências

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que Avaliar?: Como Avaliar? Critérios e Instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação no processo de ensino – aprendizagem. Ática, 2ª ed. 1991.

SOUZA, Clarilza, P. de, (Org) Avaliação do Rendimento Escolar. Campinas SP. Papirus, 1995 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1358/1358.pdf - acesso em 25 de Novembro de 2017

ALMEIDA, L,C. , DALBEN, A., FREITAS, L,C,D., Educ. Soc, Campinas, v. 34, n. 125, p.1153-1174, 2013 Disponível em<http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 28/11/2017.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. P.28.

PONTES. L, A, F., SOARESE. T,M., st. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 66, p. 690-715, set./dez. 2016. FERNANDES,Reynaldo. A universalização da Avaliação e a Criação do ideb: pressupostos e perspectivas. Brasília, 2016; p.103.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas. São Paulo, 2009.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MOTA, Michelle Catyana Lira; O IMPACTO DO IDEB NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BASICA PUBLICA NO BRASIL: uma avaliação a partir do processo de Markov. Brasília. 2016. http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/ - acesso em 30 de novembro de 2017.

INSTITUTO DE ESTATÍSTICA DA UNESCO, UIS. Taxa de analfabetismo. 2017. Disponível em: <http://data.uis.unesco.org>. Acesso em 27 dez. 2017.

DOSSIÊ

OS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

THE DEVELOPMENT OF EDUCATION POLITICS IN THE PERIOD OF THE MILITARY DITCTATORSHIP FOR BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

Niágara Vieira Soares Cunha [10]
Marcel Lima Cunha [11]

Submissão: 15/12/2017 Revisão: 13/01/2018 Aceite: 21/01/2018

Resumo: O objetivo deste estudo é compreender os desdobramentos da política educacional para o Ensino Superior no Brasil no período da ditadura militar. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica. Observamos que o regime militar conseguiu impor a subordinação da universidade ao matiz taylorista do capitalismo com sua lógica de hiperprodutividade, privatização do ensino superior e redução dos investimentos.

Palavras chave: Reforma universitária. Política educacional. Ensino Superior. Ditadura Militar.

Abstract: The purpose of this study is to understand the developments of educational policy for Higher Education in Brazil from the period of military dictatorship. The methodology we use bibliographical research. We observe that the military regime was able to impose the subordination of the university to the taylorist tint of capitalism with its logic of hyperproductivity, higher education privatization and investment reduction.

Keywords: University reform. Educational politics. Higher education. Military dictatorship.

[10] Mestre em educação e discente do doutorado em educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar – GEPEFE/UECE. Professora Assistente com dedicação exclusiva da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: niagaravscunha@gmail.com

[11] Doutor em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Assistente com dedicação exclusiva da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: marcel_cunha2003@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo é um estudo que delineia uma compreensão sobre os desdobramentos da política educacional para o Ensino Superior no Brasil destacando o período da ditadura militar e considerando, especialmente, o percurso que culminou na reforma universitária de 1968.

Inicialmente é importante considerar que em 1964, o Estado brasileiro adquiriu forma militar com as Forças Armadas a frente de todo processo decisório na execução de planos considerados estratégicos. Toda atividade desempenhada para operações de manutenção do Regime Militar, com isso, tinham como justificativa,

> [...] a necessidade de defender uma concepção de mundo (que asseguram ser de interesse da Nação), baseada em princípios universais, (e, como tal, "neutra"), desinteressada (e, como tal, "justa") possibilitando, assim, igualdade entre todos os membros do todo societário. Os planos elaborados, então, estão supostamente "a serviço dos objetivos da sociedade brasileira" e, como tal, respeitam os "valores humanos e a identidade nacional da cultura brasileira (Oliveira, 1981, p. 79).

Em consonância com o exposto acima, com o passar do tempo as censuras foram sendo efetivadas, como a censura a imprensa, ao teatro, a música, entre outras. O governo militar se proclamava, com isso, defensor da moral e dos bons costumes não deixando que notícias ou programas considerados impróprios fossem veiculados. Com essa tática política, o Governo queria sanar as críticas diretas ao Golpe de Estado de 1964, reprimindo os atos, manifestações e censurado a veiculação de atividades desempenhadas contra o Regime Militar.

Para tal regime, portanto, era muito preocupante as notícias de cunho político e social que mostrassem o Brasil de fato, como por exemplo, os atos repressivos, as condições desumanas em que viviam muitos trabalhadores, a reação da esquerda, assaltos a bancos, sequestros e organização de guerrilhas. Eram notícias que, de certo modo, difamariam a imagem de um regime

instaurado, que pregou a transformação e elevação da condição social dos brasileiros e, sendo assim, essas informações não poderiam ser veiculadas, sem passar pelo crivo da censura.

Foi com esse pano de fundo que o governo edificou e autorizou as reformas educacionais, como a Reforma Universitária (4.024/68) e a Reforma do 1º e 2º graus (5692/71). A reforma universitária, particularmente, serviu aos militares para manter certos limites aos "subversivos" e ao movimento estudantil, em um momento em que a educação servia como um importante mecanismo de transmissão da ideologia estabelecida pela Escola Superior de Guerra (ESG)[12] seguindo os princípios de Segurança Nacional (Oliveira, 1981).

Na análise de Cunha (1988), o Regime Militar teve a preocupação de realizar uma reforma na educação brasileira no sentido de desmobilizar e desmantelar uma perigosa fonte oposicionista ao Governo: a Universidade. Em contrapartida, existia uma necessidade de expandir o Ensino Superior para aumentar e melhorar a infraestrutura demandada pela indústria nascente, contudo, essa carência esbarrava na falta de verbas destinadas às instituições públicas.

O Plano do Governo no âmbito das reformas educacionais, contudo, não passou inerte aos professores e estudantes. Esses últimos, mesmo com a União Nacional de Estudantes (UNE) na ilegalidade, se articularam em congressos com o intuito de discutir a conjuntura sócio-política do Brasil e aprovar às diretrizes que dariam base para as mobilizações, atos e as demais intervenções da entidade.

Ainda dentro desse contexto de Regime Militar, percebeu-se também uma grande efervescência cultural em vários setores, com destaque aos campos

[12] A Escola Superior de Guerra foi fundada em 1948 sob o impacto da Segunda Guerra Mundial e da experiência expedicionária brasileira na Itália com os "pracinhas" brasileiros servindo sob o comando do Exército dos Estados Unidos da América. Com isso, esses oficiais fundaram a ESG para ser um laboratório de ideias rumo à efetivação de um Brasil Potência sob a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a ESG seria também um centro preparatório das elites que conduziriam o Brasil a esse "inevitável" destino (Figueiredo Filho, 2005).

da música popular e do teatro. O que, em meio ao período mais repressivo da ditadura militar, à censura e a violência repressiva, levava a condução dos envolvidos com a cultura no Brasil a se dividirem em dois pólos: o que defendia a luta armada e o outro a favor da diplomacia (Costa e Sergl, 2007).

Feitas essas considerações iniciais, vale destacar algumas questões que orientaram os nossos esforços investigativos. Privilegiamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica onde temos acesso aos dados e estudos escritos em livros e artigos que se referem ao objeto de estudo desta pesquisa. Nessa perspectiva é importante frisar que, para nossa investigação, demos especial atenção para algumas bibliografias praticamente contemporâneas a época investigada por conta dos seus autores possuírem naquele momento uma maior proximidade com os fatos, como trabalhos das décadas de 1980 e 1990.

Além das bibliografias citadas anteriormente, realizamos uma busca de artigos recentes sobre o tema no Portal de Periódicos Capes. Utilizamos, para tanto, os descritores Reforma Universitária e Ditadura Militar, o qual no primeiro momento nos possibilitou localizar 91 artigos. Fizemos a escolha por periódicos revisados por pares e esta segunda fase resultou em 41 artigos, que após uma leitura diretiva dos títulos e resumos que foram guiadas pelo o objeto de estudo em questão chegamos ao número de 05 artigos que foram incorporados a análise de nossa pesquisa.

Pesquisa esta que tem como objetivo identificar os desdobramentos da reforma universitária no período do regime autoritário resultante do golpe de Estado de 1964.

Ensino Superior no Brasil: a reforma educacional em pauta

No Brasil, segundo Cunha (1988), a Universidade foi inaugurada pelo Príncipe João quando criou instituições isoladas de ensino superior para a formação de profissionais de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro em 1808, de engenharia em 1810 na Academia Militar do Rio de Janeiro e, por fim, os

cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo que vieram a surgir em 1827, com Dom Pedro I.

O ensino superior no Brasil, dessa forma, se desenvolveu pela multiplicação das diversas faculdades isoladas, inicialmente com medicina, engenharia e direito. A partir do século XX, outras faculdades surgiram nesse quadro, mantendo a característica de centros isolados. Foram as faculdades de minas e metalurgia, odontologia, arquitetura, economia, serviço social, jornalismo, filosofia, ciências e letras (Cunha, 1988).

Por conta desse caráter fragmentado, as instituições brasileiras de ensino superior passaram a receber diversas críticas que perpassaram o período do Império, chegando a 1926 com Fernando de Azevedo que expressou a necessidade de integração da instituição universitária e a superação da estreiteza cultural resultante da especialização das faculdades na mera formação profissional (Cunha, 1988).

A preocupação com a falta de integração universitário se desdobraram e uma uma associação ao Estado Desenvolvimentista[13] que se desenvolveu fortemente até o final do século XX nas universidades públicas da América Latina. Podemos localizar esse fenômeno no Brasil a partir da Revolução de 1930, em "um modelo amplo de organização da sociedade a partir do Estado através da criação de um conjunto de agências e empresas estatais" (Trindade, 2007, p. 32).

Por este modelo fazer parte do universo dessas instituições e terem sido mantidos através das constituições de 1946, 1967 e parcialmente na de 1988, faz-se necessário compreender que a primeira característica da universidade brasileira é a constituição de um projeto estatal que segue as mesmas

[13] Para compreender o conceito de Estado Desenvolvimentista que foi utilizado inicialmente para estudar o desempenho econômico dos países do leste e do sudeste da Ásia ganham espaço na América Latina. Diversos autores alicerçados nas elaborações de Chalmers Johnson sistematizaram o conceito em três dimensões interligadas: contextual, institucional e volitiva. Vê mais sobre em: PERISSINOTTO, R. O conceito de estado desenvolvimentista e sua utilidade para os casos brasileiro e argentino. Rev. Sociol. Polit. vol.22 no.52 Curitiba Oct./Dec. 2014.

características do Estado Desenvolvimentista (Trindade, 2007). E em que essa análise implica? Podemos localizar aqui a autonomia, pois esta mesmo reivindicada e concedida na década de 1930, fez com que as principais modificações ocorridas nas universidades públicas obedecessem uma lógica primariamente estatal. O que para Avritzer (2002, p. 15) apud Trindade (2007, p. 33)

> Será o estado que irá legislar sobre elementos fundamentais, tais como, a estrutura funcional (sistema de departamentos), a democracia interna (órgãos decisórios) e a forma de produção e reprodução do conhecimento (unidade entre ensino e pesquisa).

Ao final do século XX, as reformas educativas na América Latina caracterizaram-se por mudanças que cumprissem com certos modelos de financiamento e relações estreitas com o setor produtivo (Trindade, 2007). Os discursos sistemáticos sobre a reforma universitária, com isso, só tomaram forma no Brasil na década de 1960, com propostas de reestruturação para o ensino superior, pauta essa discutida por diversos setores da sociedade, havendo entre os elementos desse debate pontos de vista comuns e divergentes (Vieira, 1982).

Antes disso, faz-se necessário abordarmos a reforma universitária ocorrida na década de 1930, isso porque, na história da República no Brasil, as duas leis sobre educação superior que tiveram longa vigência foram promulgadas, a primeira, em 1931 e a segunda em 1968 (Trindade, 2007).

Em 1930, havia no Brasil somente duas universidades públicas, uma localizada no Rio de Janeiro e a outra no Estado de Minas Gerais e diante do contexto político e econômico da Revolução de 1930 duas pautas políticas no âmbito da educação foram postas em confronto: a liberal-elitista e a nacional-autoritária. Os conflitos que ocorreram entre estas duas correntes se desenvolveram entre 1930 e 1935, todavia, o autoritarismo prevalecia na esfera

do poder central e nos Estados de São Paulo e no Distrito Federal dominavam as ideias liberais (Trindade, 2007).

Em meio a esse cenário, em 1931, Getúlio Vargas e Francisco Campos assinaram o Decreto nº 19.851 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras que trazia em seu artigo 2º a afirmativa que as universidades devem atender "primordialmente ao critério dos reclamos e necessidades do país" e devem ser orientadas "pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica" (Trindade, 2007).

O decreto estabelecia um formato geral para as universidades públicas brasileiras. Destacamos aqui alguns aspectos desse formato, como o contexto dos recursos financeiros que podiam ser concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares; no quesito organizacional as universidades deveriam ser administradas por um reitor e conselho universitário, sendo o reitor nomeado pelo governo devendo a escolha vir de uma lista tríplice organizada em votação uninominal pelos conselhos universitários; a carreira docente se estruturava com uma base hierárquica que seguia a seguinte ordem: "professores catedráticos, auxiliares de ensino, docentes livres e eventualmente de professores contratados" (Trindade, 2007, p.39). Por fim, os estatutos das novas universidades deveriam ser aprovados pelo Ministro da Educação e Saúde Pública e apenas ocorreriam modificações com propostas advindas do conselho universitário e Conselho Nacional de Educação (CNE).

Como já mencionado nesta seção, em 1930 existia no Brasil apenas duas universidades, mas o CNE entre os anos de 1932 e 1946 ampliou esse número passando a ser seis instituições universitárias (Trindade, 2007).

A ampliação foi acompanhada pela modernização, em meados de 1940, com forte influência do modelo educacional americano. Entre as várias iniciativas de modernizar o ensino superior, podem ser destacadas as seguintes: o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) como modelo e em

funcionamento desde 1947, a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) em 1950, o papel desempenhado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a partir de 1951 e o caráter inovador da Universidade de Brasília (UnB) fundada em 1961 (Germano, 2000).

Durante o período de 1950 e 1960, em paralelo a todos estes acontecimentos, diversos movimentos culturais estavam se destacando em todo país, caracterizando uma época de grande efervescência na área da educação e cultura. Era um movimento em que organizações de educadores, artistas, militantes políticos, estudantes, entre outros, se aglutinaram em centros e movimentos que foram nomeados de cultura popular. Destacamos também o movimento sindical constituído através da mobilização do operariado e de agricultores em torno da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e as Ligas Camponesas (Costa e Sergl, 2007).

Para Saviani (2008) o Brasil, no início da década de 1960, produziu inúmeras situações que o autor caracterizou como período pré-revolucionário. A análise parte dos elementos políticos dispostos nos anos de Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1960) como um período de grande euforia desenvolvimentista motivado por um plano de metas e um slogan "50 anos em 5", ou seja, "o alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país" (p. 292).

Todo esse movimento já anunciava uma grande inquietação social motivada por uma série de crises políticas, como a decretação do Estado Novo em 1937, a queda de Getúlio em 1945, seu suicídio em 1954, a renúncia de Jânio Quadros em 1961, a tumultuada posse de João Goulart sob regime parlamentarista e depois a sua derrubada com o golpe de 1964 (Costa e Sergl, 2007).

Estes Centros Populares de Cultura e os Movimentos de Cultura Popular tiveram grande importância no Nordeste do Brasil. Entre os principais

movimentos implantados no Nordeste entre 1960 e 1964, merece destaque o Movimento de Cultura Popular (MCP) criado pela Prefeitura do Recife no Governo de Miguel Arraes. E nesse turbilhão cultural o Nordeste foi palco, em 1963, do Primeiro Encontro Nacional de Cultura Popular (Germano, 2000). O que oportunizou, a partir de 1964, este cenário de grande movimentação cultural e educacional que passou a sofrer duros ataques.

No âmbito educacional, em razão da insatisfação com a velha universidade, que até então vinha sendo acumulada no seio da intelectualidade mais progressista, surgiu a UnB no dia 15 de dezembro de 1961 com a Lei nº 3.998, na intenção de se tornar modelo para o resto do país em detrimento da universidade arcaica que era a referência vigente (Vieira, 1982).

A criação da UnB foi um marco importante que antecedeu a reforma universitária de 1968, sendo gestada a partir de uma matriz desenvolvimentista da educação e um plano orientador bem definido (Lira, 2012).

O Plano Orientador da UnB, nesse sentido, seria para que a instituição se tornasse capaz de eliminar a defasagem entre os requisitos básicos do desenvolvimento e a organização do ensino superior no Brasil. Foram previstas no Plano Orientador, para tanto, algumas características no sentido de alcançar o objetivo já descrito acima (Vieira, 1982). Destacamos algumas:

> A estrutura de Fundação, porque só esta poderia assegurar a indispensável autonomia na organização e na direção de seus órgãos (p. 33).
>
> Os Institutos e Faculdades seriam organizados em Departamentos que constituiriam as unidades básicas da universidade onde se reuniriam docentes coletivamente responsáveis pelas atividades de ensino e pesquisa, entre as quais deveria haver íntima associação (p. 26).
>
> Mestres inteiramente devotados ao ensino e à pesquisa, convivendo com seus alunos no campus comum, comporão o ambiente próprio à transmissão da experiência como, ainda, através do convívio e da interação pessoal, com o que se poderão plasmar mentalidades mais abertas, mais generosas e mais lúcidas (p. 24).

A UnB, dessa forma, projetada por Darcy Ribeiro e tendo como reitor Anísio Teixeira, tornou-se modelo de universidade que contrapôs um modelo segmentado pela justaposição de vários cursos, assim, sua estrutura se apresentava integrada, flexível, dinâmica e moderna. Os departamentos substituíram a cátedra como unidade de ensino e pesquisa, isto é, apresentou inovações organizativas e pedagógicas, principalmente no campo da independência científica e cultural (Lira, 2012).

> A UnB foi pioneira na ênfase funcional no ensino superior, operando um papel fundamental no desenvolvimento econômico do país e na sua independência científica e cultural. Como um centro de renovação, a UnB passou também a ser reconhecida pela dinâmica das agitações políticas (p. 02).

A carreira docente, nesse contexto, congregaria professores titulares, adjuntos e assistentes contratados por tempo integral em regime de dedicação exclusiva. O percurso de implantação da UnB nos moldes do Plano Orientador, contudo, não se apresentou linear, pois esbarrou nas mudanças políticas ocorridas no Brasil a partir de 1964 (Germano, 2000). Vejamos, em seguida, como o Governo a partir do Golpe Militar utilizou da perspectiva que a sociedade vinha há um tempo buscando para a reforma da educação superior.

Ditadura Militar e a Reforma Universitária de 1968

Por décadas houveram discussões que pautavam a reestruturação do modelo de ensino superior público no Brasil e nesta seção vamos debater como foi instaurada a Reforma Universitária de 1968 no meio do turbilhão político do governo militar.

A modificação no cenário político ocorreu através de uma articulação entre militares e empresários que juntos planejavam o golpe civil-militar consumado em 1º de abril de 1964. O nacionalismo desenvolvimentista foi substituído por uma doutrina da interdependência. Assim, segundo Saviani (2008, p. 294)

> Consumou-se, desse modo, uma ruptura política, considerada necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. [...] é inegável seu significado de "mudança política radical", atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira.

Com o Golpe de Estado de 1964, entre as intervenções militares, a Universidade estava em pauta, pois era nesse espaço que se encontravam os estudantes que compunham a UNE[14] e os professores que contrapunham o regime, ou seja, era um espaço daqueles que ficaram conhecidos como subversivos e assim como todos os demais deveriam ser reprimidos.

O Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES)[15], consequentemente, logo que consumado o golpe de 1964 iniciou a organização de um simpósio cuja temática central era a reforma da educação. A preparação ocorreu entre os meses de agosto a novembro culminando com o simpósio em dezembro de 1964 (Saviani, 2008).

O conteúdo principal a ser debatido no simpósio foi norteado por um documento básico que atendia essencialmente a educação como vetor do desenvolvimento econômico, considerando os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e renda do país (Saviani, 2008).

Essa não era, todavia, a única tarefa a ser realizada pelo IPES no campo educacional, pois caberia também ao instituto a organização de outro evento de

[14] A UNE aglutinava no período um quantitativo importante de jovens que se organizavam em torno de pautas progressistas.

[15] Foi fundado em 29 de novembro de 1961 por empresários do Rio de Janeiro e São Paulo articulados com empresários de multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG). Suas ações ideológicas, sociais e político-militar tinham uma base de doutrinação por meio de guerra psicológica e utilizavam como veículo os meios de comunicação de massa para desagregar as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. O IPES se autodissolveu em junho de 1971, tendo atuado por uma década no Brasil (Saviani, 2008).

maior magnitude que foi um Fórum com tema "A educação que nos convém" ocorrido nos meses de outubro e novembro de 1968, no mesmo ano que seria aprovada a Reforma Universitária de 1968 (Saviani, 2008).

A UnB, criada em 1961, se tornou, com o golpe, o espaço onde diversas ações truculentas foram instauradas pelo governo militar. Tais ações eram inspiradas nas estruturas e modelo do ensino superior americano – "os colleges, graduate e teacher´s colleges" – com o objetivo de promover a modernização e expansão da universidade brasileira (Veras, 2014).

Para Veras (2014) estava claro que para o modelo organizacional e econômico adotado, o conteúdo da reforma se utilizou das experiências do modelo norte-americano, inclusive se vinculando "à subordinação da universidade ao capitalismo em seu matiz taylorista: organização e avaliação a partir da produtividade, organização racional do trabalho e das linhas de produção" (p. 98). Enquanto que para o âmbito político-pedagógico filiou-se a ideologia alemã e à sua concepção dual de universidade, esta liberal e autoritária.

Muitos dos professores e pesquisadores que compunham o núcleo científico que se iniciava na UnB foram afastados de suas atividades e a universidade viveu sérias crises entre 1964 e 1965 (Vieira, 1982). As duas primeiras invasões por parte da tropa militar aconteceriam na UnB, respectivamente, no dia 9 de abril de 1964 e no dia 8 de setembro de 1965.

A primeira invasão se deu apenas nove dias após o golpe militar, conforme documento publicado no site da UnB que descreve a história da universidade. Segue-se abaixo parte do texto:

> O então reitor Anísio Teixeira e o vice Almir de Castro foram surpreendidos por tropas do exército e por policiais de Minas Gerais. Os militares chegaram em 14 ônibus, com três ambulâncias já preparadas para possíveis confrontos. No campus, invadiam salas de aula, revistavam estudantes, procuravam armas e material de propaganda subversiva. Buscavam também 12 professores que deveriam ser presos e interrogados. A biblioteca e os escritórios dos professores ficaram interditados por duas semanas. Depois dessa invasão, Anísio Teixeira e Almir de Castro foram demitidos. No

> lugar deles, o professor de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo (USP), Zeferino Vaz, foi nomeado reitor (Universidade de Brasília, 2017).

Em 1965, os professores entraram em greve como uma resposta às demissões arbitrárias dos professores Ernani Maria de Fiori, Edna Soter de Oliveira e Roberto Décio de Las Casas e no dia 11 de setembro de 1965 os estudantes aderiram ao movimento. O então reitor Laerte Ramos de Carvalho, diante disso, solicitou o envio de tropas militares ao Campus.

> Que ocupou o campus por mais de uma semana prendendo e espancando professores e alunos. Na ocasião, mais de 15 professores foram demitidos pelo reitor ou devolvidos à repartição de origem. Diante da situação reinante na UnB, em 19 de outubro de 1965, 210 professores, em sinal de protesto, se demitiram coletivamente (Germano, p. 107, 2000).

Diante do contexto turbulento, a partir de 1965, acordos foram firmados entre o Brasil e os Estados Unidos, através do MEC e da USAID, para mudanças em todos os níveis de ensino e ficou conhecido como "Acordos MEC-USAID" (Saviani, 2008). Nesse período, assessores norte-americanos ficaram a serviço do MEC, como o Rudolph Atcon que se envolveu na definição da reforma universitária (Germano, 2000).

As normas preconizadas por este técnico do MEC-USAID tornaram-se conhecidas como o Relatório de Atcon (1966). Relatório que recaía sobre a necessidade de disciplinar a vida acadêmica coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade. A ação dos técnicos norte-americanos no Brasil provocou debates, mobilizações dos estudantes e de professores por entenderem que fora do processo de discussões a ação MEC-USAID seria o ponto máximo da escalada cultural norte-americana no país (Vieira, 1982).

Posteriormente, em 1968, nova crise interferiria no processo de implantação da universidade, assim desviando-a de seu curso inicial e caracterizando a invasão mais violenta na UnB.

> Os alunos protestavam contra a morte do estudante secundarista Edson Luis de Lima Souto, assassinado por policiais militares no Rio de Janeiro. Cerca de 3 mil alunos reuniram-se na praça localizada entre a Faculdade de Educação e a quadra de basquete. Esse foi o estopim para o decreto da prisão de sete universitários, entre eles, Honestino Guimarães. Com o decreto, agentes das polícias Militar, Civil, Política (Dops) e do Exército invadiram a UnB e detiveram mais de 500 pessoas na quadra de basquete. Ao todo, 60 delas acabaram presas e o estudante Waldemar Alves foi baleado na cabeça, tendo passado meses em estado grave no hospital (Universidade de Brasília, 2017).

Também, em 1968, por designação do presidente Costa e Silva, foi elaborado um Grupo de Trabalho (GT), instituído pelo decreto nº 62.937 de 2 de julho de 1968, que tinha por objetivo estudar a Reforma Universitária Brasileira focando especificamente em eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país (Trindade, 2007). Tendo como temas "a institucionalização do ensino superior e administração da universidade; a organização didático-científica, magistério, estratégia da implantação da pós-graduação, recursos para educação e expansão do ensino superior e a representação estudantil" (Lira, 2012, p. 02).

Esse GT construiu um relatório com base nas diretrizes apresentadas acima o que tornou este documento um dos mais importantes sobre a reforma. Com trinta dias de prazo para a entrega deste relatório, o GT iniciou suas atividades no dia 10 de julho de 1968. Ele foi composto por onze[16] membros designados pelo Presidente Costa e Silva e Ministro da Educação Tarso Dutra (Trindade, 2007). Os estudantes não participaram, como também, os professores, organizações e associações de classe apenas enviaram sugestões para a comissão. Em resumo, na avaliação de Lira (2012, p. 03)

[16] Membros do GT: Tarso Dutra, presidente, Antônio Moreira Couceiro, Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, Haroldo Leon Perez, João Carlos Moreira Bessa, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Paulo Bouças, Roberto Spencer Maciel de Barros e Valnir Chagas (Trindade, 2007, p. 47).

> [...] a reforma foi um assunto de gabinete, o próprio presidente decretou o início dos trabalhos depois dos pareceres de uma comissão mista (MEC-USAID[17]), cujas recomendações não foram colocadas a público e nomeou um grupo de trabalho de dez pessoas. Não houve debate aberto sobre a questão. A reforma e os meios de comunicação só serviram para divulgar os resultados. Os estudantes e os professores, na prática, não participaram do debate.

O conjunto de relatórios que previam mudanças administrativas e didático-pedagógicas não eram apenas resultantes do relatório do GT, mas compunha também relatórios e diretrizes elaborados por consultores americanos da USAID, relatórios de militares e o relatório do consultor Rudolph Atcon. Paralelo a isso, em 1968, foi criado o Sistema Nacional de Informação (SNI) para vigilância e controle social, entre outros órgãos de repressão e controle (Veras, 2014).

Segundo Saviani (1991), os militares do golpe de 1964 se empenharam no processo de modernização acelerada do país, para tanto, as diversas intervenções que se deram nas universidades em todo território nacional foram necessárias para que a população fosse marginalizada das decisões.

É mister, pois, acrescentar que adotou-se no campo educacional a diretriz segundo a qual as decisões relativas à educação não competem aos educadores, esses apenas podiam executar as medidas destinadas a enquadrar a Educação nos objetivos da modernização acelerada (Saviani, 1991).

Com a Lei nº 5.540/68 e decretos complementares a Reforma Universitária entrou em vigor. Apesar de terem incorporado alguns dos pontos defendidos pelos estudantes, por exemplo, mudanças como no regime departamental e o fim das cátedras, se distanciavam bastante das reivindicações dos mesmos, no período pré-golpe.

Dentro da visão funcionalista tomada pelos técnicos da ditadura para a resolução da questão educacional, passaram a ser adotados os princípios

[17] Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da United States Agency for International Development (USAID)

empresariais para o projeto de "modernização" do ensino. Tais princípios buscavam aplicar a lógica das empresas privadas, fundamentada nos preceitos de produtividade e racionalização dos recursos, às instituições de ensino. Estas reformas foram impostas de forma autoritária, sem a participação dos demais setores da sociedade, e procuraram adequar o sistema educacional brasileiro ao projeto de desenvolvimento econômico da ditadura.

Ao exemplo do que podemos encontrar no artigo 15 da lei, "os setores ligados à indústria obtiveram garantia de participação no Conselho de Curadores, que era especializado nas funções orçamentarias de fiscalização econômico-financeira das universidades (Lira, 2012, p. 05).

Seguindo com uma tradição autoritária, no artigo 16, os reitores e vice-reitores, como diretores e vice-diretores eram escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário e nomeados pelo Governo (Lira, 2012). Herança da ditadura que encontra-se ainda nos estatutos de algumas universidades na atualidade.

Como parte desta inserção dos empresários na tomada de decisões na administração das universidades, através da Confederação Nacional da Indústria (CNI), os industriais propuseram a criação de cursos de curta duração, os quais poderiam ser finalizados em 2 anos, e estivessem ligados as necessidades de formação de gerentes e tecnólogos. Além de responder a uma demanda do setor empresarial, abria-se uma real expansão do ensino superior privado por estes serem cursos superiores de baixo custo (Lira, 2012).

Isso também, foi possível porque na Constituição de 1967, no período do regime militar, a vinculação orçamentária que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar recursos para a educação foi eliminada. Um percentual que foi instituído desde a Constituição de 1934 desconfigurou-se na agenda de mudanças do Governo Militar.

> A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, [...]restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (Saviani, 2008, p. 298).

E qual foi a consequência da exclusão desta vinculação orçamentária? Podemos identificar que resultou na redução progressiva dos recursos que o Governo Federal repassava à educação. Segundo Saviani (2008) em 1970 este recurso reduziu para 7,60%, em 1975 para 4,31%, recuperando-se um pouco em 1978 passando a 5,20%. Ainda assim seria praticamente metade do que era repassado antes da desvinculação.

Esse ajuste e redução dos recursos previstos na Constituição de 1967 abriu caminho claramente para a iniciativa privada, pois em um de seus artigos referia que o ensino seria livre à iniciativa privada e ainda podendo ter amparo técnico e financeiro advindo dos Poderes Públicos (Saviani, 2008).

Esse advento possibilitou que nos primeiros anos de expansão houvesse um quadro crescente de precarização, essa provocada pela baixa das verbas do MEC no orçamento da União. A redução de 11% para 7,5%, entre os anos de 1964 e 1968 levou as universidades federais sofrerem uma redução orçamentária de mais de 30% (Veras, 2014).

O Governo Militar utilizava-se de um crescimento na esfera quantitativa do Ensino Superior no Brasil para garantir a credibilidade da política educacional escolhida para a sociedade naquele período. Com isso, Saviani (2008, p. 300) relata que

> [...] entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginasial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%. E o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 a 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663.

É fato que se a tendência privatizante não era novidade no período da ditadura, mas esta, se acentuou e agravou-se no decorrer de vigência do regime. Destarte, podemos dizer que a rede particular ganhou tamanho por meio do estrangulamento imposto na rede pública durante décadas do Governo Militar (Lira, 2012).

Através dos diversos relatórios, do empenho de setores empresariais e militares em formular uma política educacional que possibilitasse o crescimento econômico para um determinado setor os objetivos traçados foram "formar recursos humanos para o mercado de trabalho de profissionais qualificados, absorvendo uma parte dos candidatos no vestibular para as universidades oficiais e abrindo um campo de exploração para as instituições privadas (Lira, 2012, p. 08).

Por fim, o Brasil soma um histórico fadado de regulação por regimes autoritários que organizam o sistema de ensino do país, como a estrutura que vigorou até a década de 1960 instituída pelo Estado Novo e logo depois novamente com medidas autoritárias se instaura uma política educacional com nova roupagem, mas com prioridades antigas e desiguais.

Considerações Finais

A universidade contemporânea é complexa e contraditória tanto quanto o desenvolvimento histórico, político, social e econômico do nosso país. Herdamos das reformas universitárias anteriores a ruptura com o autoritarismo, a resistência cotidiana, algumas possibilidades de autonomia, mas também herdamos diversos aspectos do modelo autoritário e do modelo liberal americano.

Ainda hoje temos universidades no Brasil que seguem o molde autoritário de escolha do maior dirigente da administração acadêmica, o cargo de reitor, como a lista tríplice indicada pelo conselho universitário para que o governante estadual ou federal possa decidir quem assume a posição de direção

da universidade, sem nem ao menos uma consulta aos professores, estudantes e servidores.

Pudemos observar em nossa investigação que desde a reforma da década de 1930 que instituiu um modelo autoritário, passando pelos anos 1940 até idos de 1960 com a forte influência americana expressos pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica (1947), criação do CNPQ (1950), o papel desempenhado pela CAPES a partir de 1951 e a fundação da UnB (1961), o maior interesse relacionado a universidade era a eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país com a potencialização da indústria para o desenvolvimento econômico.

Para pôr em prática a maior parte do que relatamos acima, a ditadura imposta como regime político nos anos de 1960 foi conduzida por importantes setores do empresariado nacional com apoio internacional e, por isso, ficou conhecido como Ditadura Civil-Militar Brasileira. Tal regime conseguiu impor a subordinação da universidade ao matiz taylorista do capitalismo com sua lógica de hiperprodutividade.

Fica evidente para nós que a cultura de hiperprodutividade dos alunos e professores das universidades brasileiras e seu consequente afastamento dos processos decisórios mais importantes como a condução política e econômica de tal instituição, foi estabelecida por esse longo processo de condução política dos governos aliados ao empresariado para tirar o maior proveito possível da universidade se contrapondo a um modelo mais amplo, acessível e democrático.

Não é ao acaso que a Capes ainda hoje, no século XXI, determina os rumos organizativos, políticos e econômicos da universidade com base na lógica do produtivismo e da meritocracia ao mesmo tempo em que se mantem uma dinâmica autoritária na escolha dos dirigentes dessa instituição, como é o exemplo das universidades federais em a direção da reitoria é escolhida após consulta ampla, mas sem compromisso em manter o voto da maioria.

Outro aspecto de grande importância a ser considerado como fruto das reformas universitárias, especialmente a de 1968, é a combinação da tendência de privatização do ensino superior e a tendência da redução dos investimentos[18] na universidade pública.

Na atualidade é comum atribuir a expansão do ensino superior, via ampliação do número de faculdades e universidades privadas, aos governos pós redemocratização do Brasil, particularmente aos governos Lula e Dilma. Consideramos crucial compreender que tal expansão tem seu início bem antes desses governo e que faz parte de uma agenda liberal que contribui para o avanço da privatização do ensino superior.

A ampliação do acesso ao ensino superior não é uma prerrogativa dos governos ditos populares, mas uma necessidade de desenvolvimento dos princípios empresariais e seu projeto de "modernização" do ensino, aplicando a lógica das empresas privadas, fundamentada nos preceitos de produtividade e racionalização dos recursos.

Essa investigação nos possibilitou conhecer as bases da política educacional para o ensino superior no Brasil que foram erigidas no período da ditadura militar brasileira. A intenção desse artigo é dar início a uma série de estudos que propomos para, passo a passo, conhecer a fundo a essência da política educacional para o ensino superior brasileiro na atualidade e identificar os interesses a que esta política está endereçada.

Referências

ARAÚJO, R. D. O movimento estudantil nos tempos de Barbárie: **a luta dos estudantes da UECE em defesa da Universidade Pública**. Tese de doutorado. UFC, 2006.

AVRITZER, L. **A crise na universidade**. Belo Horizonte (mimeo), 2002.

AZEVEDO, L. R. **O papel da UNE no movimento estudantil na segunda metade do século XX.** ECCON, v.1, n.2, p. 7-22, jul/dez, 2010.

[18] Em 2017 o Brasil sofreu o terceiro maior corte de sua história na Educação. Conferir em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/04/01/internas_economia,585320/educacao-perde-r-4-3-bilhoes-com-corte-no-orcamento.shtml

COSTA, C. G. F e SERGL, M. J. A música na ditadura militar brasileira – Análise da sociedade pela obra de Chico Buarque de Holanda. **Revista Iniciação Científica**. Ano I, nº 1, pg. 35-40, Agosto, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/artigos/8costa_artigo.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**. Rio de janeiro: ed. Francisco Alves, 1988.

FIGUEIREDO FILHO, C. R. ESG e Estadão em 1964: limites autoritários do liberalismo**. Revista Adusp**, maio, 2005. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a12.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

LIRA, A. T. N. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. Encontro Regional de História da ANPUH-RIO, 15., 2012. **Anais...** São Gonçalo: UERJ, 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIVO_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, B. A. DE. **O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1981.

TRINDADE, H. Reforma universitaria en Brasil: el desafio del gobierno de Lula. **Espacio Abierto**. Vol. 16, n. 01. Maracaibo: Universidade del Zulia, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12216102>. Acesso em: 20 dez. 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Invasões históricas**. Brasília, 2017. Disponível em: < http://www2.unifap.br/alexandresantiago/files/2012/03/Normas-da-ABNT.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

VIEIRA, S. L. **O (dis)curso da (re)forma universitária**. Fortaleza. Ed. Universidade Federal do Ceará/PROED, 1982.

VERAS, D. B. O ensino superior brasileiro nos anos de ditadura: a reforma universitária e a revista de cultura da UFPE (1964-1968). **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, n. 25, p. 94-106, dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/176>. Acesso em: 20 dez. 2017.

PERISSINOTTO, R. O conceito de estado desenvolvimentista e sua utilidade para os casos brasileiro e argentino. **Revista Sociologia e Política,** Curitiba , v. 22, n. 52, p. 59-75, Dec. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Jan. 2018.

SAVIANI, D. **Ensino Público e algumas falas sobre Universidade**. 5º ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas , v. 28, n. 76, p. 291-312, Dez. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Jan. 2017.

DOSSIÊ

O MODELO DE GESTÃO DE DESEMPENHO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) – FORMAÇÃO EM CONTEXTO

THE PERFORMANCE MANAGEMENT MODEL OF THE INTEGRAL TEACHING PROGRAM (PEI) - TRAINING IN CONTEXT

Sandra Maria Fodra[19]
Maria Ephigênia Cáceres Nogueira[20]

Submissão: 15/09/2017 Aceite: 21/11/2017

Resumo: O artigo apresenta o Modelo de Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral –Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/SEESP, como política pública educacional que visa a formação contínua em contexto dos profissionais da educação e tem como premissa a homologia dos processos e a perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional e organizacional. Os educadores que ingressam nas escolas do PEI são designados; trabalham em regime de dedicação exclusiva e recebem gratificação salarial de 75%. Os interessados se credenciam no site da Secretaria Estadual de Educação, passam por uma entrevista inicial e, se ingressarem nas escolas do programa, discutem suas potencialidades e fragilidades profissionais. Os gestores solicitam a elaboração de um Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF), visando o desenvolvimento profissional. As escolas do PEI organizam reuniões de formação semanais e têm como pauta as necessidades dos profissionais e dos alunos, promovendo reflexão sobre as práticas desenvolvidas na escola.
Palavras-chave: Gestão de desempenho 1. Desenvolvimento profissional e organizacional 2. Homologia de processos 3. Formação em contexto 4.

Abstract: The article presents the Performance Management Model of the Integral Education Program São Paulo State Departament of Education as a public educational policy that aims at the continuous formation in the context of the education professionals and its premise is the homology of development processes based on the ecological perspective of professional and organizational development of Bronfenbrenner. The education professionals (directors, coordinators and teachers) who enter the schools of this Program are appointed and do not hold bankrupt positions; They work on an exclusive dedication basis and receive a 75% salary bonus. Those interested are accredited on the website of the State Department of Education, undergo an initial interview and, if they join the program schools, discuss their potential and professional weaknesses. The managers request the elaboration of an Individual Plan of Perfection and Formation (PIAF) Aiming at professional development. The PEI schools organize weekly training sessions and are focused on the needs of professionals and students, promoting reflection on the practices developed in the school.
Keywords: Performance management 1. Professional and organizational development 2. Homology of processes 3. Training in context 4.

[19] Mestrado em Educação (PUC/SP). Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE/SP) sandra.fodra@gmail.com; sandra.fodra@educacao.sp.gov.br
[20] Doutorado em Educação (FEUSP) CIEI – FEUSP. meacnog@uol.com.br

Introdução

O artigo apresenta o Modelo de Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral – PEI na Secretaria de Estado da educação de São Paulo - SEESP como política pública educacional que visa a formação contínua em contexto dos profissionais da educação e tem como premissa a homologia dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e na concepção ecológica de desenvolvimento profissional e organizacional de Urie Bronfenbrenner. Os profissionais da educação (diretores, vice-diretores, coordenadores e professores) que ingressam nas escolas deste Programa são designados e não têm cargos concursados; trabalham em regime de dedicação exclusiva e recebem gratificação salarial de 75%. Os interessados se credenciam no site da Secretaria Estadual de Educação, passam por uma entrevista inicial, onde suas potencialidades e fragilidades profissionais são avaliadas. Caso ingressem numa escola do Programa, os gestores solicitam a elaboração de um Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF) a partir das necessidades detectadas na entrevista, visando o desenvolvimento profissional do educador, como proposta de trabalho pedagógico voltado ao atendimento das alternativas e particularidades de cada escola e sua comunidade, visando o aprimoramento organizacional e a qualidade de trabalho pedagógico oferecido aos alunos. As escolas do PEI organizam diversas reuniões de formação semanais e têm como pauta as necessidades dos profissionais e dos alunos, promovendo reflexão sobre as práticas desenvolvidas na escola. As orientações do Modelo de Gestão de Desempenho visam a melhoria da qualidade de ensino por meio da formação individual e coletiva.

Estudar o Modelo de Gestão de Desempenho do PEI tem por objetivo destacar a importância do desenvolvimento profissional dos professores, seja como agência de socialização, promoção do desenvolvimento e instrução ou como a construção da autonomia dos professores, tendo em vista a construção da autonomia das escolas, no sentido de uma gestão e formação centradas nas

necessidades dos educadores e dos alunos, que levam a uma formação e gestão preocupadas com o contexto escolar, voltados aos problemas e práticas educativas presentes no seu cotidiano. Assim, o desenvolvimento profissional no contexto é agente também do desenvolvimento organizacional, o que implica em estudo das práticas curriculares e dos contextos em que se constrói.

Dessa maneira, o Modelo de Gestão de Desempenho, por estar perante uma realidade multi-referencial, propõe-se como um campo de formação, intervenção e investigação na formação contínua e no desenvolvimento profissional. Assim, a formação contínua está voltada aos agentes de formação, às instituições formadoras, às modalidades de formação e aos aspectos organizacionais.

Desta forma, o desenvolvimento profissional está centrado nos profissionais (professores e gestores) ou num grupo de profissionais em interação, num processo contínuo de melhoria das práticas desenvolvidas, em situações formais e informais buscando mudanças educativas voltadas aos alunos, famílias e comunidades.

Tema do trabalho

Tratar do Modelo de Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral tem o objetivo de trazer à discussão a formação contínua em contexto realizada nas escolas que participam do programa e no desenvolvimento profissional voltado à melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos. Baseados na homologia dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do profissional da educação presente na escola, e a concepção ecológica de desenvolvimento profissional e organizacional de Bronfenbrenner, que considera a escola como sistema e como parte integrante dos sistemas nos quais está inserida sendo, portanto, influenciada por todos os acontecimentos sociais, políticos, econômicos, educacionais nacionais e internacionais. Nesse sentido, os diferentes sistemas diretamente relacionados com a escola formam uma rede

de apoio à instituição educativa local, sem a qual os programas de mudanças educativas não se sustentam.

As reuniões de formação contínua são realizadas em diferentes instâncias, voltadas aos desafios e necessidades colocados pelos professores, coordenadores, vice-diretores e diretores encontrados no cotidiano de suas escolas, pela vivência com os alunos, famílias e auxiliares de ensino. Os pressupostos da formação consideram que a comunidade escolar aprende em companhia, uns com os outros. O PEI oferece a estrutura de organização e funcionamento, o tempo e o espaço escolar para o desenvolvimento do processo educativo e é com o contexto escolar que a formação dos profissionais da educação está em comunicação. O Programa Ensino Integral apresenta a inter-relação entre os sistemas educacionais brasileiros, que dão o suporte técnico, financeiro e pedagógico ao desenvolvimento do processo educativo ao envolver o Ministério da Educação (Programa PEI-MEC), a Secretaria da Educação, a Diretoria de Ensino e a escola numa ação conjunta de avaliação e reavaliação do caminhar do processo educativo. Cada um dos sistemas apontados tem um papel e compromisso para que a escola, os educadores tenham acesso aos meios necessários, recursos, conhecimentos e informações necessários para que os alunos recebam um ensino de qualidade e adequado às suas necessidades.

Objetivo

Discutir o Modelo de Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral como política pública educacional tem como objetivo explicitar a formação contínua em contexto dos profissionais da educação. A formação faz parte do programa que apresenta instrumentos que possibilitam a reflexão dos profissionais da educação envolvidos no processo educativo do estabelecimento de ensino, professores, coordenadores, vice-diretores e diretores e está fundamentada e tem como premissa a homologia dos processos

de desenvolvimento e aprendizagem docente e discente. Também na perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional e organizacional de Bronfenbrenner, colabora na discussão do desenvolvimento da escola como parte de um projeto educacional nacional, que leva em consideração a escola como micro-sistema e integrada com o macro, mexo sistema educacional nacional, que trazem os valores, crenças, concepções e conhecimentos que dão sustentação ao desenvolvimento do processo educativo local. Investigar como os profissionais da educação (diretores, vice-diretores, coordenadores e professores) que atuam nas escolas deste Programa enxergam a "gestão do seu desempenho" e como se sentem diante da avaliação contínua e devolutiva dos gestores sobre o seu trabalho. Buscar informações sobre a efetividade das reuniões de formação e do PIAF.

Metodologia

A pesquisa exploratória sobre o Modelo de Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral é desenvolvida por uma pesquisadora e por uma professora da rede estadual, pesquisadora e membro da equipe do Programa Ensino Integral. A pesquisa qualitativa está sendo desenvolvida por meio da análise documental e da legislação, observação e entrevistas semi-estruturadas com a equipe escolar, desde o início do programa, 2012, e os profissionais entrevistados estão no programa há pelo menos 2 anos. A investigação segue os princípios do Código de Ética para as Ciências Humanas, foi realizada a solicitação de autorização das autoridades competentes para a realização das entrevistas e observação do cotidiano escolar e participação de atividades no estabelecimento de ensino. Após a degravação das entrevistas, as mesmas são enviadas aos entrevistados para autorização do texto das degravações, assim como o texto final da pesquisa elaborada.

Com metodologia de abordagem qualitativa baseada em Denzin e Lincoln, as narrativas de história de vida profissional com Josso e Meihy,

observação, acompanhamento das atividades, na formação continuada constituirão a investigação no local escola estão estudados com Zeichner, Pinazza e Oliveira-Formosinho.

Resultado e Discussões

A pesquisa foi realizada a partir dos estudos de Pinazza, sobre formação em contexto nas instituições de educação infantil que aponta a liderança formal em ações que colaboram na construção de uma prática pedagógica coletiva, promovendo e apoiando ações interativas em ambiente de aprendizagem que são geradores de transformações nos contextos educativos das escolas. Formosinho, Hargreaves, Fulan e Day em seus estudos tratam da mudança em educação e a melhoria da qualidade de ensino. E que apontam a importância dos sistemas de apoio das atividades pedagógicas das escolas dadas pelos sistemas de ensino, secretaria da educação e a parceria com o Ministério da Educação, que garantem o desenvolvimento profissional e organizacional, na perspectiva da ecológica de Bronfenbrenner e que refletem diretamente na qualidade de ensino oferecido pela instituição educacional e na aprendizagem dos alunos.

Historicamente, a relação do sistema de ensino com a escola na SEE caracteriza-se como técnico-burocrática construída por meio das normas que são legislações orientadoras do cotidiano da escola. Nas regulamentações estaduais e no desenvolvimento profissional voltado à equipe gestora, professores apresentam objetivos de orientar igualmente as escolas para que o sistema de ensino apresente uma uniformidade interna de organização e funcionamento. Estas orientações são elaboradas pela Secretaria da Educação e Diretorias de Ensino e representam a racionalidade técnica do princípio da igualdade, apoiando-se nos aspectos da eficiência, da eficácia e da qualidade como sendo as formas avaliativas do desempenho da escola, equipe diretiva e professores. O princípio da igualdade foi trazido pela modernidade como forma

de concretizar o acesso à educação e garantir o mesmo tipo de atendimento a cada comunidade escolar do sistema estadual de ensino. A tensão com o papel ideal da escola e dos profissionais da educação é relacionada ao aspecto racional da universalidade do Estado moderno. É o aspecto da racionalidade que se constitui como critério para desenvolver orientações para que as ações e tarefas administrativas desenvolvidas nas escolas sejam iguais, aconteçam ao mesmo tempo, assim, também para a prática educativa o critério da racionalidade traz como importante a igualdade de práticas, de planos, de projetos.

O objetivo é o manter o controle e a centralização do monopólio do direito formal, representado nos atos normativos internos do sistema de ensino, que são os princípios pelos quais foram construídos os indicadores de avaliação da escola, dos professores e das práticas educativas.

Para explicitar e entender a relação do sistema com a escola, partimos da visão de escola como um micro-sistema, que é parte do sistema de ensino e do Estado moderno, no qual se relaciona, influencia e é influenciado por toda a complexidade das organizações sociais nele existentes. A escola como parte da vida social, com a qual se complementa e se correlaciona, está submetida às concepções da empresa capitalista e sua forma de organização e funcionamento burocrático, que conduz a um processo de decisão de caráter técnico-burocrático dentro do sistema de ensino, da instituição escolar.

Assim, o sistema de ensino, baseado numa concepção de administração das empresas que está voltada ao produto acabado, construiu uma relação técnico-burocrática com a escola, com os educadores, voltada ao final do processo e sua produção, como por exemplo, número de alunos aprovados, evadidos e retidos, número de alunos por sala e número de classes por turno, série e ciclo, módulo da escola para coordenadores que tem como critério o número de alunos matriculados. Mas o olhar para o funcionamento do processo educacional no ano letivo não acontecia, sendo que as verbas e pedidos para

dar melhor infraestrutura para a escola tinham como calendário outro tempo, não o calendário escolar.

O processo educacional era visto pelo sistema a partir da infraestrutura, das verbas, do número de alunos, do número de professores, do cumprimento do calendário escolar e que significa validar o ano letivo conforme o número de horas da matriz curricular oficial, em cada disciplina, em cada classe e em cada ciclo. Essa relação técnico-burocrática com a escola e com seus educadores levou a uma despreocupação com a aprendizagem dos alunos, seus entraves, suas limitações e suas necessidades. Ao investigar o desenvolvimento dos procedimentos administrativos da rede de ensino, notamos que as pessoas que fazem parte de cada equipe se mantiveram na função por toda vida profissional, onde construíram os procedimentos pelo contato diário com as escolas e o apontamento das dificuldades, pela compreensão das pessoas da escola dos procedimentos e sugestões. Nas escolas, as pessoas que trabalham nos diferentes setores administrativos, também se mantêm na função e desenvolvem uma relação de trabalho com o órgão central de confiança e mutualidade de trocas. Essa constatação explica o tipo de relação técnico-burocrática construída com a escola e com os educadores. Esse mesmo percurso não aconteceu com o processo de ensino e aprendizagem, que vem sendo a cada poder executivo alterado em suas políticas públicas de educação, deixando o profissional da escola sem parâmetros para o trabalho docente e para a construção de sua pedagogia e história de vida profissional. Os relatos são de falta de confiança no sistema e em si mesmo, falta de confiança nos programas educativos apresentados como prioritários pelo sistema de ensino, pois sabem que depois de 4 anos ele não vai mais ser prioritário, sem verba, sem tempo para as reuniões e sem a formação e sustentação de apoio necessário do sistema de ensino, representado pelas Diretorias de Ensino e seus Supervisores. Dessa maneira, este programa propõe romper com o tipo de relação técnico-burocrática do sistema com a escola, pela proposta de

instrumentos de avaliação e acompanhamento do trabalho educativo, do diretor, do vice-diretor, coordenador e professor, assim como dos alunos e o que tem sido uma tarefa difícil.

O Programa Ensino Integral propõe a estrutura administrativa, de pessoal, de currículo, deixando para a escola a escolha da parte diversificada do currículo e a organização das disciplinas eletivas que estão vinculadas ao Projeto de Vida e do Protagonismo dos alunos, a tutoria que é o cuidar do bem estar do aluno na escola, seja pessoal, escolar ou do projeto de vida, além do espaço para a mediação de conflitos. A concepção de escola, de aluno, de professor, do currículo baseia-se na pedagogia participativa, na autonomia do professor, na construção coletiva do currículo, considerando as necessidades e desejos dos alunos, a partir dos seus projetos de vida.

Os educadores que ingressam nas escolas recebem formação inicial, onde são apresentadas todas as especificidades e metodologias do Programa, que é composto por um Modelo Pedagógico com uma parte diversificada do currículo; por um Modelo de Gestão com ferramentas de gestão dos resultados educacionais que devem nortear as ações escolares e pelo Modelo de Gestão de Desempenho a fim de orientar a formação e a atuação dos profissionais, que está em consonância com os princípios, premissas e objetivos do PEI. O Modelo Pedagógico oferece o currículo oficial da rede pública paulista e uma parte diversificada que compreende as aulas de Orientação de Estudos, as Disciplinas Eletivas (criadas a partir dos desejos e necessidades dos alunos), o Protagonismo Juvenil (no Ensino Fundamental), a Preparação Acadêmica e o Mundo do Trabalho (no Ensino Médio). São previstos tempos e espaços de estudos e reflexões coletivas semanais sobre a prática docente na escola, que pretendem atender às necessidades de formação tanto dos alunos quanto dos próprios profissionais. As reuniões formativas internas e externas, baseadas na homologia dos processos de aprendizagem, são voltadas à construção de uma postura indagativa que leva ao questionamento do conhecimento, das ideias e

dos fenômenos para favorecer a criação de novas perguntas, respostas e soluções às necessidades do contexto; metodologias de ensino e aprendizagem, além do fortalecimento de uma ética profissional que leve à compreensão dos jovens, das famílias e comunidade.

A qualidade de ensino é a conquista do aluno ao final da educação básica, a construção de seu projeto de vida, a organização de sua vida pessoal e de formação para o trabalho. O investimento numa política pública de mudança educativa voltada aos jovens da educação básica em prol de uma melhor qualidade de atendimento, cuidando de seus projetos de vida tem alcançado o objetivo de protagonismo juvenil e transformando a cultura da avaliação profissional e da formação em contexto.

Para Oliveira-Formosinho, a formação de professores "como atividade é uma realidade social antiga", mas a "teoria de formação de professores", enquanto conhecimento é um campo científico em desenvolvimento. A partir da década de 80 e 90 muitas publicações e congressos sobre o assunto retrataram esse campo em desenvolvimento. Dessa maneira, formação de professores é um conceito complexo, polissêmico, difícil de definir e parte dessa complexidade se refere à tensão entre ciência e valores, conhecimento e crenças, currículo e cultura.

Para Zeichner todo ato educativo é um ato moral e ato político, o que afirma a complexidade, as contradições e as limitações do fazer pedagógico. Algumas abordagens destacam o caráter individual da formação, discutindo o desenvolvimento das estruturas psicológicas do professor para melhor interação pessoal professor-aluno. Outras abordagens enfatizam o caráter colaborativo da formação, por meio de um trabalho de equipe de projeto educativo que vai preparar e emancipar profissionalmente o professor para que ele promova a aprendizagem significativa dos alunos. Segundo Oliveira-Formosinho (1998, apud Garcia, 1995b, p.4):

> A formação de professores é, portanto, um campo de conhecimento e investigação centrado nos processos dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Esse processo é definido como sistemático, organizado, evolutivo, destina-se aos que estão a aprender para ser professores e aos que já são professores e ao aperfeiçoamento profissional ao nível dos conhecimentos, destrezas, disposições e atitudes e tem em vista o processo de ensino-aprendizagem das crianças e os seus contextos institucionais, comunitários e sociais. Dentre destes domínios tem-se desenvolvido, desde a década de 90, o "**campo do desenvolvimento profissional dos professores" .**

Estudar o Modelo de Gestão de Desempenho do PEI tem por objetivo destacar a importância do desenvolvimento profissional dos professores, seja como agência de socialização, promoção do desenvolvimento e instrução ou como a construção da autonomia dos professores, tendo em vista a construção da autonomia das escolas, no sentido de uma gestão e formação centradas nas necessidades dos educadores e dos alunos, que levam a uma formação e gestão preocupadas com o contexto escolar, voltados aos problemas e práticas educativas presentes no seu cotidiano. Assim, o desenvolvimento profissional no contexto é agente também do desenvolvimento organizacional, o que implica em estudo das práticas curriculares e dos contextos em que se constrói.

Dessa maneira, o Modelo de Gestão de Desempenho, por estar perante uma realidade multi-referencial, propõe-se como um campo de formação, intervenção e investigação na formação contínua e no desenvolvimento profissional. Assim, a formação contínua está voltada aos agentes de formação, às instituições formadoras, às modalidades de formação e aos aspectos organizacionais.

Semestralmente, os profissionais do estabelecimento de ensino passam por uma avaliação 360º; que inclui a avaliação por seus pares e pelos seus alunos, a partir de critérios previamente combinados e conhecidos. O resultado desta avaliação se transforma num novo Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação que é acompanhado pelo gestor imediato, conforme alinhamentos das funções pré-estabelecidas do profissional avaliado. Significa que essa

avaliação 360º é um instrumento de trabalho que possibilita uma reflexão do professor sobre sua prática educativa, em diferentes tempos: individual, pelo professor, com os pares, com o grupo de professores com os quais trabalha diretamente e pelos alunos, para o professor. É um processo de ação, reflexão sobre a ação e transformação da prática educativa como resultado da avaliação, nesse caso, individual e coletiva, no grupo de trabalho da instituição escolar. A avaliação é realizada no contexto de trabalho. São diferentes visões da ação realizada pelo professor. Esses olhares apresentam valores, crenças, saberes, costumes, expectativas, vivências e experiências. O instrumento de trabalho, modelo de gestão de desempenho, viabiliza a realização da avaliação do trabalho do professor, é um indicador de avaliação, que se concretiza pelo desenvolvimento do processo educativo da escola. Para o professor, que tem história de trabalho individual e solitário, a avaliação de seu trabalho ser realizada por outras pessoas, parece uma intromissão e torna-se uma situação desconfortável. É uma transformação na forma de conceber o trabalho educativo na escola, do papel do professor, dos profissionais da escola - professores e gestores e auxiliares e uma nova relação com os alunos.

Desta forma, o desenvolvimento profissional está centrado nos profissionais (professores e gestores) ou num grupo de profissionais em interação, num processo contínuo de melhoria das práticas desenvolvidas, em situações formais e informais buscando mudanças educativas voltadas aos alunos, famílias e comunidades, num determinado contexto escolar.

Conclusão

O Modelo de Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral tem se mostrado efetivo nas escolas, pois os profissionais entrevistados dizem que não conseguiriam mais trabalhar em outras escolas que não fossem do programa, pois se acostumaram com a organização e com a busca de soluções para os problemas do contexto escolar. Eles valorizam os espaços de formação,

mas não gostam muito de ser avaliados, embora digam que já estão acostumados e enxergam a importância das devolutivas para o seu aperfeiçoamento profissional e, inclusive pessoal. Os profissionais entrevistados trabalham em escolas do Programa Ensino Integral há pelo menos dois anos.

As diversas reuniões de formação que estes profissionais participam semanalmente na escola são coletivas e produtivas, na visão dos entrevistados, pois há espaço para discussão e reflexão sobre a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia dos alunos, sempre a partir de indicadores organizados pela equipe. "As discussões não acontecem por meio do "achismo", pois nossas ferramentas de gestão permitem que enxerguemos os resultados do nosso próprio trabalho e possamos, sempre que necessário, corrigir nosso percurso durante o processo".

A Secretaria da Educação investe muito em formação. Além da formação inicial que todos os profissionais que ingressam no programa participam, há vinte e cinco cadernos com orientações sobre todas as novas metodologias, das disciplinas da parte diversificada do currículo e dos Modelos de Gestão e Gestão de Desempenho. A SEE oferece 12 cursos EaD sobre o PEI e temos também os Ciclos de Acompanhamento Formativo bimestrais, em que a equipe da Diretoria de Ensino avalia as ações escolares e organizam uma reunião de formação com todos os envolvidos, inclusive com os representantes dos alunos, a fim de nortear o trabalho.

Quanto ao PIAF, acreditamos que este plano vem como uma forma de ajudar os profissionais da educação a melhorar seu desempenho profissional e comprometerem-se com a aprendizagem dos alunos. Diz o relato do professor de História: "Convivemos com eles em período integral e as relações tornam-se mais estreitas, principalmente durante as sessões de Tutoria, em que eles são atendidos individualmente. Nos sentimos muito responsáveis pelo progresso e sucesso dos nossos alunos e o PIAF surge como uma sessão de Tutoria para

nós educadores, pois somos atendidos nas nossas necessidades individuais de aperfeiçoamento profissional. O cardápio oferecido pela SEE apresenta textos e filmes diversificados que podemos escolher para compor nosso PIAF, permitindo que nosso desenvolvimento profissional seja autônomo e prazeroso".

Concluímos que o Programa Ensino Integral e, em especial, o seu Modelo de Gestão de Desempenho podem transformar a cultura educacional, provocar a mudança da educação, pois todos os profissionais e os alunos são atendidos conforme suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Referências

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** PT/Porto: Porto Editora, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança.** PT/ Porto: ASA, 2003.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4ªed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, M; HARGREAVES,A. **Por que é que vale a pena mudar? O trabalho de equipa na escola**. PT/ Porto: Porto Editora, 2001.

FULLAN, M. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade.** 2ª ed. PA: Artmed, 2000.

FORMOSINHO, J.(coord.). Formação de Professores – **Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

FULLAN, M; MACHADO, J**. Equipas Educativas. Para uma Nova Organização das Escolas**. PT/Porto: Porto Editora, 2009.

HARGREAVES, A**. Os professores em tempo de mudanças – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna.** PT/ Lisboa: Mc Graw Hill. 1994.

JOOSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira, SP:Cortez, 2004.

MEIHY. J.C.S.B. **Manual de História Oral**. 4ª Ed. SP:Ed. Loyola, 2002.

MEIHY, J.C.S.B., HOLANDA, F. História Oral – como pensar como fazer. SP:Contexto, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO,J. **O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: um estudo de caso.** Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J**. Associação Criança: um contexto de Formação em Contexto.** PT/Braga: Livraria Minho, 2001.

PINAZZA, M. **A. Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. Tese de Livre Docência:FEUSP, 2014.

PINAZZA, M. **Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança** in KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da Pedagogia da Infância. Pertencer e Participar**. PA: Penso Editora, 2013.

SÃO PAULO, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Formação das Equipes Escolares –** Programa Ensino Integral. Vol. 1 e 2. Imprensa Oficial, 2014.

SÃO PAULO, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Modelo de Gestão** - Programa Ensino Integral. Imprensa Oficial, 2014.

SÃO PAULO, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Modelo de Gestão de Desempenho** - Programa Ensino Integral. Imprensa Oficial, 2014.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. PT/Lisboa:Educa,1993.

DOSSIÊ

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) E A MOBILIDADE SOCIAL DE SEUS BENEFICIÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) AND THE SOCIAL MOBILITY OF ITS BENEFICIARIES: A CASE REPORT

Welington Rodrigues Alves[21]
Waldemar Marques[22]

Submissão: 15/09/2017 Aceite: 14/12/2017

Resumo: As Políticas Públicas possuem papel fundamental na sociedade por garantirem determinados direitos de cidadania a grupos sociais específicos menos favorecidos. Este artigo baseia-se na análise dos impactos que o Programa Universidade Para Todos (ProUni) proporcionou aos seus beneficiários em termos de mobilidade social. A relevância deste estudo apoia-se na inexistência de uma cultura de avaliação/mensuração dos resultados das políticas públicas brasileiras em geral. Dentre os objetivos, destaca-se a identificação da ascensão socioeconômica e cultural no contexto de mobilidade social dos bolsistas do programa. Para tanto, a metodologia se constituirá de pesquisa bibliográfica e de campo com aplicação de questionários e entrevistas com egressos do ProUni em uma Instituição de Ensino Superior. Como trata-se de um projeto de pesquisa, espera-se encontrar dados compatíveis com ascensão socioeconômica e cultural positiva e melhoria da qualidade de vida dos bolsistas.
Palavras-chave: Ensino Superior; PROUNI; Mobilidade Social; Egressos; Políticas Públicas.

Abstract: Public Policies play a central role in society because they guarantee certain rights to specific disadvantaged groups. This article is based on analysis of the impacts that Programa Universidade Para Todos (ProUni) provided to its beneficiaries in terms of social mobility. The matter of this study is the lack of an evaluation culture of the results of public policies in our country. It intent to identify social, economic e cultural rise of the beneficiaries of this program on social mobility context. To do so, the methodology will include bibliographical and field research with application of questionnaires and interviews with ProUni graduates of a higher education institute. Because this is a research project, it is expected that the results show socioeconomic and cultural rise and improvement of quality of life of its beneficiaries.
Keywords: Higher Education; PROUNI; Social Mobility; Graduates; Public Policies.

[21] Especialista em Administração e Finanças. UNISO. w.ralves@hotmail.com
[22] Doutor em Educação. UNISO. waldemar.marques@prof.uniso.br

Introdução

A educação tem o papel primordial de criar e disseminar o conhecimento em prol do bem comum, por meio de ações e soluções para os diversos problemas da população. Moura (2003) afirma que a educação se constitui de um processo que se constrói ao longo da vida e contribui diretamente para formação dos indivíduos.

Complementando, Charlot (2001) define educação como o processo pelo qual o homem torna-se um ser humano, dotado de cultura e membro de uma sociedade, um indivíduo com sua história de vida.

Ainda, tem-se a educação como pilar fundamental para geração de transformações significativas relacionadas ao desenvolvimento socioeconômico de qualquer nação.

Entre os níveis de organização da educação brasileira, encontra-se o nível de ensino superior, responsável pela qualificação de mão de obra, produção de conhecimentos úteis, tecnologias e inovação e que, por conseguinte, permitem o avanço da economia e melhoria nas condições de vida da população.

Entretanto, cabe ressaltar que além do caráter desenvolvimentista da educação, é inegável a sua extrema importância no contexto social de um país, visto que, o conhecimento adquirido no processo educativo torna-se essencial para a formação e emancipação dos indivíduos enquanto cidadãos ativos e responsáveis, possibilitando a construção de uma sociedade culturalmente elevada e justa, pautada pelos princípios da democracia e do bem-estar social e bem comum.

Neste sentido, garantir a educação a todos indivíduos de uma nação, torna-se indispensável para que o desenvolvimento socioeconômico e cultural possa ocorrer de um modo concreto e eficaz.

No entanto, é possível examinar que o contexto social brasileiro é marcado por grandes desigualdades, como alto nível de pobreza e vulnerabilidade da população, discriminação racial e de gênero, precariedade e

dificuldades de acesso ao ensino fundamental e médio, dificuldades no acesso ao mercado de trabalho, violência, analfabetismo, condições precárias de saneamento e saúde.

Diante disso, verifica-se que há diversos obstáculos para que as massas pobres tenham acesso a uma educação superior de qualidade, o que contribui fortemente para reforçar e assegurar que essas assimetrias sociais permaneçam no cenário social brasileiro. Diante desse cenário, as Políticas Públicas podem e devem contribuir para minimização dessas assimetrias sociais.

As Políticas Públicas são conceituadas por Laswell (1936/1958) *apud* Souza (2003) como o conjunto de decisões e análises que devem ser norteadas pelas respostas dos seguintes questionamentos: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Partindo dessa conceituação, Souza (2003) define que política pública é o mesmo que fazer com que o governo pratique determinada ação e seja capaz de analisar os rumos dessa ação, propondo melhorias e novas alternativas caso necessário e ainda, entender como e por que essa ação obteve aquele determinado resultado.

Deste modo, o processo de elaboração de política pública é onde o governo traz à luz suas intenções e objetivos por meio de programas e ações, visando o alcance de resultados, mudanças ou melhorias desejadas na sociedade. (Souza, 2003)

Ademais, verifica-se que as Políticas Públicas possuem papel fundamental na sociedade por garantirem determinados direitos de cidadania a grupos sociais específicos menos favorecidos e vem ganhando, nas últimas décadas, mais espaço no cenário das ciências políticas e administrativa. (Frey, 2000)

Assim, nota-se a importância das políticas públicas, enquanto ações para diminuir tais desigualdades e garantir o desenvolvimento do país de forma equilibrada e justa no que tange aos aspectos socioeconômicos e culturais.

Neste sentido, evidencia-se a importância da implantação de políticas públicas de democratização ao Ensino Superior, visando à diluição e minimização dessas desigualdades, a fim de se cumprir com o princípio da equidade, de modo a proporcionar condições para que os indivíduos se desenvolvam e sejam capazes de contribuir significativamente para com a sociedade.

Entre as políticas públicas que surgiram com a finalidade de democratização do ensino superior voltadas às camadas excluídas está o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado em 2004 e que passou a valer com a promulgação da lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. (Brasil, 2005)

Este programa é destinado a jovens egressos do ensino médio de escolas da rede pública ou da rede privada no regime de bolsistas integrais ou parciais com renda familiar per capita de até 3 salários mínimos. Desta forma, alunos recebem bolsas parciais ou integrais nas universidades privadas com ou sem fins lucrativos que, em contrapartida, recebem isenções de determinados tributos. (Ministério da Educação, 2017)

Segundo dados do Ministério da Educação, desde a sua criação até o segundo semestre de 2016, o Prouni permitiu o acesso de mais de 1,9 milhão de estudantes em cursos de graduação de nível superior, sendo 70% na modalidade de bolsistas integrais. Tais dados apontam a importância do programa na garantia ao acesso de jovens ao ensino superior que antes eram excluídos deste nível de ensino. (Ministério da Educação, 2017)

Entretanto, um ponto que deve-se observar na implementação de qualquer Política Pública é o seu ciclo de vida, que compreende-se pelas etapas de formulação, implementação e avaliação. A formulação diz respeito ao processo de construção do planejamento da política pública, ou seja, definição dos seus objetivos, como será executada, por quem, quem será beneficiado, entre outros aspectos; na implementação, a política pública será executada

conforme o planejamento (com modificações, caso necessário); e a avaliação, etapa final, deverá verificar, aferir e mensurar se a política de fato atingiu seus objetivos e alcançou os resultados esperados. (Laswell, 1962 *apud* Viana, 1996; Costa e Castanhar, 2003; Souza, 2003)

Neste contexto, Rua (2009) e Secchi (2009) definem Avaliação de Políticas Públicas como o instrumento utilizado para a mensuração dos resultados e verificação do desempenho das políticas e programas públicos, a fim de subsidiar e gerar informações para aas tomadas de decisão dos gestores públicos. Pode ser efetuada antes, durante e anos após a implantação das políticas e possui como objetivos principais auxiliar no planejamento das ações e estratégias governamentais, propor e efetuar melhorias no programas e políticas e proporcionar a melhor utilização e controle dos recursos empregados nas políticas públicas.

Além disso, é importante considerar que não basta implementar uma política pública que assegure o acesso ao ensino superior de indivíduos economicamente menos favorecidos, de modo que não se faça mensuração de forma sistemática dos seus impactos e contribuições aos seus beneficiários, a fim de constatar se tal política pública realmente atingiu os objetivos propostos.

No entanto, observamos uma fraqueza no cenário brasileiro em relação à Avaliação de Políticas Públicas, pois embora o assunto venha ganhando destaque, alguns estudiosos da área, relatam que os esforços realizados, ainda não são suficientes para implantar uma cultura de avaliação de políticas públicas, visto que, historicamente, no Brasil, nunca se houve a preocupação, por parte da administração pública em geral, em avaliar as políticas públicas e programas sociais. Pois, durante anos, todo o conhecimento técnico produzido no país esteve a serviço da busca de melhorias voltadas à etapa de formulação, deixando de lado a avaliação. (Costa e Castanhar, 2003)

Quanto ao processo de avaliação do Prouni enquanto Política Pública de democratização do ensino superior, têm-se poucos dados e informações. Pode-

se verificar que na lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o programa, o seu texto comtempla em quase sua totalidade a operacionalização do programa e que, somente no artigo 18, a avaliação do programa é mencionada de modo discreto, dispondo que: "O Poder Executivo dará, anualmente, ampla publicidade dos resultados do Programa." (Brasil, 2005)

Ao consultar o site de transparência do Prouni, o SISProuni, pode-se constatar que a avaliação do programa consiste apenas em uma avaliação quantitativa de distribuição de bolsas por região, idade, sexo, entre outras variáveis. No entanto, não consta uma avaliação de cunho qualitativo, a fim de verificar se de fato e até que ponto a política pública pôde contribuir para mobilidade social e melhores condições de vida de seus beneficiários.

Neste contexto, Arretche (2003) apoiada no estudo de Melo (1999), afirma ainda que a área de Políticas Públicas no Brasil necessita de um cuidado especial por parte da produção acadêmica, pois embora os estudos tenham aumentado, ainda possuem a capacidade de pouca acumulação de conhecimento, concluindo ainda que, há muito o que se fazer na área.

Para tanto, o estudo em questão busca responder o seguinte questionamento: Quais os impactos e contribuições relacionados à mobilidade social que o Programa Universidade Para Todos trouxe aos seus egressos?

A partir de tais discussões, o presente estudo mostra-se relevante, pois por meio desta investigação, poderão ser identificadas quais as contribuições que o Prouni proporcionou na vida de seus beneficiários/egressos. Sobretudo, através da análise das mudanças e avanços serão levantados alguns aspectos crucias para a mobilidade social do indivíduo no contexto que se encontra inserido, tais como: empregabilidade, perspectivas de mundo, busca por melhores condições de vida, ascensão profissional, acesso à cultura, inserção em novos contextos sociais, aquisição de novas habilidades sociais, perspectiva de mundo, senso de propósito, percepção da importância do processo

educativo e a formação do indivíduo enquanto cidadão e contribuições para com a sociedade.

O Prouni em si está longe de resolver todos os problemas relacionados democratização e acesso ao Ensino Superior no Brasil. No entanto, não se pode desconsiderar que houve uma grande evolução em termos quantitativos do ingresso de estudantes de camadas marginalizadas a este nível de ensino no país. Tal acesso pode proporcionar não a garantia, mas a possibilidade de melhores perspectivas de vida a tais estudantes.

Objetivo Geral

O estudo tem como objetivo geral identificar as contribuições e impactos que o Programa Universidade para Todos (PROUNI) proporcionou em termos de mobilidade social a seus egressos.

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos deste estudo são:

- Levantar o perfil dos egressos beneficiários do PROUNI;
- Detectar até que ponto e se houve ascensão socioeconômica dos egressos bolsistas do PROUNI;
- Investigar quais as principais mudanças que ocorreram na vida desses egressos no campo cultural e perspectivas de melhoria de qualidade de vida;
- Analisar quais as principais dificuldades, caso existiram, encontradas por esses egressos na sua inserção no mercado de trabalho;

Procedimentos Metodológicos

Delineamento do Estudo

De acordo com seus objetivos, o estudo se constituirá em uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2002, p.41), tem como principal papel "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais

explícito ou a constituir hipóteses". Ainda, as pesquisas exploratórias têm como objetivo o aprimoramento de ideias e até mesmo descoberta de intuições. (Gil, 2002)

Quanto à abordagem, a pesquisa será quantitativa e qualitativa. Para Fonseca (2002) na pesquisa quantitativa os dados podem ser quantificados, essa abordagem se pauta pelo positivismo, centrada na objetividade, considerando que a realidade só pode ser representada por números colhidos por instrumentos neutros, isentos e padronizados.

Já a abordagem qualitativa segue o enfoque pelo qual, segundo Moreira (2002), o pesquisador efetuará a interpretação do mundo sob a ótica dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A pesquisa qualitativa permite ainda, grande interação, interpretação sobre os fatos, atitudes e seus sujeitos. Os sujeitos, ou seja, as pessoas, enquanto objetos de pesquisa, não são pura e somente agentes interpretativos de sua história e seu contexto, elas também compartilham suas experiências por meio de trocas na interação com outros agentes em seu cotidiano.

A opção pelo método de pesquisa quantitativo deu-se pelo fato de que a pesquisa abordará sujeitos de um conjunto de indivíduos que compõe uma população e ainda que, alguns dados, serão coletados por meio da aplicação de questionários. Entretanto, o método qualitativo foi escolhido devido à possibilidade de interpretação e análises aprofundadas quanto à percepção, atitudes e comportamentos do pesquisado em relação ao tema abordado e que serão efetuadas entrevistas para coleta de dados.

Complementando, Fonseca (2002, p.20) alega que "a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente".

O Ambiente

O ambiente de estudo será Instituição de Ensino Superior (IES) caracterizada como Universidade Comunitária - modelo de universidade sem fins lucrativos, com ações educacionais de caráter social (Vannucchi, 2004) - situada no interior paulista.

A IES foi escolhida por ser uma instituição renomada e tradicional no interior paulista, além de ofertar diversos cursos nas áreas de humanas, biológicas, exatas e licenciaturas. Essas características trazem maior credibilidade ao estudo devido a representatividade da amostra para a realização do estudo. A confirmação do local da pesquisa se deu após receber o aceite da mesma por meio concordância e autorização do Pró-reitor Acadêmico.

Os Sujeitos

Os sujeitos incluídos na pesquisa serão: os egressos bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) dos cursos de graduação da IES – cursos esses que ainda serão definidos – que tenham concluído a graduação entre os anos de 2012 e 2013. A amostra ideal para a realização da pesquisa é de 50 participantes. Desta amostra serão recrutados os egressos para a entrevista.

O primeiro critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa procedeu-se com a opção por concluintes entre os anos 2012 e 2013, devido ao fato de se acreditar que, após três anos de graduado, o egresso já tenha efetuado a sua inserção no mercado de trabalho.

O segundo critério de inclusão, ou seja, a escolha dos cursos que comporão o estudo, foi baseado na relação entre os cursos que mais ofertam bolsas pelo Prouni e os que possuem maior procura. Ressalto que os cursos ainda não foram definidos, essa definição será efetuada somente após a concessão do acesso por parte da IES ao seu banco de dados.

Os egressos selecionados com base nos critérios de inclusão só participarão do estudo mediante a assinatura e autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumentos de Pesquisa

Para a operacionalização do estudo serão utilizados dois instrumentos de pesquisa: no primeiro momento será aplicado um questionário e; em um segundo momento será efetuada uma entrevista por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado.

Cabe ressaltar que a escolha pelo instrumento de pesquisa questionário foi decorrente do fato de diminuir a possibilidade de influência do pesquisador nas respostas dos pesquisados, por possibilitar maior liberdade do pesquisado em suas respostas, além de permitir que o pesquisado o responda de acordo com sua disponibilidade. (Gil, 2002)

Já opção pela entrevista, foi devido ao fato da necessidade de colher dados qualitativos, como reações e comportamentos dos sujeitos, dificeis de serem captados por meio do questionário. Busca-se assim, a complementariedade dos instrumentos, a fim garantir a qualidade da pesquisa. (Gil, 2002)

Tanto o questionário quanto a entrevista, serão validados por especialistas da área da Educação. E ainda, para o questionário, será realizado um pré-teste para sua validação, visando garantir a qualidade das informações que serão coletadas bem como seu aperfeiçoamento.

Procedimentos da Pesquisa

Inicialmente será efetuada uma pesquisa bibliográfica, por meio da revisão de literatura dos principais autores acerca do tema, tratando o objeto de estudo – a Educação Superior no Brasil e as políticas públicas de democratização ao seu acesso – com foco em quatro eixos principais: o

processo de formação da exclusão do ensino superior brasileiro, mobilidade social e educação superior, políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil e o Programa Universidades Para Todos (PROUNI).

Concomitante à pesquisa bibliográfica será efetuada a aplicação dos questionários com o universo dos sujeitos do estudo selecionados com base nos critérios e inclusão e exclusão. O questionário será encaminhado via *e-mail*, contendo um texto de apresentação esclarecendo quais os objetivos da pesquisa, bem como a sua importância e o TCLE que deverá ser assinado/validado pelo pesquisado. Somente serão aceitos os questionários que vierem acompanhados do TCLE devidamente assinado pelo respondente.

Após o recebimento das respostas dos questionários, será verificado quais respondentes se propuseram a participar da entrevista. Ressalto que haverá um campo no questionário, onde os respondentes irão assinalar que, por livre e espontânea vontade, estarão dispostos a realizar a entrevista). De acordo com esse retorno, serão agendadas e realizadas as entrevistas com esses participantes de acordo com a sua disponibilidade. Caso nenhum respondente se propuser a realizar a entrevista, será efetuado contato via *e-mail* com alguns egressos, convidando-os para a realização da entrevista, explicando a importância e objetivos deste instrumento para a conclusão da pesquisa. O local para a realização da entrevista será determinada sala de aula da Uniso, que será cedida de acordo com a disponibilidade e mediante autorização do setor de apoio da referida Universidade.

Materiais

Os materiais ainda serão selecionados para atender da forma mais eficiente o possível as intenções da pesquisa. Mas, de uma forma geral, serão necessários gravadores de som de alta qualidade para realização das entrevistas e uma ferramenta (*software*) para elaboração dos questionários que, *a priori*, será o Google Forms®, ferramenta disponibilizada pelo Google que permite a

criação de questionários e formulários estruturados de fácil envio e preenchimento.

Análise de Dados

Em posse dos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários e realização das entrevistas, serão efetuadas as análises e interpretações acerca desses dados. Para tanto, os dados obtidos dos questionários, quantitativos, serão tabulados e dispostos em gráficos ou tabelas para posterior análise descritiva e estatística. Já para a análise das entrevistas, será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo.

Segundo Chizzotti (2006), a análise de conteúdo é uma forma de se interpretar o conteúdo de determinado texto por meio da extração de significados lexicais e semânticos, relacionando-se a frequência da citação de palavras, expressões e ideias em um determinado texto, com a finalidade de atribuir um peso ou relevância dentro do tema abordado ou estudado.

Tais análises serão efetuadas com base na bibliografia consultada e também por meio da categorização desses dados, analisando-se a consonância, constância, convergência e divergências das respostas obtidas na pesquisa.

Espera-se com isso identificar quais os impactos e contribuições que o Prouni proporcionou aos seus egressos em termos de mobilidade social. Após o término do estudo, será encaminhada uma cópia da pesquisa à IES pesquisada para sua apreciação. E ainda, será encaminhada uma carta ao MEC contendo os principais achados da pesquisa, assim como algumas sugestões de melhorias relacionadas à avaliação sistemática do Programa, bem como a sua importância para a manutenção e crescimento do Programa que hoje beneficia tantos jovens sem condições financeiras de arcar com seus estudos em nível superior.

Referências

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF,14 jan. 2005.

CHARLOT, Bernard. **Texto apresentado no II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação**. Porto Alegre, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cézar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

FREY, Klaus. **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília: Ipea, v. 21, p. 211-259, 2000.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LASWELL, Harold Dwight. **Politics**: who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

_____. The public interest. In: Friedrich, C. F. (ed.) **The public interest. New York**. Atherton Press, 1962.

MELO, Marcus André. "Estado, governo e políticas públicas", in Sergio Miceli (org.), **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995):** Ciência Política, São Paulo, Sumaré,1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. O Programa, 2017**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 16 de mai. 2017.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOURA, José Barata. Educação Superior: Direito ou Mercadoria? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v.8, n.4, p. 31-36, dez. 2003.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília, CAPES: UAB, 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** Conceitos, esquemas, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens Metodológicas em Políticas Públicas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**. São Paulo: Loyola, 2004.

DOSSIÊ

O CAPITAL CRIATIVO E AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS NO BRASIL

THE CRIATIVE CAPITAL AND THE GUIDELINES FOR THE EDUCATION AND DEVELOPMENT OF YOUNG IN BRAZIL

Andreia Pagani Maranhão[23]

Submissão: 12/12/2017 Revisão: 05/01/2018 Aceite: 14/01/2018

Resumo: Neste ensaio, pretende-se esboçar como as normativas multilaterais para a educação dos jovens no país são colocadas e desenvolvidas. Parte-se da leitura das diretrizes estratégicas do Banco Mundial e das normativas brasileiras. Sublinha-se que as políticas educacionais perdem a especificidade, tornando-se parte integrada da economia e trabalho como objetos da recomposição do capital produtivo e da hegemonização do modo de vida. Observa-se ainda a tendência à profissionalização precariada dos estudantes como signo da reconstrução da classe trabalhadora.
Palavras chave: Diretrizes da Política Educacional. Educação Média. Habilitação Profissional Básica

Abstract: In this essay, we have tried to lay out how multilateral norms for the education of Young in the country are laid and developed. We start of the Reading of the strategic guidelines of de World Bank and brazilian norms. We emphasize that as educational policies lose specificity, becoming in integrated part of the work and economy as objetcts of the recomposition of productive capital and hegemonization of the way of life, There is also a tendency to profissionalize precariously of the students as sign of the reconstruction of the working class.
Keywords: Educational Policy Guidelines. Secondary Education. Basic Professional Qualification.

[23] Mestre em Educação – UFPE. Docente do Centro Universitário UNINTA. andreiapagani@gmail.com

Premissa

> Como meus pais não foram bem-sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar. (Felipe Lima, no documentário *Nunca Me Sonharam*, de Cacau Rhoden).

Existem muitas concepções distintas sobre o que é – ou o que deve ser – a educação no plano das políticas estatais. Há uma delas que exerce domínio e impõe sentido semântico e político sobre todas as outras, normatizando e homogeneizando o conjunto global de práticas educativas: a perspectiva do Banco Mundial aponta diretrizes globais para o desenvolvimento, ordenando questões regionais e definindo contextos e léxicos sobre os quais serão pautados os debates políticos no âmbito dos Estados. Nas palavras de Felipe Lima, seriam as concepções que definem os limites do sonho, do estatuto do ser e suas possibilidades na macroestrutura.

Apesar das constantes mudanças conjunturais e tendências oscilantes no cenário do capital, pode-se considerar que há certa estabilidade na constituição de um grupo de economias hegemônicas sobre todo o globo. Estes atores, cujas economias fortes lhes asseguram um papel normativo sobre a política mundial, coordenam processos de globalização comercial e internacionalização financeira, bem como a intervenção em organismos multilaterais que definem as estratégias de desenvolvimento para os demais países (cf. ARRIGUI, 1996; ALMEIDA, 2001).

"Que currículo prepara melhor os estudantes para um futuro incerto?" (Banco Mundial, 2007, p. 93). A pergunta soa cômica, mas encerra um conjunto de dispositivos técnica e politicamente firmados para um contexto de crise permanente e mutações imprevisíveis na dinâmica do mundo do trabalho e da

luta entre as classes, e ajuda a entender a aposta cega que está sendo feita em relação à formação dos jovens no cenário mundial.

A educação-conceito é uma formação moral que perpassa as dimensões da coesão social, do empreendedorismo e de pensamento crítico, pois "não existe contradição entre educação eficiente e aquela orientada para formação intelectual e moral dos jovens e o desenvolvimento de sua capacidade de enxergar a sociedade em que vivem de maneira crítica e criativa" (Banco Mundial, 2007, p. 1).

Durante os anos 1980, as políticas que desenhavam uma universalização da educação básica constituíram mecanismos de descentralização (especificamente, estadualização e municipalização) da rede escolar, desresponsabilizando a união e corroborando para a utilização politiqueira dos direitos sociais nos municípios.

Na década seguinte, uma nova linha de políticas públicas em colaboração com as agências multilaterais como o Banco Mundial, BID e UNESCO recentraliza a proposição e a avaliação das políticas agora não mais sob o controle do Estado, mas em entidades exógenas, reguladas em âmbito global. Este processo de recentralização exógena da política educacional atravessou fases e diversos testes foram realizados nos países subalternos.

O elemento distintivo aqui é que também as políticas multilaterais não se desenham mais nos habituais nichos dos direitos sociais (p. ex. saúde, educação, habitação, mobilidade, seguridade etc), mas são forjadas sob o prisma de rede, interdisciplinares, ou "integradas" de forma orgânica ao projeto de desenvolvimento econômico defendido pelos bancos, bem como à dimensão de controle a ele inerente. Conforme se observa, o arranjo preconizado nas diretrizes conduz à formação dos estudantes a uma política de trabalho e recomposição do capital produtivo, mediante sua incorporação contraditória como autônomos criativos.

O capital criativo – política econômica e modo de vida

> A força de trabalho do século XXI está menos dedicada à produção industrial e, ao contrário, se concentra cada vez mais nos serviços, na geração de ideias e nas comunicações (...) O desafio consiste em desenvolver capital metacognitivo que permita aos indivíduos e aos países adaptar-se com êxito a uma economia intensiva em conhecimento e a um mundo globalizado (Banco Mundial, 2007, p. 87).

Com base numa análise questionável sobre os limites do capital produtivo, o Banco Mundial reproduz um conceito forjado para definir o comportamento de raríssimos investidores de alto risco que obtiveram sucesso no segundo pós-guerra.

A ideia de capital criativo não é uma construção teórica fundada no campo das ciências sociais, nem tampouco visa explicar fenômenos ímpares e irredutíveis. É um conceito difuso e até mesmo pouco rigoroso, cujas interpretações no âmbito das agências multilaterais corroboram para uma visão muito próxima das noções oriundas dos programas de *coaching*, como empreendedorismo, inovação, capacidade de invenção, resiliência, senso de oportunidade e competitividade.

No livro *Creative Capital* (2008), Spencer Ante narra a biografia do francês Georges Doriot, professor da Universidade Harvard e fundador do Instituto Europeu de Administração dos Negócios – INSEAD. Doriot personificaria uma característica fundamental da atividade comercial – a ventura.

De acordo com Ante, ele teria migrado para os EUA aos 21 anos sem muito dinheiro. Estudara economia em Harvard e posteriormente como docente da mesma universidade, passou a defender estratégias políticas voltadas aos objetivos do mercado. Durante a segunda guerra, como diretor da divisão de planejamento, propôs uma análise que aproximava a política econômica dirigista característica da França àquela de altos impostos e leis cartelistas do *New Deal* estadunidense: em ambos os casos, a burocracia hegemonizaria o mercado e o Estado socorreria empresas falidas. Neste sentido, conduziu o

Estado ao investimento nas principais empresas de petróleo e de equipamentos digitais. Os 70 mil dólares investidos em 1957 retornaram como 400 milhões em 1972.

Além dos *startups* tecnológicos e da significativa contribuição para a consolidação de uma base energética global, Dariot apresentou condições mais definidas de bloco econômico e a lógica das contrapartidas (*blendings*) para realizar os investimentos. A principal delas foi a fundação do INSEAD, a primeira empresa de capital de risco organizada para aumentar os recursos de investidores institucionais e públicos.

Contra as culturas *undergrounds* de Ginsberg e Kerouak, a evocação de Dariot como figura proeminente no cenário pós-guerra recoloca a ideia de missão na política, recuperando as façanhas das grandes conquistas colombinas e a narrativa da ventura para o tempo presente (cf. Ante, 2008, p.147-148). No limite, espera-se que os trabalhadores, vendo-se diante de um mercado cada vez mais excludente, criem soluções produtivas como estratégias de sobrevivência.

A proposta, a despeito de sua fluidez, visa ao mesmo tempo a inovação e a conservação da ordem política e social, perpassando tanto a recuperação do impulso produtivo como a revitalização do projeto de hegemonia rareados com os intensos conflitos entre as classes. Pretende a criação, pelos próprios trabalhadores, de mecanismos de reprodução da sua própria dominação, sob a égide da hiperexploração e do autoempreendedorismo.

Atualmente, a União Europeia considera o alto risco como uma condição preliminar para o desenvolvimento de projetos de alto lucro e aposta na fusão de capital criativo, humano e social, onde a cultura constitui um elemento essencial na política de desenvolvimento, coesão e ordenamento social. Neste sentido, milhões de euros estão sendo investidos nestes tipos de projetos cuja contrapartida tem a ver com a utilização de recursos energéticos e tecnológicos dos países coparticipantes e na formação de uma mão de obra específica para o segmento que o país tende a ocupar na economia global. A aposta é que as

condições extremadas de crise e desemprego sejam propulsoras de inovações produtivas nestes países. O Banco Mundial parece seguir este princípio.

> A crescente competência no mercado de trabalho e a rápida flutuação das situações econômicas têm criado a necessidade dos indivíduos serem capazes de produzir ideias inovadoras e criativas, serem flexíveis e que estejam preparados para mudar de carreira profissional várias vezes no curso de sua vida produtiva (Banco Mundial, 2007, p. 88).

Em um estudo diagnóstico encomendado pelo BM, Murnane e Levy (2004) investigaram as habilidades requeridas para o desempenho das tarefas laborais nos Estados Unidos da América, constituindo um quadro de cinco grandes categorias. A primeira é o pensamento *expert*, para a resolução de problemas para os quais não existam soluções baseadas em regras, por exemplo, o diagnóstico da doença de um paciente com sintomas pouco comuns. A segunda é a comunicação complexa, interações para aquisição de informação, explicação, persuasão, por exemplo, a motivação de um gerente sobre os seus subalternos. A terceira diz respeito às tarefas cognitivas rotineiras, que são tarefas mentais descritas por regras lógicas, como por exemplo, as planilhas de gasto. A quarta, às tarefas manuais rotineiras, que são tarefas físicas descritas por meio de regras, como por exemplo seguir um manual de instruções para a instalação de um componente. E por fim, as tarefas manuais não rotineiras, que não podem ser previstas em regras, requerem conhecimento, coordenação ótica e controle muscular, como por exemplo, conduzir um veículo. Estas categorias seriam prioritárias na condução de projetos de formação, pois são exigências diretas do mercado de trabalho (cf. Banco Mundial, 2007, p. 88-89).

Este estudo justifica a diretriz que pressupõe que as políticas de desenvolvimento da educação em nível médio se afastem da tradição disciplinar, enfocando nas competências e em fontes de conhecimento mais amplas, ou seja, opera a redução da educação à instrução (cf. Banco Mundial, 2007, p. 102).

A base instrumental unificada proporciona a fixação científica dos ritmos produtivos por meio das categorias procedimentais e crescem em importância os mecanismos de consenso e coerção sobre os antagonismos entre as classes. Sob os conceitos de conhecimentos cidadãos e habilidades sociais, o banco consolida o retorno da educação cívica no ensino médio. Dada a meta mundial de acesso universal à educação secundária, o papel das escolas secundárias como instituições que previnem, processam e manejam o conflito político e social, toma uma importância extraordinária (Banco Mundial, 2007, p. 90).

O conhecimento é entendido como "recurso econômico básico da sociedade", ou seja, a primazia é pela significância econômica dos conteúdos curriculares. Daí deriva a orientação de que os temas curriculares tenham a capacidade de integrar o conteúdo profissional ao currículo geral. Neste sentido, ganham ênfase as dimensões aplicadas de todos os tipos de conhecimento. A profissionalização geral da educação secundária se desenha com a incorporação de novas demandas laborais, por pressão regional, cujas possibilidades de seguir carreira acadêmica são contingenciadas pelas alternativas profissionais cujo ensino médio é o grau terminal de formação (cf. Banco Mundial, 2007, p. 94-95).

A seleção e a competição entre os trabalhadores deve ser acirrada na medida em que se amplia a duração da escolarização. Desta forma, a eliminação dos conteúdos especializados no ensino médio e mesmo na graduação assegura a tendência de postergar os anos necessários para uma qualificação especializada.

Elementos para uma política total – hierarquização internacional e privatizações estratégicas

A adoção de métodos quantitativos de grande escala para definir as diretrizes políticas permitiu aos organismos multilaterais a criação de novos

perfis sociais, estatisticamente mais sofisticados. Com isso, a intensidade de suas interpretações ganha um contorno global e torna-se possível estabelecer generalizações e predições – a despeito das singularidades exibidas em cada contexto.

As agências iniciaram o projeto de planificação coordenando um conjunto de estudos diagnósticos locais e regionais na maior parte do globo (p. ex. Gelatti, 2014). A partir destes dados, pode-se analisar comparativamente diferentes configurações sociais e relações de forças e evidentemente, estabelecer metas e modelos. Daí também derivam os mecanismos de padronização externa, conhecidos como indicadores de desempenho. Sobre eles serão constituídos os traços fundamentais da política local.

O segundo movimento foi efetivado com a construção de indicadores comparativos de resultados entre os países. Tais mecanismos revelaram a íntima relação entre as condições socioeconômicas e os níveis de sucesso, evidenciando o hiato existente entre os marcadores de qualidade internacional e o nível de desempenho dos estudantes na rede global.

No Brasil dos anos 1990, índices exorbitantes de evasão e retenção, além de um baixíssimo percentual de escolarização da população jovem foi evidenciado nas análises do *Strategy Progress Report* (cf. World Bank, 2014). Internamente, o diagnóstico não era muito diferente. De acordo com as estatísticas publicadas pelo INEP, em 1990, apenas 19% da população do país possuía o ensino fundamental completo (à época, primeiro grau); 13%, o nível médio e 8% possuía o nível superior (Brasil, 1996, p. 3). A resposta local, sob a gestão de Cardoso, foi a política de progressão continuada ou promoção social, que difundiu socialmente a ideia que o sucesso escolar não era algo relevante no processo de educação. Por outro lado, projetou-se a autonomização da escola para buscar recursos junto à iniciativa privada.

A abordagem propriamente econômica da educação foi implementada com a orientação para incluir programas de transferência condicional de renda,

de acordo com as diretrizes de financiamento do Banco Mundial. Os programas de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI e as Bolsas foram inaugurados neste processo. Aqui, a permanência do estudante na escola foi considerada um marco distintivo na qualidade da educação. A maioria do programa se converteu em uma transferência de renda com pouco efeito sobre a educação, nem mesmo sobre a erradicação do trabalho infantil, que permaneceu mitigado pelas mutações do mundo do trabalho (Cf. Bufalo, 2008).

Nos anos 2000, a privatização tomou contornos mais significativos, pois o Estado assumiu a responsabilidade de estabelecer mecanismos para a ampliação da participação da iniciativa privada, das Organizações Não Governamentais e do voluntariado na educação, sob a ideia de uma "força tarefa" pela melhoria do ensino. Os programas 'Escola Aberta' e 'Amigos da Escola' são bastante ilustrativos deste modelo de política (cf. UNESCO, 2006).

Tais programas não foram bem aceitos pela sociedade brasileira, que criou o slogan "amigo da escola, inimigo da educação". De forma geral, circulava entre os estratos médios formadores da opinião pública a ideia de que o voluntariado não teria competência técnica para participar do processo de ensino. Entre os educadores, não foram poucos os que afirmaram categoricamente sua oposição – e a ineficácia – desta linha de intervenção em artigos, entrevistas e pesquisas científicas, argumentando especialmente em defesa do financiamento público para a escola pública, da manutenção e valorização dos profissionais qualificados e da democratização dos processos decisórios da política educacional (Cf. Saviani, 2005; Krawczyk, 2003; Luft e Corsetti, 2005; Ribeiro, 2002; Caldeirón, 2007).

Embora esta linha mais ofensiva de privatização nunca tenha sido eliminada na política nacional, a negativa social foi impactante num momento onde haviam disposições mais acirradas para os embates de classe. Desta forma, o governo Lula produziu uma política mais estratégica, cujos efeitos são de médio e longo prazo na informalização do ensino. Os projetos ocuparam

espaço do tempo livre dos estudantes e o currículo foi enxugado às suas bases instrumentais. Neste cenário, ganharam ênfase os programas desenvolvidos no âmbito do próprio Estado, como o 'Segundo Tempo' e o 'Mais Educação', cuja adesão inclusive da militância crítica marca o ajuste sem ônus para a governabilidade (Cf. Brasil, 2011; 2016).

Desregulamentação – a integração das políticas de educação e trabalho

Concomitantemente, a agenda política internacional para a educação foi articulada de forma mais evidente aos processos de trabalho. Especificamente, para a docência e a 'gerência' das unidades escolares. Novas metas de trabalho foram colocadas, junto com novos dispositivos de controle do trabalho e dos resultados da aprendizagem. Estas metas foram assimiladas em diretrizes que reestruturam toda a educação básica e – a despeito das escassas polarizações que haviam na gestão petista – seguem em curso de implementação após o golpe de Temer.

A ênfase sobre o controle da classe foi estabelecida pela fixação da carreira do magistério mediante acordos coletivos feitos com os sindicatos e associações docentes. Estes têm efeito substitutivo dos planos de carreira docente homologados pelo Ministério do Trabalho, vigorando regionalmente, através do parecer CNE/CES 136/2015 (Cf. Brasil, 2015). Embora haja a elaboração de políticas voltadas para ampliar a formação docente, a vertente da pressão (padrões normativos, contratos por desempenho, ranqueamento etc) tem sido dominante e repercute inclusive na opção dos professores por ampliar sua titulação (cf. Schwartzman e Cox, 2009, p. 17).

A mutação da formação aparece como meta integrada aos novos dispositivos de trabalho. Neste sentido, a resolução CNE/CES nº 2/2016 define novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Nesta resolução, a formação docente passa a ser pautada pela Nova Base e nela são inseridos alguns de seus princípios, como a formação

aligeirada integrada e interdisciplinar, conhecimentos básicos sobre dinâmicas de gestão, elaboração de processos de formação em consonância com as mudanças educacionais e sociais, *i.e.*, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento que incluem habilidades de reflexão, pensamento crítico e criativo, trabalho colaborativo, resolutividade, competências, o uso de TICs entre outros (cf. Brasil, 2016; Schwartzman e Cox, 2009, p. 14).

Regulamentada através do Decreto 5622/2005, a modalidade incluiu um novo nível, a educação profissional tecnológica de pós-graduação. Em 2014, a partir de um estudo analítico comparativo promovido em parceria com a UNESCO, foram estabelecidas as diretrizes para a oferta e regulação dos cursos (cf. Brasil, 2005; Gelatti, 2014). De acordo com os dados publicados por Bittencourt e Mercado (2014), o número de cursos de graduação à distância no Brasil aumentou 571%, entre 2003 e 2006, e entre 2011 e 2014, 213%. Em 2016, foram ofertadas 1.494.418 de vagas no ensino superior à distância, de acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016d, p. 35).

Segundo Evangelista (2017), o que está em curso com o aligeiramento e a "eadeização" é um processo de "desqualificação do professor", cuja consequência lógica é a despolitização e a conduta de aceitação às demandas pragmáticas do mercado. Em sua pesquisa, a autora observa que durante os últimos vinte anos, a educação e a docência foram sendo negativamente construídas no imaginário social, o que contribui para o baixo prestígio da profissão junto à sociedade.

Um aspecto correlato ao argumento citado é o deslocamento da ideia de educação para a noção taylorista de instrução. Na educação infantil, a aprendizagem instrumental aparece desde a primeira infância, com o uso fonético do idioma e a prioridade da "oralidade e escrita", conforme descritas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017d). A ampliação da educação infantil, como é de senso comum, é uma política híbrida, que repercute

diretamente no âmbito da educação e na expansão do trabalho feminino. A novidade é que o trabalho docente passa a ser compreendido não mais pelo prisma do ensino, mas ganha contornos de facilitação, tutoria ou coordenação de processos.

A integração da educação à política total perpassa ainda a tecnificação da gerência escolar, com a coparticipação dos gestores nos resultados. A possível incorporação dos diretores de escola à dinâmica estatal se desenha de duas maneiras: como sedução, através de bonificações e prêmios (p.ex., o 'Prêmio Gestão Escolar', organizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED, 'Bolsas de Mobilidade' para os melhores gestores realizarem intercâmbios de gestão na América Latina, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI) ou como coerção, através de pressão laboral, pois a maioria dos gestores escolares no Brasil ascende ao cargo através de indicação, e historicamente esta prática é atravessada por relações patriarcais e clientelistas características da política brasileira (cf. Mendonça, 2010).

Paralela a esta linha de intervenção, a política de avaliação imprime mecanismos de monitoramento e hierarquização das escolas, induzindo uma competição e aumentando a pressão sobre o trabalho docente, o que Evangelista denomina de "reconversão produtiva" do professor. Este processo, que perpassa a incorporação de novas tecnologias e novos modos de organizar o trabalho docente, "promove a diminuição da dotação de pessoal, a terceirização de funções e a preocupação por integrar o trabalhador à empresa, se esforçando por desarticular o coletivo assalariado" (Evangelista, 2017, p. 4).

Um outro pilar de sustentação desta integração diz respeito aos mecanismos de uniformização e controle dos materiais didáticos. Embora já fosse uma diretriz presente nos textos normativos do Banco Mundial, na tradição política de Cardoso e Lula não se encaminhava esta demanda. Em 18 de julho de 2017, Temer definiu através do decreto 9099 uma avaliação

endógena dos livros didáticos. Ao contrário do que ocorria, os especialistas não irão mais formular os pareceres técnicos sobre os materiais. Este será um trabalho da nova comissão técnica ligada à Andifes e aos órgãos do próprio Ministério da Educação. O debate suscitado na mídia gira em torno da censura dos temas e da metodologia de atos institucionais (cf. Brasil, 2017).

A formação específica do jovem trabalhador é deflagrada com a instituição de uma dualidade de programas de ensino: um deles corresponderia à educação científica, cujo seguimento lógico é a universidade; e o outro, à educação profissional, para a qual o ensino médio seria o nível terminal. A proposta é reafirmada especialmente com o Novo Ensino Médio, que evidencia a coexistência de programas de ensino predefinidos para cada classe social. Como já foi demonstrado pelas próprias estatísticas oficiais (cf. Brasil, 1996; 2017b), as "condições de aprendizagem" e "motivação" – preconizadas pelo Banco Mundial como elementos fundamentais da distinção entre o ensino médio profissional e o científico – estão intimamente relacionadas ao aspecto econômico e por isso, o argumento da dualidade se torna evidente.

De acordo com as orientações do Banco Mundial para o Ensino Médio (educação secundária), a equidade é entendida como "diferenciação de currículos", com expectativas diferentes em cada caso. Ocorre, desta forma, o reestabelecimento de programas de ensino diferenciados para classes e grupos sociais marginalizados (cf. Banco Mundial, 2007).

Na maioria dos casos, a opção profissionalizante tem pouco prestígio social, menores salários e piores condições de trabalho e é vista pelos estudantes como opção limitante de seu futuro (Schwartzman e Cox, 2009, p. 16). Até mesmo o Banco Mundial visualiza que a generalização dos conteúdos profissionais pode descredenciar os egressos do ensino médio para ocupação de postos na pequena e média indústria, que demandam habilidades mais especializadas (Banco Mundial, 2006 apud Schwartzman e Cox, 2009, p. 17).

Este conteúdo é completado com a desresponsabilização do Estado com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, através da destinação de recursos públicos para ONGs credenciadas à promoção de projetos educativos e formação para o trabalho (cf. Banco Mundial, 2017, p. 13)

A versão brasileira e a espiral exploração-opressão

De acordo com o Censo Escolar 2016, o Ensino Médio é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil, sendo 89,8% delas localizadas na zona urbana e 70,8% pertencentes à rede pública (Brasil, 2017b, p. 10). São 8,1 milhões de estudantes, dos quais 1,8 milhões estudam no período noturno, perfazendo um total de 22,4% do total de matrículas.

No Brasil, entre 60 e 85% dos jovens que ingressam no Ensino Médio obtém uma conclusão satisfatória deste nível de ensino. A taxa de aprovação anual alcança o percentual de 86,2%, podendo-se considerar a diferença como o percentual de evasão escolar. Cerca de 12,6% dos jovens deixam a escola durante o Ensino Médio. Apenas 6,4% dos alunos permanecem 7 ou mais horas em atividades escolares, caracterizando-se como alunos em tempo integral. A ampla maioria assume outras atividades entre as quais o trabalho figura como elemento principal (Brasil, 2017b, p. 16-21).

Do total de estudantes, 54,7% é mulher. A explicação, segundo o INEP, é que as mulheres teriam um rendimento escolar superior. O tempo médio de escolarização das mulheres é de 6,4 anos contra 5,3 anos para os homens. Embora haja uma tendência de aproximação dos contingentes de gênero nas taxas de atividade, as mulheres não são formalmente empregadas como os homens. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE, as mulheres economicamente ativas somam 56,9% e destas, as empregadas formalmente, são apenas 40,4% (apud Andrade, 2016, p. 34-39). É possível considerar que as mulheres ainda são mais vulneráveis e propensas à

assunção de trabalhos sem proteção social, já que respondem pelo sustento de 40% dos lares no país (Brasil, 2017f, s/p).

Ainda de acordo com dados fornecidos pelo governo, 25,52% dos egressos do ensino médio se matriculam em cursos superiores, sendo que mais da metade deles (14,3% do total de matrículas) estudam em regimes à distância (EaD). A grande maioria dos jovens busca uma colocação no mundo do trabalho durante ou logo após o ensino médio.

Em 14 de julho de 2017, o Diário Oficial da União publica uma pequena nota de comunicado, informando a aprovação do projeto do Novo Ensino Médio. Por trás de um texto simples, uma decisão que altera os rumos da formação de milhares de jovens no país, e modifica as bases da formação docente, que deverá se ajustar ao novo desenho institucional da educação básica.

> Projeto de apoio à implementação do Novo Ensino Médio
> 2. Mutuário: República Federativa do Brasíl
> 3. Executor: Ministério da Educação – MEC
> 4.Entidade Financiadora: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD
> 5. Valor do Empréstimo: pelo equivalente a até US$ 250.000.000,00
> Ressalva:
> a) A aprovação do pleito não implica compromisso de elevação dos referenciais monetários para a elaboração das Propostas Orçamentárias do Órgão Executor, nos respectivos exercícios estabelecidos no cronograma de desembolso da operação de crédito, nem durante a sua execução orçamentária (...) (Brasil, 2017a, p. 126).

Na contramão da implementação de um novo arranjo na formação dos trabalhadores, o centro da reforma do Ensino Médio é a aquisição de um empréstimo bilionário, pelo qual se pretende administrar a crise. Até o fim de 2018, "a meta é ter 500 mil jovens na escola de tempo integral" (Brasil, 2016, s/p). Isso representa apenas 6,17% do total de matrículas (considerando os 8,1 milhões registrados no Censo de 2016).

O novo ensino médio só se tornará obrigatório um ano após a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ou seja, a partir de 2018. Até lá a BNCC deverá ser pormenorizada no que diz respeito ao estabelecimento de competências, objetivos de aprendizagem e os conhecimentos para o ensino médio.

Dos esboços predefinidos, foi estabelecido que metade do ensino médio será comum a todos os estudantes, com os conhecimentos básicos de formação geral. A outra parte será composta por diferentes ênfases nas áreas de conhecimento (ciências humanas e sociais aplicadas, linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, já presentes na LDB) e uma área nova, formação técnica e profissional.

De acordo com o Ministério da Educação, a previsão é que, ainda este ano, a BNCC do ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação e posteriormente homologada pelo MEC (Brasil, 2017d, p.12). Entretanto, a mudança já foi feita através da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB. Posteriormente, a medida foi implementada na forma da lei nº 13415/17.

A principal alteração na nova base curricular é a ampliação da carga horária total e diminuição dos componentes curriculares obrigatórios. A carga horária mínima anual, de 800 horas, será gradualmente ampliada nos estabelecimentos selecionados para 1400 horas. No parágrafo único, observa-se a redução dos componentes obrigatórios: "Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil" (Brasil, 2016b, p. 216).

O foco da ementa é alterar a estrutura do ensino médio, com o mote de uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa política diminui os componentes curriculares obrigatórios, sendo mantidos apenas a língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio. As demais, serão optativas ou farão parte dos cursos técnicos, escolhidos e priorizados em cada estado.

A BNCC prevê a obrigatoriedade de todos os componentes durante o ensino médio, mas o tempo e o formato em que cada um deles entrará no currículo depende da organização estadual e da área de aprofundamento disponível. As disciplinas optativas serão ofertadas de acordo com as políticas estaduais e a formação será um itinerário que dependerá bem mais do nível de desenvolvimento regional e das dinâmicas educacionais e laborais em cada lugar.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos específicos definidos pelas gestões locais. Os estados e municípios terão autonomia para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC, retomando a linha de clientelismo já observada nas décadas anteriores (cf. Brasil, 2017d).

Os estados poderão ofertar formação técnica dentro do currículo do ensino médio, ou seja, a base que seria optativa, poderá se transformar numa formação técnica profissionalizante, com carga horária teórica e prática. Evidentemente, a formação técnica contribui para 'desafogar' o contingente de estudantes retidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio, possibilitando outros fluxos além da universidade.

As bases para a profissionalização do ensino secundário são estabelecidas, abrindo espaço para as demandas imediatas dos mercados regionais. As cargas horárias de estágios e trabalhos semiprofissionalizados poderão fazer parte do itinerário formativo. Sublinha-se que a mesma se

desenha num cenário de maior precariedade, já que a metade da carga horária de conhecimentos gerais comuns a todos deve ser insuficiente para assegurar a escolha pelas carreiras acadêmicas, restando então a assunção de trabalhos *freelancers* de maior exigência manual e menor valor agregado, condizentes com o quadro de ocupação jovem e feminina.

A BNCC deve reorganizar os currículos de toda a Educação Básica, estabelecendo os conteúdos e dinâmicas que devem fazer parte dos itinerários formativos dos estudantes em seu processo de escolarização. Ela foi desenhada a partir das novas alterações na LDB, mas não conforma um novo arranjo institucional para as escolas do país. É uma política estratégica, mas que não visa reorientar o projeto de formação humana no país.

Como a lei deixa claro que a BNCC é o fundamento do Novo Ensino Médio com a proposta justamente de flexibilizar o currículo, pode-se inferir que não existem diretrizes preliminares que sistematizem os conteúdos e objetivos, e que os sistemas de ensino deverão construí-las de acordo com a realidade local. Entretanto, o extenso documento da BNCC redimensiona alguns dos conceitos tradicionalmente utilizados no âmbito educativo, operando um deslocamento do sentido que potencializa novas lógicas para pensar e construir política no âmbito educacional.

As competências são bem amplas e podem dar diferente direções e sentidos aos currículos. O conceito de *competência* é utilizado na BNCC como uma conjugação ímpar de conceitos, procedimentos, valores e atitudes, "no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (...). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído" (Brasil, 2017d, p. 16).

A ideia de *educação integral* também é ressignificada na Base. Deixa de estar relacionada à noção de totalidade e formação ampla, multideterminada, para pautar "aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os

interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas" (Brasil, 2017d, p. 19). Observa-se que a educação toma propriamente um conteúdo econômico, e passa a servir exclusivamente ao atendimento das necessidades e interesses dos alunos, ou seja, à demanda prática do mercado de trabalho.

O conceito de ciclos de ensino, como fundamento de uma educação não etapista, baseada na espiralidade crescente e na progressiva ampliação da sistematização dos conteúdos também foi alterada na nova base. Em seu lugar, emerge a noção de *blocos de anos*, cuja divisão preserva a organização inicial, mas sugere conteúdos indistintos entre os anos de ensino. Entende-se que não é uma mera questão de nomenclatura, mas um deslocamento conceitual operado para indicar concepções instrumentais dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Profissão: estudante

Conforme evidenciado, as transformações propostas pela BNCC são de caráter técnico-organizacionais e implicam numa liberalização incompleta e na desregulamentação do trabalho dos jovens, aumentando o desemprego e as buscas permanentes por requalificação, seja como 'especialização' ou 'reciclagem'.

O sujeito jamais encontra um grau de formação que lhe assegure estabilidade em sua carreira, e é formado para estar sempre de prontidão para o mercado, em permanente disputa por uma recolocação. Este cenário é particularmente agressivo para as mulheres, que tendem a ocupar os postos mais precários do mundo do trabalho a despeito de sua maior qualificação.

Observa-se ainda que a busca pela ampliação dos estudos traduz simultaneamente uma negação da alienação e a aposta numa alternativa para o progresso material. No ínterim deste processo, persiste a angústia decorrente

da reprodução da subalternidade com a expansão desqualificada dos cursos superiores e a inempregabilidade permanente. A precariedade ganha nuances mais palatáveis sob os títulos de bolsa de estudos, estágios, projetos, ajuda de custo, contratos temporários, trabalho parcial (*part time*) etc.

A igualdade formal da empregabilidade e da concorrência oculta uma desigualdade real e a mobilidade social almejada não implica em ascensão social, mas numa relação ambígua onde os interesses dos jovens trabalhadores são superficialmente atrelados à promessa de melhoria das condições de vida. A estrutura mais excludente do ensino médio não só preserva, como amplia as opressões já calcificadas na história do país, como a discriminação por origem social, o racismo e o machismo na medida em que aprofunda as condições de exploração.

O problema do desemprego estrutural é invisibilizado sob o mote da 'criatividade'. A escola se configura mais do que nunca como um espaço de controle dos conflitos, já que se desenha como porta de entrada para saídas criativas de produção em meio à crise. A atomização dos sujeitos predomina sobre as formas de organização coletiva porque os trabalhos precários, feitos sob encomendas ou contratos, não permitem a criação de coletivos, de parcerias e redes de solidariedade.

Evidentemente, os conflitos ainda estão se desenhando. Os antagonismos estão aparecendo e os estudantes estão protagonizando formas novas de resistência, como a primavera estudantil, com ocupações, manifestações e o uso das redes para construir relações solidárias e falas coletivas que são portadoras de novas formas sociais. Se ainda não é possível inferir como estas mudanças alteram a subjetividade geral dos trabalhadores, que cada vez mais precisam "se virar", já se pode ver claramente os contornos estudantis da "nova" classe trabalhadora.

Referências

ALMEIDA, Paulo Roberto de. A economia internacional no século XX: um ensaio de síntese. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília, V.44, n. 1, p. 112-136, Junho, 2001.

ANDRADE, Tânia. Mulheres no mercado de trabalho: onde nasce a desigualdade? **Estudo Técnico da Consultoria Legislativa.** Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

ANTE, Spencer E. **Creative Capital**: Georges Doriot and the Birth of Venture Capital. Boston: Harvard Business Press, 2008.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX:** dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto/ São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BANCO MUNDIAL. Ampliar oportunidades y construir competências para los jóvenes - Una agenda para la educación secundaria. **Direcciones para el desarrollo.** Bogotá: Banco Mundial /Mayol Ediciones S.A, 2007.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus e MERCADO, Luis Paulo L. Evasão nos cursos na modalidade de EaD: estudo de caso do curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio** – avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 22, nº 83, p. 465-504, abr-jun, 2014.

BRASIL. Comunicado nº 4/2017. **Diário Oficial da União.** Nº 135, segunda-feira, 17 de julho de 2017a. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=126&data=17/07/2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Brasília, Imprensa Oficial, 2017d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Guia de leitura. Brasília, Imprensa Oficial, 2017e.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1144, de 10/10/16. **Diário Oficial da União.** Nº 196, 11 de outubro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação. MEC inicia conversa sobre financiamento do novo ensino médio. **Notícias.** 29 de março de 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=46781

_____. Entenda o Novo Ensino Médio. **Notícias.** 23 de setembro de 2016a. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/entenda-o-novo-ensino-medio

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. **Parecer CNE/CES nº 136/2015.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17822

-parecer-conselho-nacional-de-educacao-ces-136-2015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016c.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Estatísticas da Educação Básica no Brasil. **Relatório para a Conferência Internacional de Educação – Genebra.** Brasília: INEP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. **Censo da Educação Superior 2016d.** Principais resultados. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf

_____. **Censo Escolar 2016** – Notas estatísticas. Brasília, INEP, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.esporte.gov.br/segundotempo

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016b. **Diário Oficial da União**. 23 de setembro de 2016. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=126&data=17/07/2017

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5622.htm

_____. **Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.415**, 16/02/2017d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

BRASIL. Portal Brasil. Mulheres ganham espaço no mercado de trabalho. **Economia e emprego.** 09/03/2017f. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/03/mulheres-ganham-espaco-no-mercado-de-trabalho

BUFALO, Paulo Roberto. **Trabalho infantil**: políticas públicas e a concepção emancipatória do trabalho. Dissertação (mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2008.

CALDEIRÓN, Adolfo Ignacio. Amigos da Escola: ações e reações no cenário educacional. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped,** 2007. In:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287196/mod_resource/content/1/Amigos%20da%20escola.pdf

DIAS, Edmundo. **Revolução passiva e modo de vida** – Ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Sundermann, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: MOTTA, Vânia C.; PEREIRA, Larissa D. **Educação e Serviço Social**: subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

GELATTI, Lilian Schwab (relatora). **Estudo analítico comparativo da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade de EaD.** UNESCO, CEB/CNE/MEC. Brasília, 2014.

KRAWCZYK. Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202, 2003.

LUFT, C. & CORSETTI, B. Políticas educacionais em tempos neoliberais. O econômico definindo o pedagógico. In: **Série Pesquisa**, URI, v. 3, p. 38-48, 2005.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 75, p. 84-108, Agosto, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Fracasso das escolas estaduais de SP é culpa dos Tucanos. Entrevista concedida a Paulo Henrique Amorim. In: **Conversa Afiada.** Disponível em: http://conversa-afiada.ig.com.br/materias/419001-419500/419055/419055_1.html

SCHWARTZMAN, Simon e COX, Cristián. Coesão social e políticas educacionais na América Latina. In: **Políticas educacionais e coesão social** – uma agenda latino-americana. Rio de janeiro: Elsevier/São Paulo: IFHC, 2009.

RIBEIRO, Gilmar. **Amigos da Escola?** Riscos e Limites da Ação do Voluntariado na Educação Pública. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2002.

UNESCO. **Fazendo a diferença**: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul. – Brasília: UNESCO, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006.

WORLD BANK. Brazil - Country Partnership **Strategy Progress Report.** Washington, DC: World Bank Group, 2014. In: http://documents.worldbank.org/curated/en/848141468015595478/Brazil-Country-Partnership-Strategy-Progress-Report

DOSSIÊ

UMA REVISÃO HISTÓRICA DA POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

A HISTORICAL REVIEW OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL TECHNOLOGY PUBLIC POLICY

Robson B. Sampaio[24]
Tel Amiel[25]

Submissão: 15/09/2017 Aceite: 21/11/2017

Resumo: Nesse estudo analisamos o histórico das políticas públicas federais focadas na promoção da informática na educação no Brasil. Conduzimos uma revisão bibliográfica crítica que aponta a construção da política iniciada na década de 1970, como parte de uma visão estratégica de soberania e de autonomia tecnológica. Essa se transforma, com inúmeros contratempos, em uma política que visa ser de amplitude nacional. Apontamos os diversos programas e atores envolvidos nesse histórico, destacando as descontinuidades nos projetos. Apesar dos inúmeros entraves, identificamos elementos que perduram ao longo do tempo, como a busca pela capilaridade e pela descentralização bem como a noção de um pacto cooperativo entre diferentes entes (municípios, estados e governo federal). Em contraste, destacamos a hierarquização dos projetos através do modelo controlador do governo federal e da importância das universidades públicas e dos centros de pesquisas do país como propagadores de conhecimento nessa área.
Palavras-chave: Política pública. Informática. Tecnologia. Educação pública.

Abstract: In this study we provide a historical analysis of federal public policy focused on promoting technology in education in Brazil. We conducted a critical review that indicates that policy, beginning in the 1970's, is part of a strategic vision of sovereignty and technological autonomy. This transforms itself, with much turbulence, into a policy which aims to reach the whole nation. We discuss many programs and actors involved in this process, putting emphasis on discontinuities. Even though many barriers existed, we identify elements that are long-lasting, such as the search for capillarity and decentralization and the notion of a federative agreement between different levels (municipality, states and federal government). In contrast, we highlight the implicit hierarchy established in most of these projects which demonstrate a centralizing role for the federal government. We also highlight the importance of public higher education institutions and research centers as disseminators of knowledge in this area.
Keywords: Public policy. Informatics. Technology. Public education.

[24] Graduando (Pedagogia). UNICAMP. reductio.ad.ethos@gmail.com
[25] Doutorado em Tecnologia Educacional (University of Georgia). UNICAMP. tamiel@unicamp.br

As primeiras experiências

As primeiras iniciativas brasileiras de implementação da informática para educação começaram nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) na década de 1970, por iniciativa de seus pesquisadores e docentes, no período da ditadura militar.

Neste período o Brasil buscava trilhar um caminho de autonomia tecnológica, para não depender do mercado internacional, em especial dos EUA. Buscava-se, nas palavras de Moraes (1993), "construir uma base que lhe garantisse uma real capacitação nacional nas atividades de informática, em proveito do desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico da sociedade brasileira" (p. 17). Como parte de uma política desenvolvimentista, o Brasil buscou criar uma infraestrutura estratégica e nacional. O governo cria em 1972 a Comissão das Atividades de Processamento Eletrônico (CAPRE), subordinado ao Ministério do Planejamento[26] e em 1973, a Empresa Digital Brasileira Ltda. Essa, em 1974 vai "se torna[r] uma sociedade anônima, com o nome de Digibrás S/A e capital formado por diversas empresas estatais" (Santos, 2008, p. 3).

Em 1966 a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) dá os primeiros passos para o desenvolvimento de uma disciplina de informática no Departamento de Cálculo Científico que dá origem ao Núcleo de Computação Eletrônica - NCE (Moraes, 1997).

Em 1971 ocorreu um seminário intensivo na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), específico para troca de experiências sobre a informática na educação, com cooperação da Universidade de Dartmouth (Andrade e Lima, 1993). No mesmo ano, no Rio de Janeiro, é feita a 1ª Conferência Nacional de Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior (CONTECE), onde educadores participantes fizeram apresentações de projetos envolvendo tecnologias educacionais (Andrade e Lima, 1993; Moraes, 1993, 1997; Valente, 1999), sendo

[26] Decreto 70.370 de 1972.

que "na ocasião, um grupo da Universidade de São Paulo (USP) pôs em funcionamento um terminal interfaceado a um modem, via telefone, e a um computador no campus da USP, em São Paulo" (Andrade e Lima, 1993, p. 37).

Em 1973 o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) da UFRJ inicia suas atividades, Núcleo esse que veio a sediar o Centro Latino Americano de Tecnologia Educacional para Saúde (CLATES). O NUTES desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão na área de educação em ciências e saúde (Sá e Siqueira, 2011).

Segundo Moraes (1993), no mesmo ano, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realiza uma experiência usando "terminais de teletipo e display" com conteúdo de física para seus estudantes e já nos anos 1980 através do Centro de Processamento de Dados (CPD) a universidade desenvolve o software SISCAI, que vai testar avaliação de conhecimento em alunos de pós-graduação em educação, sendo considerado "como recurso auxiliar do professor no ensino e na avaliação, enfocando as dimensões cognitiva e afetiva, analisando a atitude e a ansiedade dos alunos em processos interativos com o computador"(p. 18).

Em 1974, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) através de uma iniciação científica, desenvolve um software de *Computer-Aided Instruction* (CAI)[27], sendo "implementado em linguagem *BASIC*, para o ensino de fundamentos de programação BASIC" (Valente, 1999, p. 6).

Com o apoio de agência financeira associada ao MEC, o Instituto de Matemática, Estática e Ciência da Computação (IMECC/UNICAMP) cria um manual para uso do computador para escolas do 2º grau. Em 1975 a Unicamp recebe visita de dois pesquisadores, Seymour Papert e Marvin Minsky, do Massachusetts Institute of Technology, criadores do ambiente de aprendizagem Logo, amparado na teoria construcionista, que tinha como objetivo contribuir

27 O CAI é a instrução programada por computador voltada para educação. Veja mais em: http://www.inf.ufsc.br/~edla/infoedu/alunos/alunos99/trabfinal/tutoriais.htm

para o processo de aprendizagem e para construção de conhecimento da criança (Valente, 1993, 1995).

No mesmo ano, pesquisadores da Unicamp visitam o *MediaLab* (MIT). Inicia-se a implementação de projetos envolvendo a linguagem Logo em algumas escolas no interior de São Paulo. A UFRGS, via seu Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), influenciados pelas teorias de Jean Piaget[28], desenvolve trabalhos utilizando a linguagem Logo com o intuito de compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo das crianças na rede pública (Camargo e Ripper, 2013; Moraes, 1993, 1997; Valente, 1999).

As políticas públicas, órgãos iniciais e legislações criadas

Em 1979, através do decreto 84.064, é criada a Secretaria Especial de Informática (SEINF) ligada ao Conselho de Segurança Nacional (CSN), órgão de controle do Estado, que substitui a CAPRE. Todas as empresas criadas anteriormente são ligadas a essa nova estrutura (Santos, 2008, p. 9). Estas empresas seriam instrumento fundamental em "projetos de transformação social para o alcance do bem-estar coletivo, bem como para a solução de problemas de diversas áreas como a de energia, saúde, educação, agricultura, transporte, dentre inúmeras outras"; "caberia à educação articular o avanço científico e tecnológico com o patrimônio cultural da sociedade e promover as interações necessárias" (idem). Através de articulação com a SEINF, o Ministério da Educação surge como um novo protagonista no cenário nacional, para contribuir na condução do processo de informatização da sociedade. Não por menos, já em 1982 o MEC contribui para a criação de instrumentos de pesquisa e projetos "acreditando que o equacionamento adequado da relação

[28] Seymourt Papert foi aluno de Jean Piaget e, apesar de adotar grande parte de seus conceitos de aprendizado, desenvolveu uma perspectiva complementar ao construtivismo de Piaget.

informática e educação era uma condição importante para o sucesso do processo de informatização da sociedade brasileira (…)" (ibidem, p. 18).

Foi criada uma equipe intersetorial composta por membros da SEINF, do MEC, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), com objetivo de pensar a introdução da informática na educação. A equipe articulou o I Seminário Nacional de Informática na Educação em 1981, realizado na Universidade de Brasília (UnB). Este contou com participação de pesquisadores e especialistas, nacionais e internacionais. Em dois dias de encontro, colaboraram para o primeiro Fórum Nacional, que estabeleceu posições e recomendações sobre o uso dos computadores na educação, como instrumento de desenvolvimento de ensino e aprendizagem (Moraes, 1993, 1997; Tavares, 2002). Moraes (1993, 1997) e Tavares (2002) destacam uma recomendação oriunda do I Seminário: que o desenvolvimento da tecnologia deveria ser meio de ampliação da ação dos educadores e não ser promovido com vista à substituí-los.

Do encontro resultou encaminhamento para a implantação de projetos pilotos em universidades federais e estaduais brasileiras, com o objetivo de investigar a experimentação das ações que ajudaram a desenvolver, a médio prazo, uma Política Nacional de Informatização da Educação. Um grupo de trabalho intersetorial com representação de todos os órgãos organizadores do Seminário viria a construir subsídios para o Plano Nacional de Informática na Educação. Este vai direcionar as diretrizes para a implementação de projetos-piloto que seriam estruturados no futuro projeto Educação com Computadores (EDUCOM), referência para processo de informatização da educação do país (Moraes, 1993, 1997; Tavares, 2002).

Neste mesmo ano, a SEINF, o MEC e o CNPq apresentam um documento de subsídio para implementação do Plano Nacional de Informática na Educação, contendo recomendações que apontam a centralidade das

universidades para o desenvolvimento dos conhecimentos técnico-científicos. O documento solicitava a seleção de cinco universidades, distribuídas geograficamente, para a implementação destes centros-piloto, para o desenvolvimento de projeto e posterior divulgação dos resultados obtidos (Moraes, 1993, 1997).

O II Seminário Nacional de Informática na Educação foi realizado em 1982 na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tinha como perspectiva de aprofundar os encaminhamentos do I Seminário "visando coleta de subsídios para a criação dos centros-piloto, a partir de reflexões de especialistas das áreas de educação, psicologia, informática e sociologia" (Moraes, 1993, p. 20), levando em consideração alguns projetos já desenvolvidos pelas universidades. Foram criadas metas para o desenvolvimento das pesquisas interdisciplinares para aplicação da informática no processo de ensino e aprendizagem. As experiências apresentadas no II Seminário foram incorporadas ao grupo de trabalho, que já atuava desde o I Seminário.

Neste mesmo ano é criado o Centro de Informática do MEC (CENIFOR) ligado a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ), criada em 1967 e depois revogada pelo decreto nº 99.678, de 1990[29]. CENIFOR ficou com a responsabilidade de implementar, organizar e supervisionar tecnicamente o Projeto EDUCOM. O apoio financeiro e os compromissos foram definidos através de um Protocolo de Intenções que tinha subscrição do MEC, da SEINF, do CNPq, da FINEP e da FUNTEVE, esta última com atribuições e princípios que foram readequadas no seu regimento (de março de 1984) de funcionamento, com a prerrogativa de organizar as ações e atividades no âmbito da informática na educação (Moraes, 1993, 1997).

[29]Decreto de revogação da FUNTEVÊ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D96921.htm>. Acessado em: 01/02/2016

Em 1983, é criada, na esfera da SEINF, a Comissão Especial de Informática na Educação (CE/IE)[30] com a finalidade (dentre outras) de orientar a política do uso das tecnologias da informação no ensino e na aprendizagem, seguindo os princípios do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), da Política Nacional de Informática (PNI) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Ainda no mesmo ano, a secretária-executiva da CE/IE apresenta o projeto EDUCOM como proposta interdisciplinar na implementação dos centros-piloto. O comunicado de nº15/93 (SEINF) demonstra empenho do governo na implantação dos centros-piloto em universidades, promovendo integração com escolas públicas de 2º grau para o desenvolvimento de projetos (Moraes, 1993, 1997).

Segundo Bonilla & Pretto (2000), em 1984, o governo federal o "MEC assume a liderança do processo de informatização da educação, firma convênio com as universidades e a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ)". Com a mudança de governo, no processo de transição do regime militar para a democracia, foram reorientadas as estruturas políticas do Estado brasileiro (Codato, 2005); a informática na educação perdeu seu foco estratégico. Em 1985, com a transição do governo, a "pesquisa não era prioridade, relegando os centros-piloto do Projeto EDUCOM a uma situação financeira difícil e efetivando a operação desmonte do CENIFOR, cuja administração foi transferida de Brasília para o Rio de Janeiro" (Moraes, 1993, p. 23). Já em 1986, paulatinamente, foram sendo retirados os apoios técnicos e

[30] A Comissão Especial número 11/83 – Informática na Educação foi criada em 12 de janeiro de 1983, através da Portaria SEI/CSN/PR no 001/83 e "tinha por finalidade, dentre outros aspectos, propor a orientação básica da política de utilização das tecnologias da informação, observando as diretrizes do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto da Política Nacional de Informática e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do país. Envolvia na sua composição original o Presidente do CNPq, o Presidente do FINEP, o Secretário da Educação Superior do MEC, o Secretário de Ensino de Primeiro e Segundo Graus do MEC, o Diretor de Coordenação do CNPq e o Diretor Geral da CAPES (QUILES, 2008, p.53).

financeiro da SEINF e da FINEP, acarretando a não renovação das bolsas de pesquisas do CNPq (Moraes, 1993, 1997; Tavares, 2002).

Já em 1987 o Ministério da Educação assume, via Secretaria Informática a "responsabilidade de condução das ações de informática educativa e, conseqüentemente, a responsabilidade direta pela coordenação e supervisão técnica do Projeto EDUCOM" (Moraes, 1993, p. 24).

Começa a acontecer um novo ciclo de investimento e reorganização do projeto EDUCOM. Em 1987, o MEC lança as Jornadas de Trabalhos de Informática na Educação, com objetivo fomentar pesquisa acadêmica e trocas de experiências no uso de tecnologia educativa. Estas se repetem também em 1988 e 1989. Neste período, o MEC assume protagonismo na elaboração e execução das políticas de informática na educação, tendo como diretriz o Plano Trienal de Informática na Educação. Este foi resultado da primeira Jornada em 1987, baseado nas recomendações produzidas pelas comunidades ligadas às universidades, empresas e profissionais envolvidos com a área. Uma semana após o evento o documento produzido durante a Jornada foi encaminhado para o Comitê Assessor de Informática na Educação (CAIE/MEC). Criado em 1986, é "constituído por elementos de reconhecida competência científica no país, provenientes dos diferentes segmentos da sociedade" [e] "para servir de orientação para a formulação da política no setor por parte do MEC e do MCT [Ministério de Ciência e Tecnologia], para o próximo triênio" (Moraes, 1993, p. 23 e 24).

Em 1987 o MEC tinha assumido integralmente o investimento do Projeto EDUCOM via SEINF. Neste mesmo ano são depositados recursos, depois de um período sem transferências, aos centros-piloto que estavam sendo gestados pelas universidades conveniadas (UNICAMP, UFRGS, UFRJ, UFMG, UFPE). Neste mesmo ano é lançado pelo MEC o 1º Concurso Nacional de *Software* Educativo e a implantação do Projeto FORMAR, no âmbito do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º

Graus (Almeida & Valente, 2016). Este era composto de "dois cursos de especialização em informática na educação, em nível de pós-graduação lato sensu, realizados na UNICAMP, em 1987 e 1989, dedicados aos professores das diversas secretarias estaduais de educação e das escolas técnicas federais" (Moraes, 1993, p. 24).

Os professores que participaram de o curso FORMAR assumiram compromisso de ajudar a formular e implantar colaborativamente com as secretarias de educação os Centros de Informática Educativa (CIEd), "a ser implementado mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação que, por sua vez, não pretendia impor mecanismos e procedimentos, apenas oferecer o devido respaldo técnico-financeiro necessário à consecução dos objetivos colimados" (Moraes, 1997). O MEC em conjunto com as secretarias de educação municipais, estaduais e do distrito federal criam o CIEd, focados na formação de educadores no Brasil. Cabia ao governo federal o repasse de verba suficiente e cooperação técnica com os pesquisadores dos centros-piloto do Projeto EDUCOM, e às secretarias de educação a definição dos objetivos e a capacitação técnico-operacional dos seus agentes na formação de recursos humanos (Moraes, 1993, 1997; Tavares, 2002).

Nos anos de 1988 a 1989 os CIEds eram espaços difusores e multiplicadores de tecnologia educacional para o ensino e aprendizagem, articulados a partir de grupos interdisciplinares. Havia apoio técnico e de especialistas da área de tecnologia e educação, com objetivo de atingir alunos e professores do ensino do 1º e 2º graus, da educação especial e da população em geral (Moraes, 1993, 1997; Tavares, 2002).

No ano de 1988, o Ministério da Educação foi convidado para projeto de cooperação internacional com o Departamento de Assuntos Educativos da Organização dos Estados Americanos (OEA). Com base nas ações do Projeto de Informática Educativa na Área de Educação Básica (COEEBA), realizado pelo governo mexicano com o apoio da OEA (Oliveira, 2011), foi realizada a

Jornada de Trabalho Luso Latino-Americana de Informática na Educação. O encontro ocorreu em 1989, com participação de 15 países, tendo a participação de Portugal e alguns países africanos com aporte financeiro da OEA (Moraes, 1993, p. 25).

A partir de vários contratempos, movimentos, avanços e recuos na política nacional do setor de tecnologia, já se tinha um arcabouço consistente para o desenvolvimento de uma política para a área de informática e educação. Em 1989, através da portaria ministerial nº549/GM[31] da Secretária-geral, é criado o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE). Este é integrado, em 1990, à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SENETE/MEC)[32].

Seu objetivo central era o desenvolvimento da informática na educação, contando com projetos e atividades e dando suporte e fundamentação teórica e pedagógica, articulando ações políticas unificadas focadas na mediação da informática no ensino 1º, 2º, 3º graus e na educação especial (Tavares, 2002). Visava ser um espaço de estímulo "à infra-estrutura de suporte relativa à criação de vários centros, o fomento à consolidação e integração das pesquisas, bem como à capacitação contínua e permanente de professores" (Moraes, 1993, p. 25).

Cabia ao Programa a criação destes centros, através de estruturas de núcleos de informática educativa descentralizadas por todo país sendo configurada por Centros de Informática Educativa (CIEd) de 1º e 2º graus, por Centros de Informática na Educação Tecnológica (CIET) e por Centros de Informática na Educação Superior (CIES), essas estruturas e os objetivos "(…) serviriam de base para criação do PROINFO" (Tavares, 2002, p. 6).

[31] Diário Oficial da União 08/03/1990, disponível em:<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1005535/pg-62-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-08-03-1990/pdfView> (p. 62, 63)

[32] Proposta em discussão: políticas públicas para educação profissional e tecnologia, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>

De acordo com Brasil (1994), CIEd "é um núcleo vinculado a uma Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, ao Colégio Pedro II, ao Instituto de Educação de Surdos e ao Instituto Benjamin Constant"; o CIET, "será um núcleo vinculado a uma Escola Agrotécnica Federal ou a um Centro Federal de Educação Tecnológica e se destina a formar recursos humanos, a realizar experiências técnico-científicas e a atender aos alunos e professores da escola à qual está subordinado"; e, CIES, "é vinculado a uma universidade e se destina a realizar pesquisa científica, de caráter interdisciplinar, a formar recursos humanos, a oferecer suporte aos núcleos e supervisionar experiências educacionais em Colégios de Aplicação e em escolas do ensino fundamental e médio, dos sistemas de ensino".

Segundo Valente (1999) o PRONINFE fortaleceu variáveis medidas que estavam sendo desenvolvidas "em termos de normas e uma rubrica no Orçamento da União, realizou o FORMAR III (Goiânia) e FORMAR IV (Aracajú) destinados a formar professores das escolas técnicas e implantou os Centros de Informática Educativa nas Escolas Técnicas Federais (CIET)" (p. 7).

A sua gestão foi realizada por uma Coordenação Geral de Coordenadores em conjunto ao SEI/MTC. Estes agregaram um conjunto ao SEI/MTC, que agregaram um conjunto de ações estabelecidas do II Plano Nacional de Informática e Automação (II PLANIN)[33], no período de 1991 a 1993, aprovado pelo Conselho Nacional de Informática e Automação (CONIN), sendo aprovado em 1990 por decreto presidencial[34] (Moraes, 1993, 1997; Tavares, 2002). O I PLANIN foi aprovado e sancionado em lei nº 7.232

[33] II PLANIN <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7232.htm>. Acessado em: 03/02/2016

[34] Decreto e sanção presidencial de aprovação do II PLANIN <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8244.htm>. Acessado em: 03/02/2016

em 1984[35], como marco inaugural de uma política nacional de informática no Brasil.

Em 1990, o MEC sancionou o 1º Plano de Ação Integrada (PLANINFE) que seria desenvolvido no período 1991 a 1993, com objetivos, metas e atividades bem definidas para área. Estaria no horizonte o fortalecimento do programa, dando respaldo na formação dos professores, com a crença de que as transformações só ocorreriam se estivessem focadas na capacitação dos recursos humanos. Agregou-se a esse objetivo a contribuição das universidades, secretarias de educação, escolas técnicas e do sistema S (SENAI e SENAC). Ainda o programa definia a "implantação de 553 núcleos de informática na educação no país, distribuídos nas universidades, escolas técnicas e secretarias de educação" (Moraes, 1993, p. 26).

Em 1992 o MEC estabeleceu uma dotação orçamentária específica no Orçamento da União para financiar as ações da área acreditando "ser importante para a consolidação das atividades planejadas na área, para que as mesmas não ficassem à mercê de possíveis injunções políticas que pudessem vir a ocorrer, como de fato ocorreram em outras épocas" (Moraes, 1993, p. 26).

O PROINFO e os Núcleos de Tecnologia Educacional

O PRONINFE é extinto e reformulado dando lugar ao Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), criado pela Portaria 522 do MEC (1997). Trata-se de uma expansão do PRONINFE, dando suporte na capacitação dos multiplicadores (professores) e acesso a conteúdo educacionais e recursos tecnológicos, particularmente através da construção de laboratórios de informática educacional (LIED) nas escolas públicas.

Segundo Tavares (2002) o PROINFO, "pode ser considerado um projeto com forma avançada de organização. Suas metas e diretrizes não foram

[35] I PLANIN <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7232-29-outubro-1984-356182-norma-pl.html>. Acessado em 05/08/2017

elaboradas por uma única equipe da esfera governamental" (p. 7), foi articulada e subordinada pela Secretaria de Educação à Distância (SEED, criada em 1996 e extinta em 2011) do MEC com o Conselho Nacional de Secretarias Estaduais da Educação (CONSED), e "por comissões estaduais de informática na educação, composta por representantes dos diversos municípios, das universidades e da comunidade em geral" (idem).

A implementação do programa se deu através de várias ações, desde a implementação de LIEDs, da formação dos professores, apoios técnicos e repasse de recursos, que foram ampliados e agregados na implantação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Estas são estruturas descentralizadas de apoio ao processo de informatização das escolas ligadas aos municípios e estados (Brasil, 1997b). No caso dos NTEs, as secretarias de educação deveriam fazer adesão ao programa, oferecendo espaço com infraestrutura adequada para a implementação de um laboratório de informática e espaço formativo. O NTE contaria com a presença de coordenadores e educadores multiplicadores, auxílio de técnicos e/ou especialistas em tecnologias da informação e comunicação (Estevão & Passos, 2015).

Segundo Tavares (2002) e Estevão & Passos (2015) o PROINFO tinha em conjunto aos NTEs a metas de instalar nas escolas 100 mil computadores, com acesso à internet, e fazer formação de 25 mil professores atendendo de 6,5 milhões de alunos até 2002, sendo essas distribuídas geograficamente em todas regiões do Brasil. Estevão & Passos (2015) mencionam o relatório de atividades (1996/2002) do MEC que considerou que o PROINFO teve avanço satisfatório, contando com a instalação de 53.893 computadores e capacitação de 137.911 educadores. Contabilizou-se que o programa atingiu seis milhões de estudantes.

Em 2007, a Presidência da República, com objetivo de avançar na implementação da política de inclusão digital, elabora novas diretrizes e muda a nomenclatura do PROINFO para Programa Nacional de Tecnologia

Educacional (ProInfo) através do Decreto n° 6.300/07[36] (Martins e Flores, 2015). O ProInfo, agora viabilizado pelo FNDE, elevou o "número de escolas públicas com laboratórios de 4.812, em 2002, para 94.100, em 2008, com uma meta, naquele momento, de alcançar 138.405 escolas em 2010" (p. 116).

Estevão e Passos (2015) fazem uma análise dos impactos do ProInfo. Apontam a descentralização e corresponsabilidade dos entes federados. O programa buscou respeitar a particularidade de cada contexto tanto na gestão como no projeto político pedagógico. Cada ente era responsável pela adesão ao programa, viabilizando as infraestruturas necessárias para implantação e implementação do Programa para o funcionamento do NTE, o que fez parte da "estratégia de indução do governo federal para atrair estados e municípios" (p. 200).

O desenho institucional garantiu total autonomia de cada ente na gestão e no desenvolvimento do Programa, cabendo à União o repasse de recursos, oferecer apoio à capacitação e não interferir no projeto político pedagógico.

Vimos portanto que a formação e o apoio aos docentes no que se refere a informática educativa não nasce com a formalização dos NTEs – uma iniciativa relativamente recente. Há, como vimos, ao longo da história, um desenvolvimento que busca aos poucos abrir a abrangência centros de formação ao redor do país, em regime de cooperação entre o governo federal e governos locais.

No âmbito do PRONINFE é que são formalmente criados os "núcleos informática educativa", conforme apresentado pelo Ministro da Educação e Desporto[37], com distribuição geográfica por todo o país, e dando suporte à formação docente. Sugerimos que esta iniciativa é precursora dos futuros Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs, como ações articuladas entre o

[36] Decreto que dispõem e das outras providencias ao Programa Nacional de Tecnologia e Educacional (Proinfo) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm

[37] BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa Nacional de Informática educativa/MEC/SEMTEC.-Brasília: PRONINFE, 1994

governo federal e as secretarias de educação dos estados, municípios e do distrito federal.

No entanto, a noção básica de cooperação técnica e financiamento, aliado a não-interferência na gestão dos espaços é vista ainda antes, na formação dos CIEd. Dentre os projetos que auxiliaram na promoção dos CIEDs está o FORMAR (Andrade & Lima, 1993). Nos anos de 1988 e 1989 haviam sido implantados 17 CIEds; em 1997 haviam 20 no país, em diferentes regiões geográficas (Moraes, 1993, 1997; Tavares, 2002). Este modelo federativo pode ser evidenciado no desenvolvimento de políticas públicas similares no futuro, como o que ocorre na implementação da Universidade Aberta do Brasil (Duran, et. al, 2015).

Já no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001[38] o capítulo sexto (meta 17) coloca como perspectiva, em até dez anos, a instalação de 2.000 NTEs ao redor do Brasil[39]. Dados de 2007 apontam a existência de 418 núcleos de tecnologia educacional sendo: 148 no sudeste, 96 no nordeste, 83 na região sul, 47 no centro-oeste e 44 na região norte. Os estados com maior concentração de núcleos em São Paulo (94), seguido do Paraná (35) e do Rio Grande do Sul (33)[40]. De "acordo com o FNDE/MEC, atualmente, estão ativos aproximadamente 1000 NTEs em todo o território nacional" (14/03/2016)[41]. Em São Paulo, de acordo com pedido de Acesso à Informação (01/03/2016)[42] são 4226 LIEDs em escolas no Estado.

38 Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001

39 Muitos estados não mais apoiam a iniciativa dos NTEs, não por menos por falta de repasses do governo federal, no entanto alguns ainda mantém a iniciativa como uma política pública de estado, como Santa Catarina.

40 Núcleos de tecnologia educacional estão em todo o País, data 18 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=7590:sp-482187765>

41 Resposta a pedido feito pelos pesquisadores via Lei de Acesso à Informação (LAI) sobre dados nacionais (Protocolo 23480003002201676), no entanto, maiores detalhes sobre distribuição e status não foram disponibilizados.

42 Resposta a pedido feito pelos pesquisadores via Lei de Acesso à Informação (LAI) sobre dados estaduais de São Paulo (Protocolo 40581163145)

Conclusão

No estudo aqui realizado, analisamos o histórico das políticas públicas federais focadas na promoção da informática na educação no Brasil, chegando até o momento atual. Destacamos a hierarquização dos projetos através do modelo controlador do governo federal e da importância das universidades públicas e centros de pesquisas como propagadores de conhecimento. Apontamos toda a complexidade para a implantação de um programa nacional envolvendo informática na educação brasileira, em suas diferentes concepções, estruturações e atores ao longo da história.

Apesar de bons relatos históricos, há ainda dificuldade na obtenção em dados brutos históricos, avaliações detalhadas dos programas (Pretto, 2012), e dados atuais para analisarmos o estado da política nacional, como nos ficou claro ao buscar dados atuais sobre os NTEs.

A literatura apresentada nos dá uma dimensão da importância da integração da informática na educação no Brasil nos últimos 50 anos, indicando também a fragilidade de sua concreta aplicação e continuidade. Apontamos como um tema recorrente o contraste entre o modelo indutor/centralizador do governo federal e a implementação que visa articular os diferentes entes em uma ação descentralizada e capilar.

Sabemos que os investimentos e os projetos dessa área tendem a ser subavaliados e mal documentados. Buscamos com esse trabalho fortalecer a documentação sobre essa longa trajetória para melhor compreensão do estágio desenvolvimento atual e caminhos futuros para a tecnologia na educação pública brasileira.

Referências

ALMEIDA. M.E.B. De; VALENTE. J. A. **Políticas de tecnologia na educação brasileira: Histórico, lições aprendidas e recomendações**. nº 4. São Paulo: CIEB, 2016. Disponível em: <http://cieb.net.br/>.

ANDRADE, P. F.; LIMA, M. Projeto Educom. **Brasília: MEC/OEA**, 1993.

BARRETO, P. **Professor e o uso da informática em escolas públicas: o exemplo de Campinas**. Campinas, SP: PUC Campinas, 2010.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. P**olíticas brasileiras de educação e informática**. Disponível em: <http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>.

BRAGA, A. J. P.; GERALDI, C. M. G. **Do mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos**. [s.l: s.n.].

BRASIL. **Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE. Caracterização e Critérios para Criação e Implantação**, 1997b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat_crit_NTE.doc>. Acesso em: 3 mar. 2016

CAMARGO, M. B. DE C.; RIPPER, A. V. **A educação infantil teclando e navegando na tecnologia da informação**. [s.l: s.n.].

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista de Sociologia Política**, n. 25, p. 83–106, 2005.

ESTEVÃO, R. B.; PASSOS, G. O. O programa nacional de tecnologia educacional (PROINFO) no contexto da descentralização da política educacional brasileira. **HOLOS**, v. 1, p. 199–213, 18 fev. 2015.

MARTINS, R. X.; FLORES, V. DE F. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Rev. bras. Estud. pedagog.(online)**, v. 96, n. 242, p. 112–128, 2015.

MORAES, M. C. Informática educativa no brasil: um pouco de história. Em Aberto. Brasília. v. 12, n. 57, p. 17–26, 1993.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: Uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 1, n. 1, p. 19–44, 1997.

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos De. **O uso do computador como recurso didático em salas de tecnologias educacionais: As ações e as práticas pedagógicas**. UFMT, Campo Grande, 2011. Disponível em: <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/>.

PAGNEZ, K. S. M. M.; RIPPER, A. V. **Projeto Eureka - Uma trajetória**. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

PRETTO, N. *Os descaminhos das políticas públicas de TI no Brasil*. Disponível em: <https://blog.ufba.br/nlpretto/?p=2578>.

QUILES, Cláudia Natália Saes. **As salas de tecnologias educacionais**: modos de "ensinar" e de "aprender" como traduções de cultura escolar. 2008.

SÁ, M. B. DE; SIQUEIRA, V. H. F. DE. A criação do NUTES/CLATES: uma análise de contingências e configurações. **Artigo**, 2011.

SANTOS, R. N. DOS. **Reserva de Mercado de Informática no Brasil 1971-1992**. São Paulo: USP, 2008.

TAVARES, N. R. B. História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos. **Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química e Tecnologias Educativas**, 2002.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. **Em Aberto**, v. 12, n. 57, 1993.

VALENTE, J. A. **O Professor no Ambiente Logo: Formação e Atuação**. 1. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995. v. 1

VALENTE, J. A. Informática na educação no Brasil: Análise e contextualização histórica. *In*: **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. [s.l: s.n.]. p. 11–28.

DOSSIÊ

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS NO CONTEXTO DO CAMPO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

PACT FOR NATIONAL LITERACY AT THE RIGHT AGE (PNAIC) AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF LITERACY TEACHERS IN THE FIELD EDUCATION: POSSIBLE CONTRIBUTIONS

Luzanira de Deus Pereira da Silva[43]
Regina Aparecida Marques de Souza[44]

Submissão: 16/09/2017 Aceite: 11/11/2017

Resumo: O presente artigo, parte de um projeto de pesquisa em andamento, consiste em um estudo das possíveis contribuições do PNAIC para a melhoria do trabalho do/a professor/a alfabetizador/a, inseridos no contexto do campo, tendo em vista a criança como sujeito de direito. A pesquisa faz uma abordagem qualitativa, bibliográfica, documental, além de contar com entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos resultados, apoiamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para maior compreensão dos processos de apropriação da cultura escrita. Quanto à educação do campo, recorremos aos autores da área para articular questões relativas à cultura escrita e ao contexto do campo. Os resultados preliminares demonstraram demandar por uma política que atenda à educação do campo em suas diferentes realidades. Para que a alfabetização das crianças seja consolidada, é o que concluímos, é não só preciso que haja políticas públicas adequadas, como devem ser assumidas por todos.
Palavras-chave: PNAIC. Educação do Campo. Teoria Histórico-Cultural. Prática docente.

Abstract: This article is part of the ongoing research project and consists of an analytical study of the possible contributions of the PNAIC to the improvement of the work of the literacy teacher inserted in the context of the field in view of the child as subject of law. The research has a qualitative approach, bibliographical, documentary and semistructured interviews. For analysis of the results, we rely on the assumptions of the Cultural Historical theory for a better understanding of the processes of appropriation of the written culture. As for the education of the field, we have recourse to the authors of the field to articulate questions related to the written culture and the context of the field. Preliminary results have demonstrated the demand for a policy that addresses the education of the countryside in its different realities. It is concluded that public policies must be present and assumed by all, so that the literacy of rural children is consolidated.
Keywords: Pnaic. Field Education. Cultural historical theory. Teaching practice

[43] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus do Pantanal- lu.dps@hotmail.com
[44] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Três Lagoas – regina.souza@ufms.br

Introdução

O presente texto é fruto das reflexões e estudos teóricos que compõem dissertação de mesmo tema, em andamento. As reflexões que procuramos realizar têm por suporte a política de formação para os/as professores/as do campo, em vigência - Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC) - e as contribuições do trabalho docente, uma vez que, por um largo espaço de tempo, esses profissionais ficaram invisíveis aos olhos do poder público.

Consideramos que tanto o professor quanto a criança são sujeitos de direito de uma formação de qualidade. A criança tem direito a uma boa escola, com professores bem preparados; direito a ser ouvida e a ser alfabetizada a partir da realidade em que vive. Já o professor tem direito de participar de curso de formação continuada para o seu crescimento pessoal, profissional e para a melhoria da atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que a alfabetização de crianças e adultos ainda é um desafio a ser superado com urgência pela sociedade brasileira. Por ser um processo complexo e multifacetado, requer profissionais bem preparados; isto explica por que as políticas educacionais contemporâneas têm dado enfoque à formação de professores alfabetizadores com a finalidade de melhorar o índice de aprendizagem.

Desse modo, alfabetizar com qualidade meninos e meninas, tanto no contexto do campo quanto no da cidade, tornou-se um imperativo na atual conjuntura, pois a alfabetização constitui um direito humano fundamental, uma condição indispensável para o pleno exercício da liberdade, que constitui o bem supremo de ser na vida (Brasil, 2012, p. 7). As práticas docentes, porém, precisam ser revistas.

Para a análise deste último item, dividimos o artigo em duas partes. Na primeira, trataremos sobre as políticas de formação e da educação do campo como direito; na segunda, abordaremos as contribuições do Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no processo de formação continuada dos professores do campo na cidade de Corumbá/MS.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e um olhar para a educação do campo: as ações de formação docente

Historicamente, a educação brasileira tem uma dívida social para com a classe trabalhadora no que tange ao acesso à educação de qualidade, principalmente no contexto do campo, onde a precarização da educação ofertada à população é maior, pela concepção de que, para trabalhar com a enxada, não há necessidade de muitas letras (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p. 71). Trata-se de uma visão distorcida, que viola o direito de milhares de brasileiros de se apropriar dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, tendo como consequência os elevados índices de analfabetismo e de desigualdades sociais apontados pelas pesquisas.

Diante desse cenário, a alfabetização, a formação de professores e as práticas pedagógicas têm sido objeto de debates. Antes de discorrermos acerca do PNAIC na perspectiva da educação do campo, faremos um breve recorte histórico sobre o processo de alfabetização. A partir do século XX, segundo a autora Mortatti (2000), o direito à alfabetização ganha novos contornos e é fortemente associado ao desenvolvimento dos países pelo viés de políticas financiadas por organismos internacionais. Nesse contexto, tornou-se necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendidas como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e à formação de professores, passaram a constituir o centro da atenção dos educadores; não só, mas também de administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento (MortattI, 2000, p. 21).

É importante enfatizar que a formação continuada dos professores tornou-se tema de debates e discussões após a Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990. Neste sentido, para atender às novas demandas, de acordo com Machado (2007, p. 27), o Brasil implantou e implementou algumas políticas, tais como: o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação; o Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA - 2001) e o Pró-Letramento (2005). Apesar dos esforços do poder público no que tange à criação de algumas políticas de formação, ainda temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças concluíram, ou ainda concluem, sua escolarização sem estar plenamente alfabetizadas. No caso do estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep - 2011), a taxa de analfabetismo aos oito anos ficou em 8% na região urbana, e em 12,4% na região do rural.

Diante desses dados, consideramos que alfabetizar com qualidade é o grande desafio da educação contemporânea. Na luta contra o analfabetismo e o analfabetismo funcional infantil, o governo federal Luiz Inácio Lula da Silva, em 2012, implantou o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal pacto representa um compromisso assumido formalmente entre os entes federados, como estados, municípios e Distrito Federal, em prol da melhoria da educação, com a finalidade garantir os direitos básicos de aprendizagem e alfabetização das crianças até oito anos e ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização (Brasil, 2012).

O PNAIC é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BrasiL, 2012). Vale salientar que o Pnaic traz em seu bojo

referenciais do Programa Pró-letramento, que teve por objetivo principal a melhoria da qualidade do trabalho dos professores da educação básica, nas áreas de linguagem e matemática.

Conforme o guia geral do programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, os objetivos desse programa são:

> Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação contínua em rede, envolvendo Universidades, Secretárias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (Brasil, 2007).

A partir dos objetivos destacados acima, entendemos que o PNAIC tem em vista atender às necessidades mínimas de aprendizagem de meninos e meninas da classe popular, tanto da cidade quanto do campo, disponibilizando materiais pedagógicos e literários, investindo principalmente na formação do docente, no intuito de melhorar a qualidade da educação e de reduzir a distorção idade/série que se observa nas escolas brasileiras no ciclo de alfabetização. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira (Inep), a distorção idade/série no Brasil é de cerca de quatro anos, em média, ou um atraso de quatro anos no nível educacional em relação à série em que o estudante deveria estar.

Em se tratando da educação no campo, essa distorção tende a se tornar maior, especialmente pelas características e as peculiaridades que a modalidade educacional exige do sistema educacional. De acordo com o MEC:

> A luta por uma educação de qualidade para as populações campesinas brasileiras vem adquirindo visibilidade e força nos últimos anos. Para que o direito a essa educação se efetive, é necessário que conheçamos as especificidades e a trajetória de constituição da Educação do Campo. Assim, esse caderno integra um conjunto de textos e atividades que abordam aspectos do processo nos contextos da Educação do Campo (Brasil, 2012, p. 5).

O diagnóstico evidenciado pelo próprio MEC indica que, no substrato campesino, além das características próprias de um modelo educacional que se adapte às sazonalidades do processo produtivo rural, a educação foi negligenciada por largo espaço de tempo, promovendo-se, nos últimos anos, um movimento em prol de uma educação que não somente qualifique o cidadão para o exercício da cidadania, mas que o capacite a permanecer em seu local de origem, diminuindo o êxodo rural e a conturbação.

A autora Caldart (2008) afirma que a "materialidade de origem" por uma educação do campo são as lutas sociais, pois nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional comprometida com os interesses dos trabalhadores do campo, buscando a superação da educação padronizada e desvinculada das relações sociais concretas de produção da vida (Caldart, 2008, in Brasil, 2012)

Nessa perspectiva, as crianças que vivem no campo têm direito não apenas ao ensino da leitura, escrita e cálculo, mas devem, principalmente, tomar consciência de sua voz, isto é, precisam conhecer a sua história, ter sua identidade e a própria cultura. As crianças do campo precisam ser alfabetizadas no sentido pleno da palavra, assim como as crianças do meio urbano (Arroyo, 2012, in Brasil, 2012, p. 71). Contudo, o que queremos ressaltar é que a criança do campo deve ser reconhecida como sujeito de direito, como cidadã que produz cultura e nela é produzida, criando infinitas possibilidades de aprendizagens (Kramer, 2007, p.15). A educação que defendemos para as nossas crianças é uma educação humanizadora, comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos, uma educação que valorize as dimensões da infância, do brincar e da fantasia. (IDEM)

A luta na conjuntura atual, é para que os professores do campo adquiram maior conhecimento e consigam mudar a realidade da educação no "campo" e nos assentamentos, desde a organização até o modo de ensinar, ou seja, o processo de conhecimento deve estar a serviço dos interesses da classe trabalhadora campesina (MST, 2005, p. 23). Mas, como fazer esse ensino? O que professor deve saber e fazer, no processo de ensino-aprendizagem, para a construção de uma educação diferente da atual? Para responder a estas questões, no próximo tópico abordaremos a educação no campo e as implicações da teoria para a formação e a prática docentes.

Educação do campo na perspectiva do PNAIC e a Teoria Histórico-Cultural: uma teoria para orientar a prática docente?

De acordo com o dossiê do movimento dos sem-terra, um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica preconizada é que nas escolas do campo (assentamentos) toda aprendizagem e todo ensino devam partir da realidade vivida pela criança e daí seguir para o geral. Nessa perspectiva, o ensino tem princípios humanísticos, com base na ética e na cooperação (MST, 2005, p. 51).

Olhando por esse prisma, consideramos que a teoria histórico-cultural se aproxima dos princípios educativos da educação do campo por sua proposta de formação integral do ser humano, pela valorização da historicidade do indivíduo no processo de ensino, assim como pela valorização da cultura e dos saberes construídos no cotidiano. Recorremos à referida teoria para melhor compreender a prática pedagógica docente na perspectiva de uma educação emancipadora e humanizadora, em contraposição à visão da educação hegemônica, que visa a um ensino mecânico, fragmentado, utilitarista, de adestramento, que é aprender em vista de algo a fazer ou de uma função a desempenhar (Menegat, 2009, p. 71).

De acordo com as autoras Mello e Lugle (2014, p. 262), a teoria histórico-cultural oferece as bases para uma teoria pedagógica ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho

docente para interferir nesse processo, promovendo o máximo de desenvolvimento humano na escola. A educação almejada é a que propicia condições para que o sujeito internalize as qualidades humanas criadas ao longo da história, como: aprender a pensar, a produzir a própria identidade e construir a própria personalidade. Para este novo modelo de ensino, é necessário que as práticas pedagógicas vigentes na maioria das escolas, principalmente nas escolas do campo, que é o *locus* da nossa pesquisa, sejam revistas com urgência, pois ainda se encontram embasadas em um ensino tradicional centrado no "fazer" mecânico, destituído de significados para a criança. O modo de pensar a educação nos contextos escolares e de como a criança aprende e se desenvolve precisa ser mudado.

A educação é um processo mediador entre o indivíduo e a história. Neste sentido, a educação escolar, de acordo com Saviani (2003), diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, pois sua finalidade é a ampliação da humanidade do indivíduo e da sua consciência histórica. Ela é um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos, de modo que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, ampliando os conhecimentos científicos e superando-os por sua incorporação (Saviani, 2003 apud Facci, 2010, p. 137). Tal afirmativa se coaduna com a perspectiva da teoria desenvolvida por Vigotsky acerca dos referidos conceitos, principalmente quando o autor afirma que a aprendizagem promove o desenvolvimento (Facci, 2010, p. 137).

As autoras Mello e Lugle esclarecem que os estudos de Vigotsky, e colaboradores, ressaltam que a condição para o desenvolvimento do ser humano é a aprendizagem culturalmente acumulada, considerando a escola como um espaço promotor desse desenvolvimento (Mello, Lugle, 2014). Dessa forma, cabe a ela, a escola, considerar os conhecimentos prévios e as experiências que a criança traz na bagagem, passando sistematicamente dos conhecimentos cotidianos para o conhecimento científico.

Souza (2014, p. 270) explica, a partir dos estudos de Vigotsky, que os conceitos cotidianos e científicos que permeiam o âmbito escolar são autônomos e distintos e progridem em direções opostas; porém, o desenvolvimento de um depende do outro. O grau de consciência da criança é que estabelece a diferença entre um conceito e outro. Os cotidianos (espontâneos) são vivenciados e adquiridos no dia a dia nas relações sociais; já os conceitos científicos surgem na escola, acompanhados de pensamentos conscientes e sistematizados, que vão sendo internalizados pela criança a partir de suas necessidades e dos incentivos mediados pelo/a professor/a ou por um colega mais experiente. Entendemos que, nesse processo de apropriação do conhecimento, as crianças precisam ser "afetadas", motivadas e além disso precisam ter consciência da função social da cultura escrita e dos conteúdos de outras áreas ensinadas na escola. Para Vigotsky (2004, p. 65), o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento, sendo necessário que os alunos aprendam não só a perceber, mas também a reagir.

Nesta perspectiva, é inútil repassar os conteúdos do caderno do professor para o caderno da criança, pois ela não saberá para que servem os conteúdos (MST, 2005, p. 21) se não estiverem articulados com a sua realidade, quando então passariam a ganhar significado. Afinal, a criança não é uma folha em branco, mas uma folha inteiramente preenchida pelos vestígios de experiências vivenciadas em seu grupo social (Vigotsky, 2004, p. 27).

Consideramos que o desenvolvimento infantil ocorre em condições de interação com o meio em um processo dinâmico. O meio consiste numa fonte de desenvolvimento das qualidades humanas específicas, considerando a parte biológica, inerente à constituição humana, e as relações sociais, estabelecidas com o grupo social dos sujeitos (Vigotsky, 2010, p. 693-698). De acordo com o autor:

> A vivência é uma das unidades na qual, por um lado indivisível, o meio, aquilo que está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (2010, p. 686).

Entendemos que a criança age ativamente sobre o meio, numa relação dialética, transformando-o e sendo por ele transformada, num processo contínuo. Dessa forma, a criança aprende com e se desenvolve através da apropriação dos elementos da cultura pela relação dinâmica que estabelece com o meio.

Mello e Lugle (2014, p. 264), porém, salientam que o processo de desenvolvimento resulta de aprendizagens, não sendo mais aceitável a afirmação da antiga psicologia de que primeiro acontece o desenvolvimento, e só depois as condições para aprender. De acordo com Vigotsky (2001), o processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem, mas segue o da aprendizagem; dessa forma, somente com o bom ensino – aquele em que a criança usa de forma ativa o que sabe e busca a colaboração do professor ou de pares mais experientes para aquilo que ainda não sabe - é que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento (Mello e Lugle, 2014, p. 264). A ideia de que a criança precisa amadurecer para depois aprender trouxe muitos prejuízos à educação das crianças; dentre eles, a reprovação e o fracasso escolar, casos em que o problema da não aprendizagem era da criança e da família, e não da escola. Ainda, infelizmente, encontramos professores com o discurso de que as crianças são imaturas, razão por que não aprendem.

Concordamos com as autoras Asbahr e Nascimento (2013) quando afirmam que a criança não é manga e não amadurece; neste sentido, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo porque remete a questões relacionadas ao que ensinar (conteúdos), a como ensinar (modo de organizar o ensino) e por que ensinar

(Asbahr, Nascimento, 2013, p. 413). Isto implica rever as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, tendo em vista que sua função é organizar a prática pedagógica com a finalidade de orientar a atividade do estudante, com vistas a transformar os conhecimentos apropriados em capacidades, habilidades, valores, aptidões e atitudes que favoreçam sua inserção ativa em seu meio.

Neste sentido, Davidov (1988) enfatiza que a tarefa da escola contemporânea é ensinar às crianças a pensar, ou seja, a desenvolver ativamente o pensamento contemporâneo. Faz-se, necessário, porém, propiciar um ensino que seja afetado e que impulsione o desenvolvimento (Davidov,1988 apud Cação, Mello, Silva, 2014, p. 94).

As autoras citadas enfatizam que o ensino sistematizado tem como base a tríade formada pelo professor, pela cultura e pela criança. Os processos de ensinar e aprender cabem ao professor no sentido de que deve, de forma intencional, organizar o trabalho pedagógico de tal modo que as crianças vivenciem situações significativas de aprendizagem.

Sabemos, no entanto, que alfabetizar não é uma tarefa fácil. A apropriação da cultura escrita é um processo tão complexo que exige que a formação inicial e a formação continuada formem profissionais com aprofundamento teórico e prático. Na conjuntura atual, porém, temos vivenciado um processo apressado nos cursos de licenciaturas e formações continuadas, visando apenas ao atendimento imediato das necessidades do mercado capitalista. De acordo com Frigotto (2001), esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos veiculados, pela direção que assume a prática escolar. Mantém-se, assim, a supremacia dos métodos e das técnicas sobre os conteúdos (Frigotto, 2001, p.164).

Ora, se queremos uma educação melhor, é preciso promover cursos de formação de qualidade para os professores, de modo que possam apropriar-se não só do conhecimento prático, mas também do teórico.

Entretanto, apropriar-se de uma teoria, ou seja, do conhecimento teórico, é condição para a construção de uma prática pedagógica com possibilidades transformadoras para o sujeito em processo de aprendizagem (Cação, Mello, Silva, 2014, p. 83).

Neste contexto, o PNAIC busca, através das formações, ampliar o conhecimento do professor acerca da alfabetização e do desenvolvimento infantil, subsidiando-o com aportes teóricos e práticos, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e provocar mudanças na organização do trabalho educativo e no currículo, propondo um currículo diferenciado para melhorar o atendimento à população campesina, levando em consideração as especificidades dessas regiões. Aliás, o direito a uma educação diferenciada - que valorize a cultura dos trabalhadores e das crianças do campo - está preconizada no artigo 28 da LDB 9.394/96.

A formação promovida pelo PNAIC tem por finalidade subsidiar a prática dos docentes, no intuito de melhorar a ação pedagógica nas salas do ciclo de alfabetização e na qualidade de ensino. Parafraseando Paulo Freire, apesar de o programa de formação continuada ter como foco a prática pedagógica, o/a professor/a alfabetizador/a/a deve ser concebido/a como sujeito inventivo e produtivo, com identidade e autonomia próprias, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de métodos (Brasil, 2012k, p. 20).

Em 2013, no primeiro ano de vigência do programa, os professores do campo receberam cadernos de estudo e formação que atendia às especificidades do campo; porém, nos anos posteriores, a formação ganhou novos contornos, tornando-se "única", padronizada, tanto para os professores da cidade quanto do campo. Mesmo diante desse cenário, a pesquisa de campo realizada em um assentamento do município de Corumbá aponta para algumas contribuições para a prática docente nos cursos de formação realizados em 2013. Vale salientar que este artigo é um recorte da dissertação em andamento e reflete os

dados levantados através de entrevistas de seis professores que exercem diferentes funções na área educacional (diretor, coordenador) no contexto do campo, e de uma professora, que atuou de 2013 a 2016 como coordenadora do PNAIC. Os resultados preliminares indicam que o referido programa, ainda que de maneira tímida, contribuiu para ampliar o conhecimento do docente acerca da alfabetização e do letramento na perspectiva da educação do campo e também para a melhoria da prática do ensino. Transcrevemos alguns relatos das professoras participantes da pesquisa acerca das contribuições do programa para a melhoria da prática pedagógica.

> Antes a gente trabalhava a gramática solta, os gêneros textuais soltos, porém, através da sequência didática que teve uma interdisciplinaridade. Gostei de trabalhar com o que eles propuseram, que é trabalhar em cima de um tema e fazer uma sequência didática. Você organiza e não sai do foco; por exemplo, o texto pato, tinha a palavra jenipapo. Eu não conhecia jenipapo. Pesquisamos, baixei um vídeo sobre a fruta e lugar de origem (Professora Ana).

> "Eu fui surpreendida; eu imaginava que essa formação iria contribuir para minha prática em sala de aula; porém, a cada encontro, a cada ano, as formações foram superando as minhas expectativas (Professora Alzira)

Além disso, as professoras participantes salientaram que os conhecimentos construídos e apropriados nos encontros de formação são atualmente utilizados para dinamizar as aulas, tais como: sequência didática e projeto didático. Através dos projetos horta e empreendedorismo (feirinha), dentre outros, buscam aproximar o conteúdo escolar da realidade das crianças. Nesses projetos, as crianças, e também a família, participam ativamente. A feirinha é realizada num dia da semana, com produtos produzidos no próprio assentamento.

O diretor elucida a finalidade dos projetos:

> O objetivo principal da feirinha (projeto empreendedorismo) é trabalhar com o que eles produzem e mostrar para as crianças que não é vergonha ser agricultor, de ser do campo, de vender o maxixe, o quiabo; tem que ter a mesma satisfação que o cara que vende o avião. São as profissões. Temos que valorizar as nossas profissões, os adolescentes principalmente. Dificilmente você vê numa feira vendendo isso. Eles têm vergonha de falar que são do campo; a escola trabalha para amenizar isso.

Como podemos perceber, através dos projetos os conteúdos são ressignificados, valorizando os saberes, a cultura e o modo de produção e de vida da comunidade local, fortalecendo a identidade das crianças do campo para que possam ter orgulho de sua cultura e do fato de ser do campo. No entanto, percebemos que a escola, *locus* da pesquisa, procura superar o ensino tradicional através de projetos e da sequência didática. Os profissionais têm consciência de que a educação do campo deve ser diferenciada em conteúdo.

Sabemos, porém, que a educação do campo é um projeto em construção, que ainda tem muito que caminhar para que os princípios educativos preconizados para essa modalidade de ensino sejam materializados no chão das escolas.

Nessa direção, o autor Moreira salienta:

> A educação do campo, mesmo com tantos direitos conquistados no papel, ainda hoje, não conseguiu de fato causar um impacto de transformação social nessas escolas, a nível nacional. Os conteúdos curriculares são os mesmos da cidade, atendendo ao mercado [...] não se tem, para esse ambiente, uma proposta de formação, a qual leve em conta as especificidades do meio rural e valorize os saberes dos filhos dos trabalhadores rurais (2010, p. 32).

Sendo assim, há demanda por uma política de formação consistente e contínua para a modalidade, tendo em vista que a maioria dos professores não é do campo; outros, devido à rotatividade nessas regiões, não têm experiência com essa modalidade de ensino.

Concordamos com Ribas et al. (2015) que o docente, ao deparar com a realidade do campo, por possuir uma formação alicerçada na visão

urbanocêntrica, pode, de forma inconsciente, reproduzir a lógica vigente ou seja contribuir para a perpetuação da pratica de dominação. Olhando por esse prisma ainda de acordo com a autora a formação continuada é um instrumento que pode contribuir para a construção de uma educação humanizadora e emancipadora comprometida com os interesses da classe trabalhadora ou para alienar os sujeitos e manter o que já está posto.

Considerações Finais

A educação do campo é fruto de luta e resistência aos princípios que regem a sociedade capitalista na qual vivemos e, gradativamente, vem conquistando seu espaço nas agendas políticas nas esferas públicas - federal, estadual e municipal. Nesse contexto, pode-se dizer que o PNAIC surge da luta por uma educação diferenciada e de qualidade no campo.

O direito à educação é uma das bandeiras fundamentais da reforma agrária. A educação que se almeja, porém, é uma educação humanizadora, que valorize a realidade da população do campo, seus saberes, sua cultura e seu modo de produção. De acordo com Farias, não basta que a escola esteja ali situada; é necessário que dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra (Faria *et al*., 2009 in Brasil, 2012, p. 75). Consideramos que a realidade das crianças do campo, assim como a das da cidade, deve ser valorizada pela escola. A criança deve ser vista como sujeito de direitos.

O PNAIC, dessa forma, vem criando possibilidades de fomentar a educação voltada aos alunos campesinos, com vistas a melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem, além de fortalecer as políticas de capacitação de professores no contexto do campo. Os resultados da pesquisa apontaram as contribuições, mas também os limites do programa de formação em questão. Dentre eles, a de que não deu continuidade às formações específicas para os professores do campo, ficando essa educação, mais uma vez, relegada a segundo plano. Os resultados demonstram, porém, que há uma demanda por formação

específica para os professores que atuam no contexto do campo, já que a grande maioria, ou não é do campo, ou não tem experiências nessa modalidade de ensino. Dessa forma, perguntamos: como ensinar aquilo que não se sabe? Entendemos que tanto os alunos como o professor são sujeitos de direitos, ou seja, o aluno tem direito de ser alfabetizado para o pleno exercício da cidadania, enquanto o professor tem direito à formação continuada para seu crescimento pessoal e profissional. Para isso, são necessárias políticas consistentes para uma educação do campo de qualidade.

Sabemos, porém, que o Brasil, historicamente, sofre solução de continuidade em suas políticas educacionais. É urgente a necessidade da criação de políticas de Estado e não de governo, para que se garantam os direitos de aprendizagem das crianças da classe popular, tanto no campo como na cidade. Tais políticas devem estar presentes na educação, mas precisam ser assumidas por todos para que a alfabetização das crianças se consolide.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga; não amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e profissão**, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. Secretaria de Estado de Educação. In: BRASIL, 2012, p. 71. **Cadernos temáticos**: educação do campo, Curitiba/PR, 2012.

CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da. **Educação e Desenvolvimento humano:** Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos. (Org.). **Educação do campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k. 39 p.

BRASIL. **Pró-Letramento, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação, Brasília: MEC, 2012.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrolo psíquico**. Madrid: Progreso, 1988.

ESPÍNDOLA, Ana Lucia e SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Alfabetização em dois anos: esse é o caminho? **Jornal Correio do Estado,** Campo Grande, 27 de abril de 2017. Acesso: http://www.correiodoestado.com.br/ opinião/ana-lucia-e-regina-aparecida-alfabetização-de-crianças-em- dois- anos/ 302824.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotsky e a escola Atual. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. revisada. Araraquara/SP: Junqueira &Marin; Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2010.

FARIA, A, R. *et al.* O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação estrutura econômico-social e capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA):** um ressignificar da prática docente? Campo Grande - MS, 2007. Disponível em: http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/710/1/Edn%c3%a9ia%20Maria%20Azevedo%20Machado.pdf. Acesso em: 12 mai. 2017.

MST. **Caderno da Educação. N. 13**. Dossiê MST Escola. 2007. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

.

MELLO, Suely Amaral. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v. 14 - n. 2, mai./ago. 2014.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 14, n. 2. Marilia/SP, 2014.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MENEGAT, Alzira Salete; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de; MARSCHNER, Walter. (Org.). **Saberes em construção**: experiências coletivas de sem-terra e a Universidade Federal de Dourados. Editora da UFGD,2009.

MOREIRA, Jairto Saraiva**. Professores do Assentamento Taquaral:** a trajetória de luta pela terra e educação. UCDB, Campo Grande/MS, 2010.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBAS, Juliana da Rosa; ANTUNES, Helenise Sangoi; BOLZAN, Marilene**. Análise reflexiva dos cadernos de educação do campo trabalhados no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Santa Maria: UFSM, 2015.

SAVIANI. Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2002.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Entre vidas e Marias... Maria das Dores, José, Aparecida ou simplesmente "Vida Maria": a apropriação da cultura escrita pela criança pequena. In: XAVIER. Filha, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2014, p. 255–273.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**/ L. S. Vigotsky. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Quarta Aula:** A questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

DOSSIÊ

O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A RETOMADA DAS "VELHAS/NOVAS" TESES DO BANCO MUNDIAL

THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION ENTREPRENEURSHIP: THE RECOVERY OF THE "OLD / NEW" THESES OF THE WORLD BANK

Maria Valonia da Silva Xavier[45]
Rogério Paes de Oliveira[46]
Alisson Slider do Nascimento de Paula[47]
Frederico Jorge Ferreira Costa[48]

Submissão: 14/12/2017 Aceite: 28/12/2017

Resumo: O objetivo do presente trabalho consiste em analisar o movimento da expansão mercantilizada da ES brasileira e as diretrizes do BM. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Centrou-se na tradição marxista, na qual compreende o objeto como unidade do diverso. Constatou-se que a ES segue na esteira dos interesses dos empresários da educação. As formas de privatização das IES públicas, desvelam, de fato, que este nível de ensino é compreendido como um nicho de mercado essencial para o capital.
Palavras chave: Educação Superior. Privatização. Banco Mundial.

Abstract: The objective of the present work is to analyze the movement of the commodified expansion of the Brazilian HE and the BM guidelines. This is a bibliographical and documentary study. It was centered in the Marxist tradition, in which it understands the object as the unity of the diverse. It was found that the HE follows in the wake of the interests of entrepreneurs of education. The forms of privatization of public HEIs, in fact, reveal that this level of education is understood as an essential market niche for capital.
Keywords: High Education. Privatization. World Bank.

[45] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Pesquisa da Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE)valoniaxavier@gmail.com

[46] Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Membro do Grupo de Pesquisa da Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE) Universidade Estadual do Ceará (UECE). rogerio.paes@hotmail.com.

[47] Doutorando pelo Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Membro do Grupo de Pesquisa da Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE).alisson.slider@yahoo.com.br

[48] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenador do Grupo de Pesquisa da Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE) frederico.costa@uece.br.

Introdução

Na década de 1990, o Banco Mundial (BM) iniciou um movimento de produção de orientações e diretrizes para a Educação Superior (ES) dos países da periferia capitalista. Esta lógica está atrelada ao *modus operandi* do capitalismo na fase imperialista que ganhou novas roupagens e processualidade a partir do século XX.

Depois de uma miríade de apontamentos, a ES brasileira tem permeado sob as condicionalidades deste braço do capital financeiro. Concomitante as diretrizes do BM, a partir da década de 1990 a ES brasileira iniciou um processo de expansão mercantilizada atendendo diretamente os anseios dos empresários da educação. Doravante os anos 2000, a ES tem vivenciado um processo de tensão nas fronteiras entre o público e o privado. Em 2017 o BM volta a protagonizar esse cenário com um relatório tematizando um ajuste estrutural que atinge todos os setores sociais, em especial a ES, reafirmando teses outrora defendidas.

O objetivo do presente trabalho consiste em analisar o movimento da expansão mercantilizada da ES brasileira e as diretrizes do BM expostas no relatório intitulado: *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil.* Para trato metodológico, tratou-se de um estudo bibliográfico e documental, utilizando recursos analíticos de políticas educacionais, a saber, análise do conceito, do discurso e do conteúdo. O método de análise centrou-se na tradição marxista, na qual compreende o objeto como unidade do diverso.

Panorama da Educação superior privada brasileira

A Educação Superior (ES) brasileira, ao longo de sua historicidade, foi constituída por escolas isoladas e não por universidades. Esta lógica se caracterizou como uma tendência no sistema em função da ES no Brasil ter sido desenvolvida de modo diverso do modelo sul-americano.

Apenas no século XX que surgiu a primeira universidade no Brasil, em 1920, isto se deu porque no século XIX foi consolidado dois campos de tensão, a saber, os positivistas – que se posicionavam contrários a constituição da universidade – e os liberais – com posição favorável a universidade –. Não obstante da constituição da "chamada" primeira universidade brasileira, esta, em verdade, tratava-se de "um conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes" (Cunha, 1980, p. 193).

Doravante, iniciou-se o surgimento de outras instituições universitárias com funcionamento de escolas isoladas. Em 1931, após a criação do Ministério da Educação, durante o governo Vargas, foi promulgado o *Estatuto das Universidades Brasileiras*[49] que estabelecia as normas para a organização da ES brasileira possibilitando em formatos de universidades e institutos isolados. No que tange às universidades, estas poderiam ser receber fontes de manutenção da esfera federal e estaduais, assim, oficiais, mantidas por fundações ou associações particulares. Nos estabelecimentos oficiais o ensino permanecia sendo pago. Essa base rudimentar da ES brasileira (universidade – instituto isolado; poder público – iniciativa privada) evidencia dois polos do sistema que são cruciais no contexto contemporâneo.

Nesse contexto, o surgimento das primeiras universidades seguiram a seguinte ordem: Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, Universidade de Minas Gerais, em 1927, Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932, Universidade de São Paulo, em 1934, e Universidade do Distrito Federal, entre 1935-1939. Nesses anos, surgiram tanto no Distrito Federal como noutros Estados instituições vinculadas à igreja católica, que futuramente se tornariam universidades católicas. (Barreyro, 2008).

Com a fundação de faculdades isoladas, desenvolveram-se cursos de artes, cursos profissionais com vinculação na área da saúde, além de cursos ligados a formação docente, estas instituições possuíam pequeno porte. A partir

[49] Decreto nº. 19.851/31, vigente até 1961.

da lei nº. 5.540/68, a reforma universitária no regime civil-militar estabeleceu a indissociabilidade do ensino e pesquisa, contudo, apenas para as universidades. Em acréscimo, somente as faculdades isoladas poderia ser organizadas como instituições de direito público ou privado. "Determinava, também, que esses estabelecimentos formariam federações de escola nas cidades próximas ou seriam incorporados às universidades na própria cidade. Mas, a existência dos estabelecimentos isolados apenas como exceção não foi cumprida" (Barreyro, 2008, p. 19). Para Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 178), "o ensino superior tornou-se uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, importante mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário".

Com efeito, houve uma grande expansão da educação superior na década de 1970:

Tabela 1. Matrículas nas IES

Ano	Matrículas
1968	278.295
1971	561.397
1977	1.159.046
1980	1.377.286

Fonte: Barreyro (2008); INEP/MEC (2000).

Em doze anos a ES brasileira obteve um crescimento da ordem dos 394,90%, mostrando toda a ênfase dada na consolidação desta etapa da formação educacional. Percebe-se que de 1968 para 1971 o crescimento atingiu 101,73%, quando comparamos 1971 para 1977 observa-se o a lógica crescente ainda mais superior da ordem dos 106,46% num curto espaço de seis anos, na última comparação de 1977 para 1980 obtêm-se 18,83% no crescimento das matrículas na ES. É lícito ressaltar que essa expansão foi conduzida em sua grande maioria pelo setor privado, tendo grande apoio estatal e operacionando

um processo de interiorização, o que, para Barreyro (2008), representou a constituição de um sistema dual:

> [...] as grandes universidades e as faculdades isoladas interioranas, sendo nestas últimas onde as classes médias conseguiam o diploma que lhes permitiria sua ascensão social. Surgiram, assim, os empresários do ensino superior, oriundos de instituições privadas de 1º e 2º graus, transformando suas associações com um novo objetivo (p. 19).

Com a criação das Fundações Educacionais "cuja finalidade, na maioria dos casos, era facilitar e garantir a criação de unidades de ensino superior privado, com a utilização de prerrogativas desfrutadas pelas instâncias públicas" (Dourado, 2001, p. 180). Nessa acepção, a modalidade da fundação tornou exequível a implantação do ensino pago, bem como da contratação de serviços educacionais, além da própria cobrança de mensalidades e taxas aos estudantes, não obstante serem municipais, assim, públicas. Esse processo configura a corrosão das fronteiras entre o público e o privado.

O Conselho Federal de Educação autorizou a conversão das faculdades isoladas em universidades, assim como, posteriormente, com a Constituição Federal (Brasil 1988) e a Lei nº. 9.394/96 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional terem outorgado autonomia à estas instituições. Destarte, o setor privado fez uso dessa prerrogativa para metamorfosear suas instituições em universidades. Ora, com maior autonomia o setor privado poderia modificar sua operacionalidade *sem riscos*, abrindo e fechando cursos, conforme as tendências formativas e de interface com o mundo do trabalho.

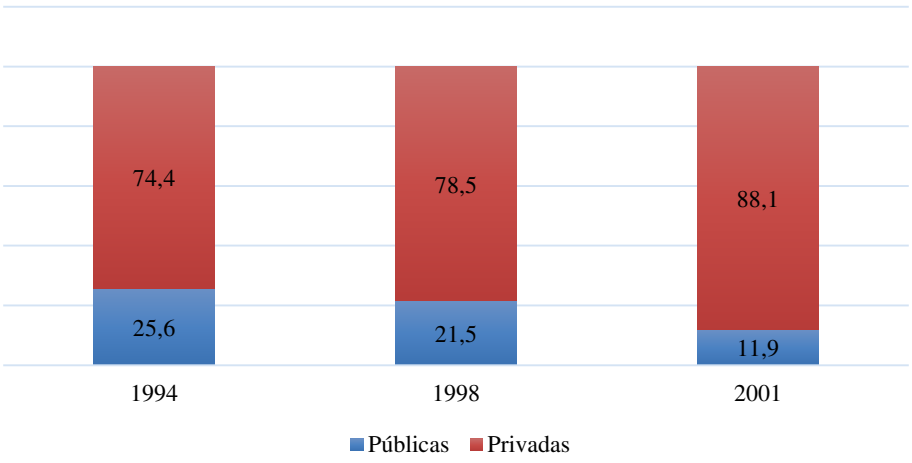
Em 1990, iniciou-se um processo de expansão mercantilizada com maior velocidade, em especial a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Essa expansão tornou-se factível através de sanções da legislação. Dentro da própria noção de privatização irradiada pelo governo em tela, a noção de financiamento público a estabelecimentos privados sem fins lucrativos, a saber, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Por

meio da LDB, regulamentou-se a criação da pós-graduação *stricto senso* em instituições privadas.

> Assim, o sistema federal de ensino superior está integrado pelas Instituições de Ensino Superior mantidas pela União e as criadas e mantidas pela iniciativa privada. São públicas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público e privadas, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As privadas distinguem-se em com ou sem finalidade de lucro. As primeiras são as particulares (em sentido estrito) e as privadas sem fins lucrativos são as comunitárias, confessionais ou filantrópicas (Barreyro, 2008, p. 21).

Em acréscimo, com a expansão mercantilizada através do aparato legal da LDB, percebe-se um salto quantitativo que corresponde a lógica expansiva do capital. Quando comparada o ano de 1995 (um ano antes da promulgação da LDB) com o ano de 2002 (término do mandato de FHC) pode-se constatar na quantidade de matrículas na ES um aumento relativo de 97,76%, isto é, de 1.759.703 matrículas em 1995, em 2002, a quantidade era de 3.479.913. Concernente às IES, numa análise por categoria administrativa, o gráfico 01 traz os dados correspondentes ao período entre 1994, 1998 e 2001.

Gráfico 01 - Quantidade de IES, conforme categoria administrativa em % - (1994-2001)



Fonte: Mec/Inep (2003).

Com os dados expostos no gráfico 01, percebe-se que, nos três períodos em análise houve uma predominância das Instituições Privadas de Educação Superior (IPES) sobre as públicas. Em 1994, 74,4% das IES eram privadas, ao passo que apenas 25,6% representavam as públicas. Em 1998, aumentou-se 4,1% a diferença, isto é, as IPES representavam 78,5%, as públicas representavam 21,5%. Em 2001 a diferença subiu para 88,1% das IPES e as IES públicas representavam 11,9% do total de IES no Brasil. Esses dados expõem a predominância do setor privado-mercantil sobre o público-estatal.

A partir de 2003, com os governos petistas – Lula da Silva 2003-2010 - Dilma Rousseff 2011-2016 – deram continuidade nessa processualidade de aprofundamento mercantil da ES brasileira. Os governos petistas utilizaram uma miríade de políticas que constituíram a política de ES alinhada a lógica da *hegemonia às avessas*, ou seja, não obstante discurso de democratização, acesso, financiamento, cotas no ensino superior, estas políticas na teia da complexa relação do processo expansivo do capital financeirizado, representaram medidas que foram tomadas para que a ES continuasse um nicho mercantilista altamente rentável.

As diversas políticas que tiveram em torno da ES nesses governos permearam temas como: dilaceração dos limites entre o público e o privado através da imunidade fiscal cedida às IES privadas-mercantis (com fins de lucro) por meio da adesão ao Programa Universidade para Todos (ProUni)[50], Lei nº. 11.096/05; aprofundamento do programa de Financiamento Estudantil (Fies), bem como ampliação de seu alcance, bem como do número de bolsas integrais ou parciais cedidas através do repasse dos recursos da União; a Lei nº. 11.079/04 que estabelece as Parcerias Público-Privadas (PPP), tornando lícito os processos burocráticos de financiamento e manutenção entre

[50] Através da adesão voluntárias foi possibilitado a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) e de três contribuições: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (CONFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

estabelecimentos públicos e empresas privadas, além de financiamento públicos nas IPES; o estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do Decreto nº. 5.800/06 que dispões sobre a UAB e constituição dos cursos na modalidade Educação à Distância (EaD); o Decreto 6.096/07 que estabelece o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que está articulado com o próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); além dessas políticas, outras constituíram o rol de medidas que interviram diretamente no *modus operandi* da ES brasileira, culminando na reafirmação destas medidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelecido pela Lei nº. 13.005/14.

No período entre 2009 a 2016 é possível evidenciar uma queda nas IES públicas municipais de 1,49%; no que tange às IES estaduais o crescimento foi de 46,43%; a Instituições Federais de Educação Superior (IFES) obtiveram um crescimento relativo da ordem dos 13,83%. Nessa acepção, as IES públicas nesse período em análise obtiveram 20,82% de crescimento. Num sentido bem diferente, as IPES obtiveram um crescimento mínimo de 2,03%, contudo, se a análise se deter a meras representações quantitativas, se limitará a aparência dos dados, logo, se utilizarmos dados numa outra análise, é possível constatar a hegemonia privada-mercantil na ES brasileira. Ora, a quantidades de IPES representa 87,71% do total de IES, enquanto as IES públicas possuem 12,29% do total de instituições. A tabela 2 expõe os dados de modo explícito.

Tabela 2. Expansão da quantidade de IES – Conforme categoria administrativa (2009-2016)

Ano	Municipal	Estadual	Federal	Total de Públicas	Privadas
2009	67	84	94	245	2.069
2010	71	108	99	278	2.100
2011	71	110	103	284	2.081
2012	85	116	103	304	2.112
2013	76	119	106	301	2.090
2014	73	118	107	298	2.070
2015	68	120	107	295	2.069
2016	66	123	107	296	2.111
Δ 2009-2016	**-1,49%**	**46,43%**	**13,83%**	**20,82%**	**2,03%**

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2013; 2014;2015;2016).

Em 2007 uma nova forma de expansão mercantilizada se estabeleceu no Brasil. Com a inserção de fundos de investimento, algumas IPES começaram a abrir capital no mercado de ações brasileiro (Bolsa de Valores de São Paulo – BOVESPA), através da Oferta Pública Inicial – *Initial Public Offering* (IPO) –, além das fusões e compras de instituições menores por parte dos grandes Grupos Educacionais. Esse movimento representou uma nova forma de expansão capitalista para os empresários da educação superior, impulsionando a educação-mercadoria e extraindo lucros através de vendas de cursos, obtendo financiamento público, além da própria venda de ações.

Essa processualidade constitui o movimento de oligopolização da educação superior em contexto global, implicando em concentração e engendrando verdadeiras corporações transnacionais de ES. O Grupo Kroton e seus concorrentes tem balançado com grande efervescência o mercado educacional brasileiro.

O movimento de empresariamento da ES brasileira atende às orientações dos organismos internacionais do capital financeiro, em especial: Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros que representam, consoante

Wood (2014), verdadeiros intelectuais do capital. Em novembro de 2017 o BM lançou um documento direcionado ao Brasil, nele diversos temas foram tratados, a educação e em especial a ES não fugiram de suas análises.

Um justo ajuste para o capital: crítica ao relatório do Banco Mundial

Desde a década de 1960 o BM tem denotado diversas orientações para os países da periferia capitalista. Este movimento é crucial para potencializar os setores estratégicos inerentes a lógica da *Divisão Internacional do Trabalho*, calcando-se na teoria das *vantagens comparativas*[51], bem como da Teoria do Capital Humano, a educação é interpretada como um nicho de mercado essencial para a expansão capitalista de teor financeirizado.

A partir da década de 1990 o BM publica documentos voltados especificamente para a ES dos países de capitalismo dependente. Dentre os diversos documentos publicados, as concepções que se colocavam preconizavam a necessidade de deixar este nível de ensino sob gestão da iniciativa privada, assim como a necessidade de vincular as atividades pedagógicas com as Tecnologias de Inovação e Comunicação (TICs), romper o vínculo indissociável entre pesquisa, ensino e extensão (modelo *neo-humboldtiano*) por se tratar de um modelo caro para o Brasil, além de não corresponder as necessidades concretas do capitalismo dependente. Essas concepções estiveram alinhadas com os interesses dos setores hegemônicos.

Não obstante recomendações do BM, a correlação de forças manteve um campo de tensão entre os interesses dos setores empresariais que advogam a corrosão dos limites entre o público e o privado e os interesses dos setores sociais (movimentos sociais, movimento estudantil, ANDES entre outros) que se opõem às orientações expostas destes documentos. Todavia, em função da crise econômica que eclodiu no Brasil, com o suplemento da crise política e o declínio da maior máquina eleitoral da história brasileira – o Partido dos

[51] *Vide* Cintra (1987).

Trabalhadores – os serviços voltados para as áreas sociais sofreram grandes intervenções do capital. Aqui, dar-se-á ênfase apenas na ES, nessa acepção, não demorou muito para que o BM voltasse a protagonizar e tensionar este campo de ensino.

Em novembro de 2017 o BM divulgou o relatório intitulado: *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil.* A justificativa para a elaboração desse documento é explicitada logo no prefácio ressaltando que devido o país estar em visível recessão econômica faz-se necessário ajustes e para isso o BM realizou esse estudo a fim de identificar as possíveis alternativas para o ajuste fiscal das contas públicas de forma que se consolide os ganhos das últimas décadas, mas possa ter uma economia sustentável.

O documento trata de vários temas como previdência social, saúde e educação, a nós, nesse momento nos debruçaremos sobre as análises feitas sobre a ES no Brasil. Alguns estudiosos já se debruçaram sobre esse documento trazendo análises que nos permitem visualizar as incongruências desse relatório. Nesse sentido, traremos os apontamentos do BM, as análises de alguns estudiosos do tema e faremos apontamentos no sentido de discutir a ES Brasileira.

Na seção que trata da educação pública intitulada: *Gastar mais ou melhor? Eficiência e equidade na educação pública* traz alguns apontamentos que enumeramos a seguir, para posteriormente discutirmos:

1. Os gastos públicos com a educação superior são ineficientes e poderiam ser economizados em 50%.
2. A cobrança de mensalidades nas instituições públicas para as famílias ricas e para as pobres financiamento estudantil.
3. As despesas com o ensino superior cresceu rapidamente na última década.
4. As matrículas do ensino superior triplicaram nos últimos 15 anos e para isso as IES privadas tiveram uma participação fundamental.

5. O gasto com o ensino superior não é alto, mas quando se trata das universidades federais e dos Institutos considera que tem uma elevação considerável.
6. Os alunos matriculados nas universidades públicas custam duas ou três vezes mais do que os alunos matriculados nas universidades privadas.
7. O valor agregado das universidades é semelhante ao das universidades privadas.
8. As universidades privadas abrigam a maior parte dos estudantes do ensino superior no Brasil. De acordo com os dados de 2015 dos 8 milhões universitários, somente dois milhões estavam nas universidades públicas, ou seja a maioria, cerca de 6 milhões estão em instituições privadas.

Quando nos deparamos com esses apontamentos a primeira reação que se tem diante deles é a perplexidade de como a ES pública está sendo atacada de todas as frentes. Como defensores da educação pública e gratuita não se pode deixar de se indignar com o teor desse documento, mas não se trata apenas disso, o fato é que além de ser um ataque a educação pública é também uma pseudociência. Entende-se que o BM se utiliza de sua envergadura para publicar um documento como esse que ganha estatura de verdade absoluta utilizando-se de metodologia e base teórica inconsistente que não condizem com o real. Nos contrapondo a isso, a perspectiva teórico-metodológica tem como premissa o real e nela não tem espaço para especulação, "achismos" e "invencionismos" como procedimentos que não cabem no ato de fazer ciência. Marx e Engels (2007, p. 94) afirmam que "[...] a observação empírica deve provar em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação a conexão entre a estrutura social e política e a produção".

Tratar-se-á de algumas proposições do BM nesse documento buscando fazer alguns contrapontos com a realidade social e econômica do Brasil, uma

vez que se percebe que o relatório deixa de considerar todas as mediações necessárias para a compreensão do complexo processo educativo brasileiro e se fixa apenas no fator econômico para defender os ajustes necessários ao capital, para sua manutenção.

No que toca os gastos públicos com a ES, na visão do BM, são ineficientes e poderiam ser economizados cerca de 50% do orçamento público. É importante que se pergunte de que forma isso será feito. Amaral (2017), ao tomar por base as Universidades Federais, questiona: *esse ajuste será feito através da diminuição pela metade dos salários dos professores, técnicos administrativos, aposentados e pensionistas? E a diminuição dos recursos para outras despesas correntes e investimentos também será reduzida pela metade?* E conclui, nessa perspectiva, as universidades correm grande risco.

Algumas das proposições do BM podem ser agrupadas, pois o teor, ou seja a intenção é a mesma. Quando se fala que as despesas com ES cresceu rapidamente na última década, que as matrículas da ES triplicaram nos últimos 15 anos e para isso as IPES tiveram uma participação fundamental; que os gasto com ES não é alto, mas quando se trata das universidades federais e dos Institutos considera que tem uma elevação considerável; que os alunos matriculados nas universidades públicas custam duas ou três vezes mais do que os alunos matriculados nas universidades privadas; que o valor agregado das universidades é semelhante ao das universidades privadas; que as universidades privadas abrigam a maior parte dos estudantes da ES no Brasil é simplesmente uma forma de respaldar a proposição seguinte: a indicação de cobrança de mensalidades nas instituições públicas para as famílias ricas, e concessão de bolsas de financiamento estudantil aos setores mais populares.

Assim, na visão do BM, ter-se-ia um "*ajuste justo*". Não é atual essa recomendação do BM, esta já estava presente no documento de 1994 *"O Ensino Superior: as lições derivadas da experiência"*. E agora, passados mais de duas décadas, com esse novo estudo que foi desenvolvido exclusivamente para a realidade

brasileira volta a reafirmar que as universidades brasileiras têm gastos exorbitantes e desperdiçam recursos públicos, além de serem ineficientes e terem baixo rendimento.

O BM (2017, p. 131) compara:

> Entre 2013 e 2015, o custo médio anual por estudante em universidades privadas sem e com fins lucrativos foi de aproximadamente R$ 12.600 e R$ 14.850, respectivamente [...]. Em universidades federais, a média foi de R$ 40.900. Universidades públicas estaduais custam menos que as federais, mas ainda são muito mais cara que as privadas, custando aproximadamente de 32.200. O custo por aluno dos institutos federais, a maior parte fundada desde 2008, é de aproximadamente R$ 27.850.

Colocar as universidades públicas federais, para não colocar todas, no mesmo saco que as universidades privadas é no mínimo desconhecer a realidade brasileira. Primeiro que as universidades privadas ocupam-se quase que exclusivamente do ensino enquanto que as universidades públicas federais se mantêm atreladas – enquanto podem – a elas uma série de elementos que as diferenciam:

> O atual Sistema Público de Universidades Federais é constituído por sessenta e três instituições distribuídas por todas as regiões do país. Congrega cerca de um milhão e duzentos mil alunos de graduação e pós-graduação. As Universidades Federais mantém quarenta e seis hospitais universitários de alta complexidade, inseridos no Sistema Único de Saúde (SUS) e que atendem à comunidade. É parte das Universidades Federais um conjunto de centros e laboratórios de pesquisa científica em todas as áreas do conhecimento, produzindo inovações e desenvolvendo um trabalho científico imprescindível ao desenvolvimento socioeconômico do país. Em dez anos, as atividades de pesquisa realizadas nessas Universidades, levou o Brasil da 23ª para a 13ª posição entre as nações que mais produzem ciência. (ANDIFES, 2017) Sustentada no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, as Universidades Federais formam ininterruptamente gerações para todas as profissões e não por acaso, aqueles profissionais mais reconhecidos nacional e internacionalmente pela sua contribuição científica são oriundos dela e das demais Universidades Públicas. As atividades de extensão junto às comunidades, na forma assistencial de serviços aos segmentos carentes, através da atuação conjunta com outras instituições públicas e privadas, e através de programas desenvolvidos em

> conjunto com diversos segmentos da sociedade, servem para socializar o conhecimento produzido, bem como contribuem para a execução de políticas públicas. (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, s.p.).

De acordo com Druck, Filgueiras e Moreira (2017) o referido documento pode ser resumido nas seguintes orientações e medidas:

> 1- redução dos recursos destinados às Universidades Federais, o que as obrigaria "redefinir a sua estrutura de custo e/ou buscar recursos em outras fontes"; 2- introdução de "tarifas" escolares (ensino pago); 3- financiamento para os estudantes que não puderem pagar as mensalidades instituídas pelas Universidades Federais, tal como já ocorre com o FIES que, "felizmente", segundo o documento, já oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas; e 4- para completar, bolsas de estudos gratuitas para os estudantes mais pobres, através do PROUNI. (s.p.).

Na concepção, ainda, dos autores supracitados, O documento do Banco Mundial revela como a instituição não tem compromisso com a defesa das instituições públicas, ao contrário, em nome da eficiência dos gastos públicos defende veementemente a redução dos serviços públicos ou até mesmo a sua extinção.

Amaral (2017) afirma que esse documento possui forte teor economicista e não considera complexidade do sistema educacional brasileiro trazendo erros conceituais, inferências sem comprovação e conclusões absurdas. Na nossa compreensão o documento busca de forma descarada e fraudulenta descredenciar os serviços públicos. E quem ganha com isso?

Considerações finais

A ES segue na esteira dos interesses dos empresários da educação, isso não é nenhuma novidade. As formas de privatização das IES públicas, desvelam, de fato, que este nível de ensino é compreendido como um nicho de mercado essencial para o capital.

Ao longo das últimas duas décadas, presencia-se um movimento expansivo do capital, próprio de sua natureza, que atinge todos os setores da vida humana, e claro, a educação não foge desse alcance. A ES é predominantemente marcada pela iniciativa privada no Brasil. Sua predominância se expressa na quantidade de IES e matrículas em comparação com as IES públicas.

Os organismos internacionais, dando ênfase específica para o BM, permanecem tensionando a ES com suas diretrizes e análises descontextualizadas acerca da particularidade capitalista dependente brasileira. Num sentido oposto ao apregoado pelo BM, é preciso fortalecer os embates e reivindicações na luta por uma universidade que atenda os anseios da classe trabalhadora, que seja pública, que o debate crítico seja a base das discussões acadêmicas. Essa posição faz-se urgente, a ES não pode ser interpretada como negócio a ser comercializado no mercado.

Referências

AMARAL, N. C. **Uma análise do documento** "Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil" disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/analise-critica-bm-2017.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo:** Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Novembro de 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B9N6f556vQkkUXJyQU16UDF0NkFLWkNNNjlIcTN2WXRYNUlN/view>. Acesso em: 23 dez. 2017.

CINTRA, M. Divisão internacional do trabalho. **Lua Nova**, v. 4, p. 95-103, 1987.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã:** o ensino superior da Colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2001.

DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L.; MOREIRA, U. **Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras:** a nova investida do Banco Mundial, 2017. Disponível em: <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=5841>. Acesso em: 12 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. **Censo da Educação Superior 2000.** Brasília, DF: Inep, 2000.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2003.** Brasília, DF: Inep, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2013.** Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2014.** Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2015.** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 11 out. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 1ª ed. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2007.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. **Nova faces da educação superior no Brasil:** reformas do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

WOOD, E. M. **O império do capital.** São Paulo: Editorial Boitempo, 2014.

TEMA LIVRE

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO DE INFORMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PROJETO *BIOSOC*

INTERDISCIPLINARITY IN HIGH SCHOOL INTEGRATED TO A TECHNICAL COMPUTING SCHOOL: EXPERIENCE REPORT OF THE BIOSOC PROJECT

Ronaldo Santos Santana[52]
Eledir da Cruz Martins[53]
Fernanda Franzolin[54]

Submissão: 25/01/2018 Revisão: 31/01/2018 Aceite: 03/02/2018

Resumo: o presente artigo visa relatar a experiência da implementação de um trabalho interdisciplinar realizado em uma escola de Ensino Médio integrado ao Técnico de Informática. Os dados foram coletados a partir de instrumentos de avaliações dos professores e reflexões sobre a prática. Após a análise dos resultados, foi percebido o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais pelos estudantes e a realização de um trabalho colaborativo pelos docentes.
Palavras chave: Interdisciplinaridade. Relato de Experiência. Ensino de Biologia. Ensino de Sociologia.

Abstract: this article aims to report an experience regarding the implementation of an interdisciplinary study carried out in a high school integrated to a Technical Computing School. The data were collected from teacher evaluation instruments and reflections on the practical lesson. After analyzing the results, the development of conceptual, procedural and attitudinal contents by the students and a collaborative study by the teachers were perceived.
Keywords: Interdisciplinarity. Experience Report. Biology. Teaching. Sociology Teaching.

[52] Professor de Ciências e Biologia, Mestre em Ensino e História da Ciência (UFABC) e Doutorando em Educação (USP). E-mail: ronaldo.santana@usp.br
[53] Licenciada e Bacharel em Geografia (UFMT), Licenciada em Sociologia (Unimes), Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (Unasp) e Mestre em Geografia (UFMT). E-mail: eledircm@gmail.com
[54] Professora adjunta da Universidade Federal do Abc. E-mail: Fernanda.franzolin@ufabc.edu.br

Introdução

O conhecimento científico produzido na academia aumentou significativamente nas últimas décadas e, como consequência desse aumento e da disciplinarização do conhecimento, o professor, que na escola representa as diferentes disciplinas científicas, tem enfrentado diversos desafios para realizar relações entre as diferentes áreas. A emergência de relações entre as diversas disciplinas culminou com o aparecimento e a necessidade da interdisciplinaridade (Nicolescu, 2000), tendo em vista que a formação do aluno deve ser apresentada de maneira holística e desfragmentada. Neste universo, para iniciar a discussão, se faz necessária a breve discussão a respeito dos sentidos que a literatura tem atribuído a termos como *disciplina*, *pluridisciplinar*, *multidisciplinar* e *interdisciplinar*. É válido destacar que não há consenso entre as concepções atribuídas a esses termos, apenas alguns pontos de convergência dentre as ideias apresentadas por diversos autores.

Primeiramente, em uma perspectiva epistemológica, o termo *disciplina* pode ser definido como um grupo de conhecimentos que apresentam características particulares em comum, sendo construídos e guiados por diversos métodos de investigação com regras e princípios próprios (Santos, 2006). Do ponto de vista da sala de aula, em uma perspectiva pedagógica, a disciplina é entendida como uma determinada área do conhecimento a ser ensinada, representada por uma matéria escolar. O tratamento do conhecimento na lógica da disciplinaridade, como tem sido tratado na maioria das escolas, pode conduzir o aluno à equivocada compreensão de que os fenômenos (naturais, sociais, econômicos, políticos, culturais, entre outros) são isolados, fragmentados e lineares. Essa problemática motivou os pesquisadores a pensar em abordagens que visem a realizar relações entre as disciplinas a fim de proporcionar uma visão mais coerente, desfragmentada, contextualizada e que extrapolasse, em alguma medida, os limites definidos pelas disciplinas.

Dentre as propostas de relação entre as disciplinas, a pluridisciplinaridade e a multidisciplinaridade, possuindo o menor grau de relação entre os conhecimentos produzidos, em uma perspectiva epistemológica, podem ser caracterizadas como a união de conhecimentos de diversas disciplinas a fim de investigar um mesmo fenômeno, sem uma preocupação de realizar alguma interação maior entre elas (Santos, 2006).

Em uma perspectiva pedagógica, a pluridisciplinaridade se refere à investigação de um objeto de conhecimento de uma disciplina escolar, por diversas outras ao mesmo tempo, contribuindo para o aprofundamento da sua compreensão. Um exemplo é a filosofia marxista, um objeto da filosofia que pode ser estudado simultaneamente pela física, pela economia, psicanálise ou pela literatura (Nicolescu, 2000).

Para Nicolescu (2000), a interdisciplinaridade se caracteriza numa relação onde métodos de uma disciplina são utilizados por outras, por exemplo, métodos da física nuclear podem ser utilizados pela medicina, propiciando tratamentos novos para o câncer. A interdisciplinaridade, segundo Piaget (1979) *apud* Augusto et al. (2004), é um segundo nível de integração entre as diferentes disciplinas, onde o trabalho colaborativo motiva intercâmbios e uma relação enriquecedora de caráter mutualístico entre elas. De acordo com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade só se torna possível em um ambiente onde diferentes disciplinas se reúnem e se relacionam por um mesmo objeto de estudo, guiado por uma situação-problema de caráter colaborativo. Implementar a interdisciplinaridade consiste em uma tomada de posição, onde são confrontados diferentes pontos de vista em torno de um determinado problema, neste caso, não necessariamente o professor tem que abandonar a sua disciplina e criar uma nova (Hartmann; Zimmermann, 2007; Santos, 2006).

Mesmo sendo desejável um trabalho colaborativo entre dois ou mais docentes em uma proposta interdisciplinar, um projeto desta natureza pode ser desenvolvido por um único docente, que apresente uma vontade de integrar os

conhecimentos característicos de outras disciplinas com os da sua (Augusto, et al., 2004; Ostermann; Mozena, 2014). Neste caso, quando há apenas um professor, é importante que ele tenha uma postura interdisciplinar, podendo realizar as pontes possíveis entre a sua disciplina e as outras por meio de pesquisas. Contudo, exclusivamente na interdisciplinaridade escolar realizada no nível do Ensino Médio, é recomendado que a relação vá além da integração epistemológica, onde os conhecimentos de variadas áreas são integrados, e aconteça também a interação entre os diversos professores na produção de atividades que possuam uma articulação entre as diferentes disciplinas (Hartmann; Zimmermann, 2007).

Na interdisciplinaridade escolar, os objetivos são pedagógicos e os conhecimentos científicos são trabalhados na escola de forma diferente daquela organização canônica e tradicional comum da Ciência, favorecendo a integração curricular (Fazenda, 2008; Santos, 2006). Nela, todos os movimentos didáticos realizados, objetivos, habilidades e técnicas têm como finalidade a aprendizagem dos estudantes, respeitando suas concepções prévias e a integração do conhecimento (Fazenda, 2008).

A interdisciplinaridade tem um terreno fértil para a sua implementação na escola, em função da presença de recomendações destas práticas em documentos oficiais que regem a educação, tendo destaque também na fala de docentes, coordenadores e administradores escolares (Augusto, et al., 2004). A respeito da metodologia utilizada para implementar práticas interdisciplinares no ensino de Ciências no Ensino Médio, é possível desenvolvê-las por meio da utilização de um projeto, uma história explanatória, uma proposta de aprendizagem baseada na resolução de problemas (Ostermann; Mozena, 2014) ou por uma atividade do tipo estudo do meio (Lucatto; Talamoni, 2007).

Ao implementar uma atividade interdisciplinar com professores do Ensino Médio, Lucatto e Talamoni (2007) evidenciaram diversas potencialidades dessa abordagem como, por exemplo: a realização de um

trabalho colaborativo entre alunos, professores e pesquisadores; o desenvolvimento de um trabalho contextualizado com os problemas e com as questões do entorno; a produção de material didático pelos alunos; o fortalecimento do grupo de trabalho na escola, entre outros. Contudo, os professores também podem se deparar com desafios como, por exemplo, a falta de tempo disponível para realizar reuniões com os outros professores e a dificuldade para se dedicar às leituras acadêmicas necessárias. Outros desafios seriam a falta de conhecimento conceitual sobre as outras disciplinas, além de dificuldades de relacionamento com a equipe administrativa da escola e dificuldade dos alunos em trabalhar em grupo (Augusto; Caldeira, 2007).

Há recomendações para incluir práticas de ensino de cunho interdisciplinar no contexto do Ensino Médio integrado ao Técnico de Informática (Santos, 2006). Contudo, é difícil encontrar na literatura trabalhos que visem evidenciar aspectos da implementação da interdisciplinaridade no âmbito do Ensino Médio integrado ao Técnico de Informática. Desta forma, o objetivo do presente estudo é realizar um relato de experiência da implementação de um trabalho interdisciplinar entre professores de Biologia e Sociologia com as disciplinas das áreas técnicas realizado com estudantes do Ensino Médio integrado ao Técnico de informática. O trabalho interdisciplinar realizado atualmente se chama *BioSoc*[55].

Metodologia

Todas as ações realizadas durante o projeto interdisciplinar *BioSoc* foram planejadas e implementadas com base no referencial teórico de interdisciplinaridade (Fazenda, 2008; Santos, 2006; Ostermann; Mozena, 2014). Inicialmente, o projeto *BioSoc* surgiu em 2016, a partir da iniciativa de um

[55] União das iniciais das palavras Biologia e Sociologia. Contudo, é importante ressaltar que, inicialmente, a interdisciplinaridade almejada não é entre estas duas disciplinas, mas entre elas e as disciplinas técnicas, pelo menos neste primeiro momento. Em anos posteriores, pretende-se realizar a ampliação dessa interdisciplinaridade, possivelmente estabelecendo interações entre a Biologia e a Sociologia.

professor de Biologia de uma escola da rede particular de Ensino Médio integrado ao Técnico de Informática. Esta é uma escola particular localizada na cidade de São Paulo e possui turmas de 1°, 2° e 3° ano do Ensino Médio, com disciplinas comuns a um curso deste nível de ensino, como Português, Matemática, Biologia, Sociologia etc. Contudo, o curso forma o estudante também para o nível técnico em informática, por isso, em sua grade curricular de disciplinas, há disciplinas como algoritmo, linguagem de programação, computação gráfica, entre outras.

No início, o objetivo do professor de Biologia era realizar uma integração entre os conteúdos conceituais trabalhados em sua disciplina e aqueles aprendidos pelos alunos nas disciplinas técnicas. Além disso, outra expectativa era realizar um trabalho que tivesse alguma relação com a futura possível profissão que os estudantes poderiam exercer. Afinal, os profissionais formados na área da informática podem trabalhar em editoras ou empresas de desenvolvimento de *softwares* educacionais, tendo algum contato com a produção de materiais didáticos.

O projeto foi implementado pela primeira vez no início do primeiro bimestre do ano de 2016, com alunos do primeiro ano e do segundo ano do Ensino Médio, onde eles primeiramente teriam que produzir um projeto com o seguinte objetivo geral: elaborar um Objeto Educacional Digital (OED) para o ensino de Biologia, relacionando e utilizando os conhecimentos aprendidos nas disciplinas do curso técnico de informática com aqueles aprendidos em Biologia. No primeiro bimestre de 2016, os estudantes deveriam formular um projeto com objetivos específicos, indicando qual tipo de OED iriam realizar (aplicativo para o ensino de algum conteúdo da Biologia, jogos pedagógicos, aplicativo do tipo *quiz*, *softwares* educacionais, animações, entre outros).

O projeto superou as expectativas do professor de Biologia porque ele percebeu que os alunos não só relacionaram a Biologia aos conteúdos das disciplinas técnicas aprendidas, mas relacionaram também a outras disciplinas,

por exemplo, um grupo construiu um aplicativo para ensino relacionando os conhecimentos de Biologia com os de Educação Física.

No ano seguinte, em 2017, o docente convidou para fazer parte do projeto a professora de Sociologia. Desse modo, enriqueceria ainda mais o trabalho, pois desde o início do planejamento e da implementação do projeto teriam professores de diferentes áreas do conhecimento aperfeiçoando a proposta de um trabalho interdisciplinar. Todavia, neste primeiro momento, a proposta não era a integração entre a Biologia e a Sociologia, mas o diálogo dessas duas disciplinas com as disciplinas técnicas. A parceria agregou positivamente e o trabalho recebeu o nome de *BioSoc*.

A proposta do trabalho *BioSoc*, em 2017, era ampliar as possibilidades de produção de material didático para o ensino por alunos do Ensino Médio integrado ao técnico de informática, agora, envolvendo tanto as Ciências da Natureza quanto as Ciências Humanas. O tempo de duração total do trabalho é de dois anos. Os discentes iniciariam o trabalho no primeiro bimestre letivo do primeiro ano do Ensino Médio, com o desenvolvimento do projeto teórico, e finalizariam no quarto bimestre letivo no segundo ano do Ensino Médio, com a apresentação do OED produzido. Em síntese, serão apresentados mais minuciosamente alguns procedimentos metodológicos realizados pelos alunos para uma visão geral do trabalho *BioSoc* na sua última configuração.

No início do ano letivo do primeiro ano do Ensino Médio, os estudantes se dividem em grupos e, no primeiro bimestre, o objetivo é realizar um trabalho teórico que constitui o projeto inicial do seu OED. Inicialmente, eles escolhem um conteúdo específico que tenham mais familiaridade dentro das áreas dos professores orientadores e, após a escolha dos conteúdos, os alunos realizam uma pesquisa bibliográfica sobre o tema escolhido para o OED e a anexa ao projeto. Após a etapa de seleção do conteúdo, os discentes escolhem qual tipo de objeto educacional digital será desenvolvido e elaboram o objetivo do seu projeto. Os pré-requisitos para os projetos são: o trabalho deve apresentar

alguma inovação e contemplar um conteúdo específico, sendo desenvolvido a partir dos conhecimentos do conteúdo aprendido nas disciplinas do curso técnico de informática. Em linhas gerais, o projeto dos alunos tem a seguinte estrutura: capa, introdução, objetivo(s), pesquisa bibliográfica do conteúdo, considerações finais e referências.

No segundo bimestre do primeiro ano do Ensino Médio, os alunos desenvolvem um seminário com o tema do conteúdo específico escolhido. Essa etapa foi julgada como importante, pois acreditamos que, quando o aluno realiza uma pesquisa bibliográfica e a apresenta na forma de seminário, ocorrem maior assimilação e acomodação dos conhecimentos aprendidos. Neste momento, é possível avaliar aspectos do conteúdo específico da pesquisa que os alunos fizeram, para que o professor possa acompanhar os estudantes nesse processo. A concepção avaliativa dos professores é a de uma avaliação como um processo de investigação, visando ao acompanhamento sobre o desenvolvimento dos alunos no que se refere aos objetivos propostos pelos professores no planejamento do projeto (HOFFMAN, 2007).

No terceiro bimestre do primeiro ano do Ensino Médio, os alunos pesquisam e selecionam as ferramentas tecnológicas que eles irão utilizar para realizar o OED e, dependendo do tipo de OED escolhido, os alunos utilizam as mais variadas ferramentas. Nesta etapa, os estudantes desenvolvem a parte prática do projeto, pois aqueles que optam por fazer um jogo didático, por exemplo, devem pesquisar ferramentas e *softwares* que permitam que eles desenvolvam tal material didático, caso eles ainda não tenham aprendido nas aulas específicas do curso técnico de informática. A apresentação da parte prática do trabalho acontece na forma de seminário apresentado à classe.

No quarto bimestre do primeiro ano, os estudantes avançam na pesquisa das ferramentas e apresentam a versão final do seu projeto, em uma pasta do tipo portfólio, contendo toda a parte teórica referente ao conteúdo específico

escolhido e as ferramentas técnicas que eles optaram por utilizar para a realização do OED.

O trabalho tem continuidade no ano seguinte, com esses mesmos alunos, agora, no segundo ano do Ensino Médio. No primeiro bimestre do segundo ano, os alunos devem produzir toda a parte visual e gráfica do OED (como por exemplo, *layout*, figuras e fotos), devem também elaborar toda a parte textual do OED (como, questões propostas para o *quiz*, textos de conteúdo para *softwares* educacionais, a parte de legenda para animações etc.). No final do bimestre, espera-se que os grupos entreguem um portfólio contendo todos esses elementos para ser avaliado pelos professores que apresentarão sugestões e críticas. No início do segundo bimestre do segundo ano do Ensino Médio, planeja-se que os alunos recebam a avaliação do portifólio entregue no bimestre anterior. Além de acrescentar as sugestões feitas a partir da avaliação dos professores, eles devem avançar no trabalho, incrementando ainda mais o *Layout* do OED. Ao final, espera-se que os alunos apresentem um seminário com a produção realizada no segundo bimestre e, ao finalizarem as apresentações, os professores realizam mais sugestões para o aperfeiçoamento do OED produzido.

No terceiro e quarto bimestre do segundo ano, os alunos começam a programar de fato o OED e apresentam à turma sua produção ao final de cada bimestre na forma de seminários. No terceiro bimestre, ocorre a etapa de finalização I, onde os professores verificam se as sugestões foram contempladas no OED e, caso não tenham sido, são apresentadas as justificativas dos estudantes, além de eventualmente apresentarem mais sugestões. Assim, no quarto bimestre do segundo ano, os alunos apresentam um último seminário com o OED finalizado. O quadro abaixo (quadro 1) apresenta de forma sucinta a descrição da proposta com as atividades previstas para cada bimestre, caso o leitor deseje retomar tais informações de forma rápida e objetiva.

Quadro 1: etapas de implementação do projeto BioSoc.

Série	Bimestre	O que os alunos deveriam realizar
1º Ano	1º	• Formação dos grupos de trabalho • Escolha do tipo de OED • Escolha e pesquisa sobre o conteúdo específico tema do OED • Elaboração do projeto de OED, contendo as seções de: o Capa o Contra capa o Introdução o Objetivo o Pesquisa do conteúdo específico o Considerações finais o Referências
	2º	• Correção do projeto de modo a atender ou justificar a avaliação realizada pelos professores. • Elaboração de uma apresentação de um seminário com o tema do conteúdo específico escolhido no projeto.
	3º	• Pesquisa e seleção das ferramentas e dos *softwares* que serão utilizados para elaborar o OED. • Delineamento da metodologia utilizada na execução do projeto.
	4º	• Finalização da versão final do projeto de elaboração do OED contemplando as últimas sugestões dos professores referente à etapa teórica. • Entrega do projeto final em uma pasta do tipo portfólio.
2º Ano	1º	• Elaboração gráfica do OED, no que se refere às imagens e figuras utilizadas, além do *Layout.* • Pesquisa e redação do conteúdo textual que será inserido no OED. • Anexo do que foi elaborado nessa etapa no portfólio do grupo.
	2º	• Correção da parte gráfica e do *Layout* a partir da avaliação dos professores no bimestre anterior. • Apresentação de um seminário apresentando a versão final da parte gráfica.
	3°	• Início da etapa de programação dos OEDs. • Apresentação de um seminário contendo a versão pré-finalizada do OED.
	4º	• Finalização do OED. • Apresentação do último seminário, mostrando o OED finalizado.

Fonte: autores.

Os relatos expressos na próxima seção são referentes aos resultados obtidos pelos professores em duas turmas. A primeira turma, ingressante em 2016, participou do projeto em 2016, somente contando com a integração das disciplinas tecnológicas com a disciplina Biologia e finalizou o trabalho em 2017, tendo já a integração da Sociologia nesse segundo ano. Já a segunda turma, ingressante em 2017, começou o projeto já com a integração entre as disciplinas técnicas e ambas as disciplinas, Biologia e Sociologia. Esta turma irá dar continuidade às atividades em 2018.

Resultados e Discussão

No desenvolvimento do projeto *BioSoc*, os resultados obtidos corresponderam às expectativas dos docentes envolvidos, tendo em vista a dedicação e empenho dos discentes ao longo do projeto e a qualidade dos trabalhos produzidos. O desempenho dos alunos no Projeto *BioSoc* foi avaliado de modo processual, contemplando conteúdos conceituais, conteúdos atitudinais e conteúdos procedimentais. Os professores perceberam a aprendizagem de diversos conteúdos por parte dos estudantes, contudo, em função do limite de páginas e do objetivo deste artigo, serão apresentados apenas alguns exemplos de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Quanto aos conteúdos conceituais, na etapa inicial do projeto BioSoc, os docentes permitiram que os alunos escolhessem um tema de seu interesse e realizassem uma pesquisa bibliográfica. Os conteúdos conceituais foram avaliados com a correção desta seção do projeto. Nesta etapa inicial, todos os grupos foram orientados pelos docentes quanto à base conceitual e a finalização dessa etapa culminou com a apresentação das pesquisas realizadas no formato de seminários no bimestre anterior. Os alunos desenvolveram projetos envolvendo diversos conteúdos conceituais da Biologia, como, por exemplo, Zoologia, Ecologia, Biologia Celular (aspectos gerais, núcleo e divisão celular), Genética, Anatomia Humana, entre outros. Na área da Sociologia, os conteúdos conceituais envolvidos foram Fato Social, Consciência Coletiva e Individual, Materialismo Histórico, Ação Social, entre outros. As pesquisas bibliográficas foram realizadas pelos alunos e avaliadas no primeiro bimestre pelos professores.

Novamente, nos seminários, os professores tiveram outra oportunidade de avaliar os estudantes quanto aos aspectos conceituais do conteúdo escolhido. Durante essas apresentações, o professor de Biologia tinha a oportunidade de realizar algumas correções conceituais como, por exemplo, em uma apresentação com o tema citologia, em que os alunos confundiam aspectos da

fisiologia celular e o professor teve a oportunidade de apontar alguns equívocos. As sugestões eram realizadas quando, por exemplo, em um grupo, o professor de Biologia sugeriu que os estudantes apresentassem a diversidade de seres vivos por meio dos três domínios, e não na forma tradicional, em cinco reinos. Entretanto, foram poucos os equívocos apresentados pelos estudantes nos seminários, tendo em vista que no projeto teórico os docentes já haviam realizado a maior parte das correções referentes ao conteúdo específico. Os poucos erros conceituais e a boa qualidade das apresentações dos seminários dos estudantes evidenciam a aprendizagem de conteúdo conceitual pelos discentes.

Quanto aos conteúdos atitudinais, foram observadas desde o início da implementação do projeto, evidências que demonstram a cooperação dos alunos entre os pares e o interesse por parte dos mesmos em relação ao projeto *BioSoc*. Por exemplo, o desenvolvimento do trabalho em grupo favoreceu maior participação e troca de ideias diversificadas que culminaram em maior criatividade na escolha dos temas que foram trabalhados e no amadurecimento pessoal dos estudantes quando comparado com o seu desempenho em outras atividades, diferentes do projeto *BioSoc*, realizadas em anos anteriores. Hartmann e Zimmermann (2007) consideram a interdisciplinaridade como uma abordagem pedagógica significativa para o os alunos, pois inclui, na formação dos estudantes, ações didáticas com um viés que possibilita aprendizagem de forma integrada e interativa.

Sobre a responsabilidade, em um grupo do segundo ano do Ensino Médio, observou-se que, na etapa da construção do OED, os responsáveis pela pré-finalização do aplicativo não desenvolveram sua parte, comprometendo o trabalho do grupo. Tal situação gerou desentendimento, culminando com a fragmentação e a exclusão dos alunos negligentes na penúltima etapa do processo. Convém ressaltar com esse episódio o quão importante é a intervenção dos professores, mediando os conflitos gerados, e a orientação

quanto ao equilíbrio emocional e responsabilidade que os alunos precisam ter em atividades de grupo. Neste caso, a mediação aconteceu por meio de uma reunião com os professores envolvidos e todos os estudantes do grupo citado de modo a pensarem na melhor alternativa para resolver esse problema e um novo prazo foi considerado para os estudantes do novo grupo formado. A dificuldade anteriormente citada não foi constatada em outros grupos.

Ainda refletindo a respeito dos conteúdos atitudinais desenvolvidos, foi percebido que eles são relevantes não apenas para processo de ensino-aprendizagem, mas contribuem com a consolidação de valores e hábitos que permeiam a vida do indivíduo em sociedade. A escola, enquanto instituição social, é tida como um espaço de socialização, ao mesmo tempo em que contribui com a formação e evolução intelectual do indivíduo e da própria humanidade. Segundo Bizzo (2012), a aprendizagem social envolve a preocupação com o modo pelo qual nos relacionamos socialmente, já que fazemos parte de grupos sociais.

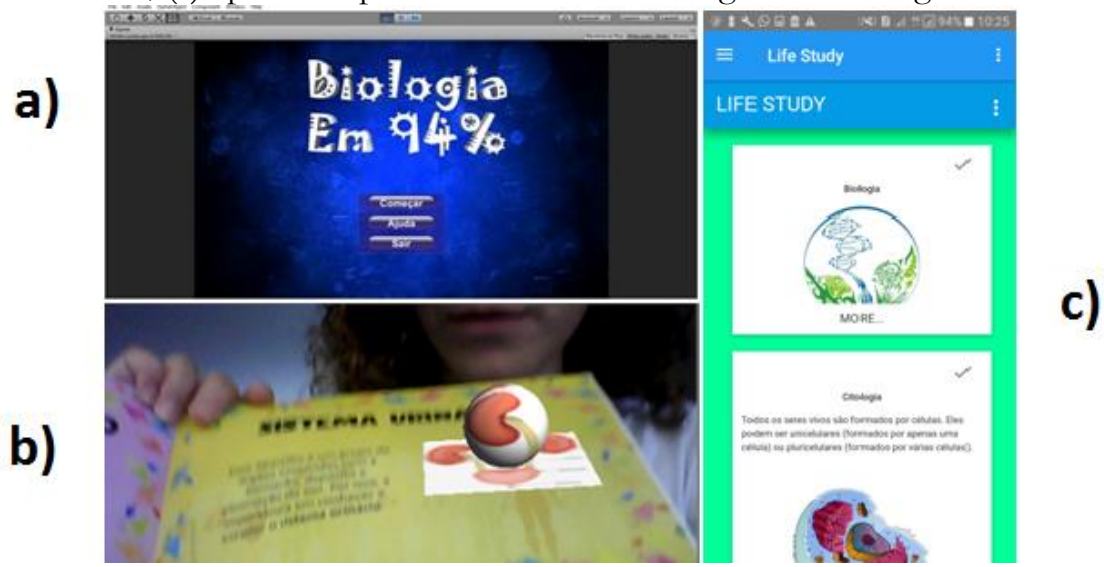
Quanto aos conteúdos procedimentais, durante o desenvolvimento do projeto *BioSoc* destaca-se a elaboração de muitas etapas importantes em processos investigativos. Os alunos do primeiro ano do Ensino Médio tinham de realizar pesquisas e fazer registro de seus resultados, de modo que, ao final do ano letivo, elaboraram uma pasta de portfólio com o registro de cada etapa de elaboração do projeto durante os bimestres (figura 1). No segundo ano do Ensino Médio, os alunos desenvolveram o OED (figura 2), em um processo investigativo construtivo que ocorreu ao logo do ano letivo, culminando na socialização dos resultados, ou seja, a apresentação do OED na forma de seminário.

Figura 1: Algumas imagens do portfólio produzido por estudantes do primeiro ano do Ensino Médio.



Fonte: alunos.

Figura 2: Três exemplos de aplicativos produzidos pelos estudantes. (a) jogo didático em que o estudante tem de associar imagens da Biologia às palavras-chave; (b) material didático de Biologia em realidade aumentada, este era composto por um livro ilustrado com informações a respeito de anatomia humana e um *QR code* que era utilizado em um aplicativo produzido pelos estudantes para a apresentação da morfologia de diversos órgãos em realidade aumentada; (c) aplicativo para ensinar conteúdos ligados à Biologia.



Fonte: alunos.

Foram produzidos diversos outros aplicativos e materiais didáticos por outros grupos, e todos demonstravam um grande nível de comprometimento e qualidade das produções dos estudantes.

Na pesquisa de Lucatto e Talamoni (2007), também surgiu a necessidade de uma divulgação do conhecimento produzido a partir do projeto interdisciplinar. No caso dos pesquisadores, eles realizaram um fórum de debates e exposições, ao público, dos trabalhos referentes às atividades realizadas pelos estudantes. No caso do trabalho do BioSoc, nesse primeiro momento, a divulgação dos trabalhos produzidos aconteceu a partir de um seminário apresentado pelos alunos a todos os colegas do segundo ano do Ensino Médio. Mas, reavaliando o trabalho e refletindo sobre a prática, percebemos a necessidade de hospedar os aplicativos produzidos em algum repositório virtual para que eles possam ser utilizados também por outros professores ou até mesmo estudantes, dependendo da sua relevância. Desta forma, as produções realizadas pelos alunos irão para além dos muros da escola em questão, auxiliando assim o ensino em diferentes lugares e contextos.

Em uma reflexão a respeito dos conteúdos procedimentais na produção do OED, foi notado certo grau de dificuldade para os docentes (de Biologia e Sociologia) no que se refere às orientações técnicas para o desenvolvimento do OED, uma vez que nenhum dos dois professores envolvidos é habilitado para elaborar e avaliar os códigos e linguagens de programação. Nesse caso, os estudantes transpuseram tais desafios sozinhos, desenvolvendo até habilidades de aprender de maneira autônoma procedimentos que eles precisavam saber para desenvolver os aplicativos e que não eram contemplados no currículo deles. Nesse sentido, seria de grande importância a participação efetiva de professores das disciplinas técnicas, pois os alunos de fato relataram que tiveram de buscar, sozinhos, mecanismos que lhes proporcionassem o suporte técnico necessário.

Como uma possível forma de transpor esse desafio é articular o trabalho *BioSoc* junto a um professor das disciplinas técnicas da computação, foram realizadas tentativas dessa integração, que não foi possível neste primeiro momento do trabalho. Mesmo assim, foi obtido total apoio por parte das

competentes e solícitas profissionais da coordenação pedagógica das disciplinas não técnicas (SOP) e do Serviço de Orientação Educacional (SOE), o que possibilitou o sucesso da implementação do projeto *BioSoc*.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas, o fator tempo para planejamento e avaliação do projeto foi um desafio para os docentes. Tal fator não impossibilitou o desenvolvimento do projeto, mas merece ser destacado, pois ambos os professores se dedicaram a atividades diversas relacionadas ao projeto fora do horário de trabalho. Assim, a satisfação em realizar um projeto interdisciplinar que fosse significativo para os alunos e professores foi o fator motivacional que fortaleceu as relações interpessoais (aluno-aluno, aluno-professor e professor-professora), desencadeando crescimento e desenvolvimento acadêmico e profissional para todas as partes envolvidas.

Hartmann e Zimmermann (2007) também identificaram que o tempo para planejar as práticas pode ser de fato um desafio, mas a coragem para inovar as abordagens utilizadas, o entusiasmo dos docentes e alunos, a liderança e a flexibilidade são elementos que possibilitam a interdisciplinaridade na escola.

A interdisciplinaridade no projeto *BioSoc* se caracteriza não apenas na relação entre as disciplinas de Biologia e Sociologia com as disciplinas técnicas, mas também no trabalho colaborativo desenvolvido pelos docentes. O primeiro momento de colaboração entre os docentes foi marcado pelo diálogo referente às possibilidades do desenvolvimento de um projeto em parceria entre as disciplinas por eles ministradas e o estudo de ambas as partes visando ao embasamento teórico que sustentou o projeto.

Em um projeto interdisciplinar, a relação entre professor-professor e professor-aluno se modifica, na medida em que o docente vai abandonando uma postura individualista de conduzir o ensino e a aprendizagem, substituindo por uma atitude de diálogo, interação, humildade e parceria em uma atividade coletiva, dividindo a responsabilidade de formar o estudante (Hartmann; Zimmermann, 2007). Quando o trabalho interdisciplinar é desenvolvido por

mais de um professor, é evidenciada uma prática política, onde acordos são realizados entre os pontos de vista de diferentes docentes, de modo a chegarem a um acordo de como serão realizadas as práticas pedagógicas e como acontecerá a avaliação (Hartmann; Zimmermann, 2007).

Outro momento que marcou o trabalho de colaboração foi a fase das correções dos textos elaborados pelos alunos. As correções foram realizadas em conjunto e simultaneamente por ambos os professores e, durante as correções, discutiram-se as bases conceituais presentes nos trabalhos dos alunos e diferentes concepções presentes nos textos de acordo com o tema escolhido. O trabalho colaborativo propiciou a ambos os professores um olhar mais crítico e reflexivo sobre a sua prática docente em sala de aula, mostrando-lhes a necessidade de serem mais flexíveis quanto à maneira de avaliar a aprendizagem dos alunos.

Além, disso, a experiência de escrever sobre a prática realizada na forma de relato de experiência para a publicação em uma revista científica foi outro elemento que possibilitou a reflexão dos professores sobre a sua prática. Na medida em que a redação do texto foi realizada também de forma colaborativa entre ambos os professores, com a necessidade de sistematizar um referencial teórico que sustente o relato e a discussão com a literatura, houve uma melhor reflexão sobre a ação que permitiu uma discussão sobre elementos que podem ser melhorados no projeto.

Por fim, com base na concepção de interdisciplinaridade exposta por Ostermann e Mozena (2014), o projeto *BioSoc* pode ser considerado interdisciplinar, uma vez que se utilizou disciplinas escolares, como a Biologia ou a Sociologia, relacionando tais conhecimentos com as disciplinas da área técnica para a resolução de um problema proposto (o objetivo formulado pelo grupo para construir um OED) em um determinado contexto. A interdisciplinaridade aconteceu principalmente entre Biologia-Disciplinas técnicas e Sociologia-Disciplinas técnicas em um curso de ensino Médio

integrado ao Técnico de informática. Contudo, em alguns grupos, foi observado indício de interdisciplinaridade entre Biologia-Sociologia-Disciplinas técnicas, por exemplo, um grupo do primeiro ano que está projetando um OED que discute o conceito ecológico e social de Sociedade. Contudo, esse fenômeno será mais bem estudado em outras publicações.

Dessa forma, o Projeto BioSoc propiciou uma forma de tratamento dos conhecimentos de forma diferente da organização canônica e tradicional comum da Ciência, favorecendo, assim como afirmam Fazenda (2008) e Santos (2006), a integração curricular. Tanto conhecimentos da Biologia e da Sociologia, quanto conhecimentos das disciplinas técnicas, são integrados na construção do OED. Todavia, assim como apontam Santos (2006), Hartmann e Zimmermann (2007), não foi necessário abandonar as disciplinas ou criar uma nova.

Considerações finais

Os resultados obtidos com os alunos ao final do projeto foram muito gratificantes, contudo, é importante ressaltar a complexidade que foi desenvolver um projeto interdisciplinar, pois os professores tiveram de dispor de várias horas para o planejamento e avaliação fora do horário de trabalho. Todavia, cabe destacar três aspectos positivos: a proposta de um projeto interdisciplinar que convida os estudantes a ter uma aprendizagem mais autônoma e ativa, assumindo um papel de protagonistas da construção de seus conhecimentos; as habilidades desenvolvidas pelos alunos, que extrapolaram as expectativas dos professores, indo desde o desenvolvimento de conteúdos conceituais até procedimentais e atitudinais; e o trabalho colaborativo e reflexivo que aconteceu entre os professores envolvidos.

O projeto *BioSoc* só foi possível a partir dessa colaboração mútua entre os docentes, os alunos e a própria administração escolar, visando aos novos significados para o ensino-aprendizagem dos alunos e o repensar das práticas

docentes. Entretanto, após uma reflexão sobre a prática realizada, nos anos posteriores os docentes planejarão o projeto *BioSoc* de forma a torná-lo ainda mais interdisciplinar, realizando uma integração e relação, inclusive, entre os conhecimentos da Sociologia e da Biologia, e não apenas de ambas com as áreas técnicas. Almeja-se também a integração de outras disciplinas de outras áreas do conhecimento e, por consequência, outros professores. Diante dos resultados já identificados nessa versão inicial do projeto, a dedicação de tempo fora do horário para planejamento e avaliação provavelmente será um aspecto desafiador para essa ampliação.

Outras alternativas também podem enriquecer o projeto. A mais relevante é a publicação desses materiais em algum repositório virtual para a divulgação das produções dos estudantes e a utilização dos OED nas aulas de Biologia e Sociologia pelos próprios professores. Isso enriqueceria tanto a aprendizagem dos alunos nessas disciplinas, como a aprendizagem das disciplinas técnicas, na medida em que eles podem ter contato com as produções dos alunos de anos anteriores e podem ampliar seu repertório de ideias. Para tanto, apesar da grande importância de os alunos escolherem os temas de interesse para a realização de projetos (KRASILCHIK, 2008), é importante também incentivar os alunos a trabalhar com temas em que os jovens têm pouco interesse. Dessa forma, pesquisas como as realizadas por Tolentino-Neto (2008), Gouw (2013) e Pinafo (2016), sobre os interesses dos jovens com relação à Ciência, poderão ser utilizadas para a identificação desses tópicos.

Por fim, é muito importante aprofundar a análise dos resultados do processo *BioSoc* em futuras pesquisas científicas, analisando mais sistematicamente com a utilização de mais instrumentos de coleta de dados: as aprendizagens de conteúdos dos alunos; o nível de interdisciplinaridade que o projeto possui; as relações entre aluno-aluno, professor-aluno e professor-professor no projeto; as possibilidades e os desafios na implementação do

projeto; entre outros. Foi opção dos autores realizar um relato de experiência que contemplasse alguns resultados do projeto e a reflexão dos professores envolvidos, contudo, em futuras pesquisas, realizaremos a análise dos materiais didáticos produzidos pelos estudantes, além de aprofundar os elementos aqui apresentados.

Agradecimentos

Os autores do presente estudo agradecem imensamente aos estudantes do ensino médio integrado ao técnico do ano de 2017 pelo apoio e dedicação a esse projeto interdisciplinar, que resultou em ótimos trabalhos. Agradecemos também à equipe de Direção, Coordenação Pedagógica e Serviço de Orientação Educacional pelo imenso apoio que foi essencial para a implementação do projeto *BioSoc*.

Referências

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p.139-154, 2007.

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A.; CALUZI, J. J.; NARDI, R. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

BIZZO, N. **Metodologia do ensino de Biologia e estágio supervisionado.** São Paulo: Ática, 2012.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista Ideação**, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008.

GOUW, A. M. S. **As opiniões, interesses e atitudes dos jovens brasileiros frente à ciência: uma avaliação em âmbito nacional**. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das "Duas Culturas". **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 2, 2007.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

PINAFO, Jaqueline. **O que os jovens têm a dizer sobre ciência e tecnologia? Opiniões, interesses e atitudes de estudantes em dois países: Brasil e Itália**. 2016. 463 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. 40 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCATTO, L. G. TALAMONI, J. L. B. a construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no Ensino Médio: a microbacia hidrográfica do ribeirão dos peixes como tema gerador. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 389-398, 2007.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade.** Educação e transdisciplinaridade. Brasília: Ed. UNESCO, 2000. p. 9-25,

OSTERMANN, F.; MOZENA, E R. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das Ciências da Natureza. **Revista Ensaio**, v.16, n. 02, p. 185-206, 2014.

SANTOS, E. H. A interdisciplinaridade como eixo articulador do ensino médio e do ensino técnico de nível médio integrados. In: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. (Org.). **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?**. 1ed.Brasília: MEC/SEB, p. 139-153, 2006.

TOLENTINO-NETO, L. C. B. Os interesses e posturas dos alunos frente às ciências: resultados do Projeto ROSE aplicado no Brasil. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TEMA LIVRE

OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO IFPR

THE CHALLENGES OF THE IMPLANTATION OF COMMUM CURRICULUM NATIONAL BASIS ON IFPR

Gabriel Mathias Carneiro Leão[56]
Michele Rosset[57]
Marco Antonio Ferreira Randi[58]

Submissão: 01/03/2017 Revisão: 15/03/2017 Aceite: 10/08/2017

Resumo: Tendo em vista a discussão acerca da implantação de uma Base Nacional Comum Curricular na educação básica, diferentes propostas curriculares do IFPR foram analisadas. A diversidade de matrizes anuncia o desafio de adaptação e a necessidade de orientações acerca da organização curricular para os componentes da base comum no ensino médio. Se uma base curricular comum pode orientar as discussões sobre currículo, pode também limitar a liberdade criativa e a proposição de ideias inovadoras no ensino.
Palavras chave: Base Nacional Comum Curricular. Instituto Federal do Paraná. Ensino Médio Integrado.

Abstract: Considering the discussion on the implementation of a Common National basis for disciplinary program in basic education, different disciplinary programs in IFPR was annalized. The variety of matrices suggests the need for guidelines about curricular organization for the components of the common base in high school. If a common basis for disciplinary programs can guide discussions about curriculum, it can then limit their creativity freedom and the proposition of original ideas for education.
Keywords: Common National Basis for disciplinary program. Federal Institute of Paraná. Integrated High School.

[56] Doutorando em Biologia Celular e Molecular na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: gabriel.leão@ifpr.edu.br.
[57] Doutora em Ciência de Alimentos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: michele.rosset@ifpr.edu.br.
[58] Doutor em Biologia Celular e Estrutural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: mafrandi@ufpr.br.

Introdução

Uma Base Nacional Comum Curricular

Em 16 de setembro de 2015, o Ministério da Educação (MEC) apresentou um texto com a proposta preliminar para orientar a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sob a coordenação do MEC, o texto foi elaborado por uma equipe de assessores, coordenadores e especialistas organizados em comissões por área/componente curricular/etapa da educação básica. Além da equipe de especialistas responsável pela elaboração do documento base, 44.901 escolas, 4.271 organizações e 208.614 professores foram cadastrados para contribuírem com a proposta disponibilizada para consulta pública no sistema de plataforma na internet (Ministério da Educação, 2016a).

Embora a discussão sobre organização curricular esteja presente no cotidiano escolar, o projeto de uma base nacional curricular comum intensificou o debate sobre o tema nos diferentes níveis de ensino no país. Até a conclusão da consulta pública, no dia 15 de março de 2016, foram registradas 12.226.510 contribuições ao documento preliminar da Base Nacional Comum, refletindo o interesse e a preocupação com o tema em questão (Ministério da Educação, 2016a).

A BNCC irá esclarecer os conteúdos essenciais que aos quais os estudantes devem se apropriar durante sua formação na educação básica, norteando o trabalho pedagógico nas escolas em relação à organização curricular e, de maneira direta ou indireta, a discussão da própria organização escolar como um todo. Nas palavras do então ministro da educação, Renato Janine, o documento será a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica (Ministério da Educação, 2016b).

A rotina de revisitar o currículo é necessária para atualizá-lo em relação ao mundo do trabalho e selecionar conteúdos que sejam significativos aos estudantes (Ministério da Educação, 2000). Contudo, além de sugerir conteúdos

essenciais, o documento também propõe formas de organização e distribuição destes ao longo dos 3 (três) anos do ensino médio. O documento preliminar discrimina exatamente quais conteúdos devem ser trabalhados em cada ano, de acordo com as áreas de conhecimento e componentes curriculares (Ministério da Educação, 2015a).

A discussão sobre o que é essencial a ser ensinado é fundamental, mas a definição sobre a forma de organização de conteúdos pode ir contra os princípios educativos de muitas escolas.

Se por um lado a proposição de um currículo nacional comum é uma tentativa de diminuir as desigualdades no país, por outro pode limitar o surgimento de propostas diferenciadas nas escolas. Nesse sentido, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) lançou a campanha *Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola*, alertando justamente sobre o fato de que muitas escolas possuem currículos organizados de maneiras diferenciadas e com conteúdos plurais, cujos professores não foram devidamente ouvidos. A campanha abre um canal de comunicação alternativo para que professores possam expor suas experiências nas escolas e, dessa forma, contribuir com a discussão do tema (Carrano, 2016).

Embora existam muitas instituições que se enquadrariam em um modelo dito tradicional, não é raro encontrar escolas com propostas alternativas. Recentemente, o próprio Ministério da Educação mapeou escolas inovadoras no território nacional através do projeto *Inovação e Criatividade na Educação Básica*. Com a iniciativa, 178 instituições educacionais brasileiras foram reconhecidas como exemplos de inovação e criatividade na educação básica, entre as quais estão organizações não governamentais, escolas públicas e particulares. Dentre as organizações selecionadas, 13,7% estão localizadas na região sul do país, incluindo um *campus* do Instituto Federal do Paraná (Ministério da Educação, 2015b).

Documentos legais norteadores

No Brasil, a discussão sobre a organização curricular do ensino médio é orientada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; pela Resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Ministério da Educação, 1996, 2000, 2012b, 2013).

Embora diversos documentos legais tenham atualizado a LDB em questões mais específicas, poucos componentes ou conteúdos curriculares são impostos como obrigatórios, a exemplo da Educação Física, Sociologia, Filosofia e Língua Espanhola ou do Ensino da Arte, Ensino da Música e História e Cultura Afro-Brasileira (Ministério da Educação, 2003a, 2003b, 2005, 2008a, 2008b, 2010).

Apesar da grande quantidade de documentos e da obrigatoriedade de alguns conteúdos e componentes curriculares, os documentos legais norteadores são bastante flexíveis, fornecendo ampla margem para a criatividade e deixando espaço para a possibilidade de se trabalhar de maneira diferenciada com os conteúdos de ensino e com a própria organização curricular.

No caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais são definidas pela Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012 e pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Ministério da Educação, 2012a, 2012c). A Resolução CNE/CEB nº 06/2012 regulamenta a duração mínima total dos cursos, de acordo com as habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Os Institutos Federais e os cursos técnicos integrados

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na ocasião, 31 (trinta e um) centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 (setenta e cinco) unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 (trinta e nove) escolas agrotécnicas, 7 (sete) escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ministério da Educação, 2008).

De acordo com sua própria lei de criação, os Institutos Federais têm por finalidades e características ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, além de promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Dentro de sua abrangência e das possibilidades de atuação, cada Instituto Federal deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (Ministério da Educação, 2008). Dessa forma, a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio deve ser priorizada quando do planejamento dos itinerários formativos dos *campi* (LEÃO e colab., 2014).

No Paraná, o Instituto Federal foi criado pela transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná.

No processo seletivo 2016, o IFPR ofertou 22 (vinte e dois) diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio, em 8 (oito) eixos tecnológicos, nos 24 (vinte e quatro) *campi* atualmente em funcionamento no Paraná. No total, 52 (cinquenta e dois) cursos técnicos integrados ao ensino médio foram ofertados (IFPR, 2015) (Figura 1). A diversidade de cursos é um reflexo da interiorização do ensino no Estado do Paraná e da tentativa de atender aos arranjos produtivos locais de cada região (LEÃO e colab., 2014).

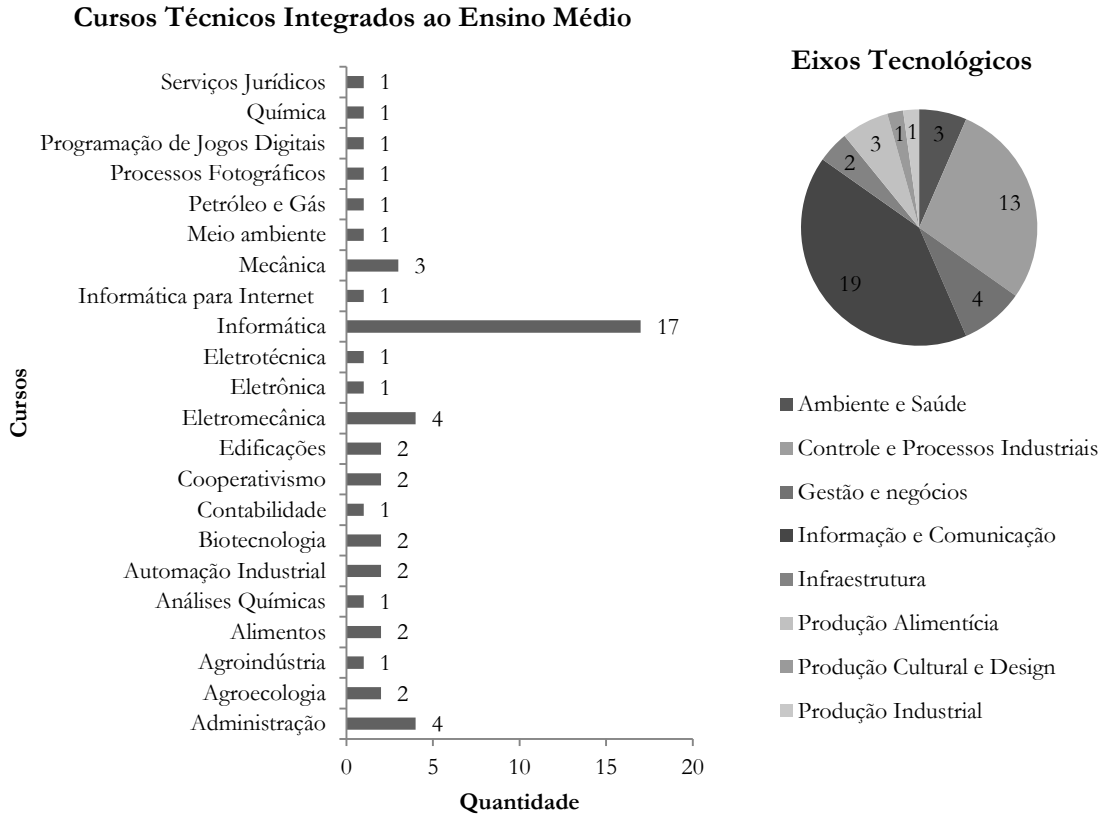


Figura 1 - Relação de cursos técnicos integrados ao ensino médio e eixos tecnológicos ofertados no processo seletivo 2016.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a forma de oferta integrada visa a articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, fundamentada na relação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, buscando a formação integral do estudante (Ministério da Educação, 2012c).

Os conteúdos do ensino médio regular (conteúdos da base comum) devem ser integrados aos conteúdos de áreas técnicas específicas, de acordo com as orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para cada curso, já que a formação básica e a formação profissional acontecem na mesma

instituição de ensino, no mesmo curso, com currículo e matrículas únicos (Ministério da Educação, 2012a; Ramos, 2011).

Considerando a quantidade de *campi*, os diferentes arranjos produtivos locais, e a diversidade de cursos e eixos tecnológicos ofertados, a discussão sobre a organização curricular se torna especialmente importante e delicada nos Institutos Federais, principalmente quando existe a possibilidade de uma proposta de base nacional curricular comum. Esse trabalho teve como objetivo analisar propostas de matriz curricular para os componentes curriculares da base comum em diferentes *campi* do IFPR, a fim de contribuir com a discussão sobre organização curricular de cursos técnicos integrados ao ensino médio nos Institutos Federais.

Materiais e métodos

Foram analisados currículos de diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio de diversos *campi* do Instituto Federal do Paraná. As matrizes curriculares foram extraídas do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), disponíveis na página eletrônica do respectivo campus.

Todos os PPCs analisados haviam sido aprovados pela Diretoria de Ensino Médio e Técnico (DEMTEC) da Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) do IFPR e pelo Conselho Superior (CONSUP), possuindo, dessa forma, Resolução de Criação e autorização para funcionamento. Todos os cursos analisados foram ofertados no Processo Seletivo IFPR 2016 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade presencial.

Os *campi* foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios:

- *campi* que adotam 3 anos de duração para cursos técnicos integrados;
- *campi* que adotam 4 anos de duração para cursos técnicos integrados,
- *campi* que adotam propostas diferenciadas de organização curricular.

Com relação à escolha dos cursos analisados, o Curso Técnico em Informática foi preferencialmente selecionado por ser ofertado na maioria dos

campi e por pertencer ao eixo tecnológico que possui o maior número de cursos no IFPR. Os demais cursos foram escolhidos aleatoriamente, buscando-se variações nos eixos tecnológicos, de acordo com a disponibilidade nas páginas virtuais dos *campi* (Tabela 1).

Tabela 1 - Lista de *campi* e cursos analisados (os nomes dos *campi* foram omitidos e codificados em letras de A a M).

Campus	**Curso(s)**	**Eixo(s) tecnológico(s)**
A	Informática	Informação e Comunicação
B	Informática	Informação e Comunicação
C	Eletromecânica	Controle e Processos Industriais
D	Informática	Informação e Comunicação
E	Informática	Informação e Comunicação
	Programação de Jogos Digitais	Informação e Comunicação
	Processos Fotográficos	Produção Cultural e Design
F	Edificações	Infraestrutura
	Informática	Informação e Comunicação
G	Informática	Informação e Comunicação
H	Biotecnologia	Ambiente e Saúde
I	Alimentos	Produção Alimentícia
J	Aquicultura	Recursos Naturais
	Informática	Informação e Comunicação
	Mecânica	Controle e Processos Industriais
K	Informática	Informação e Comunicação
L	Informática	Informação e Comunicação
M	Informática	Informação e Comunicação

Foram analisados o tempo de duração (em anos), a carga horária total dos cursos e a organização da matriz curricular (distribuição dos componentes curriculares ao longo dos anos e a respectiva carga horária). Com relação à matriz curricular, apenas os componentes curriculares da base comum foram analisados, tendo em vista a atual discussão acerca de uma base nacional comum curricular.

Devido às diferenças entre a duração das horas-aula, todas as horas foram convertidas para horas-relógio (60 minutos). No caso de *campi* que não faziam a distinção entre componentes do núcleo comum e componentes curriculares técnicos, as dimensões formativas gerais foram citadas de acordo com o texto do respectivo Projeto Pedagógico de Curso.

Resultados e discussão

Foram analisados os PPCs de 18 (dezoito) cursos técnicos integrados ao ensino médio, pertencentes a 8 (oito) eixos tecnológicos diferentes, em 13 (treze) *campi* do IFPR. A amostra de 18 (dezoito) cursos corresponde à cerca de 26% (vinte e seis por cento) do total de cursos técnicos integrados ofertados pelo IFPR no Processo Seletivo 2016.

Dos 8 (oito) eixos tecnológicos ofertados pelo IFPR, 7 (sete) estavam presentes nas amostras analisadas. Dentre os cursos analisados, 10 (dez) PPCs corresponderam ao curso técnico em Informática, dos 17 (dezessete) ofertados em todo o IFPR.

Os critérios adotados para seleção de cursos e *campi* permitiram comparar:

• currículos de cursos iguais, de diferentes *campi*;

• currículos de diferentes cursos e eixos tecnológicos, do mesmo *campi*;

• currículos de diferentes cursos, pertencentes ao mesmo eixo tecnológico, de diferentes *campi*,

• currículos de diferentes cursos e eixos tecnológicos, de diferentes *campi*.

Com relação à carga horária total do curso, todos os cursos analisados apresentaram carga horária superior à exigida pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que corresponde a 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, de acordo com o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas (Figura 2).

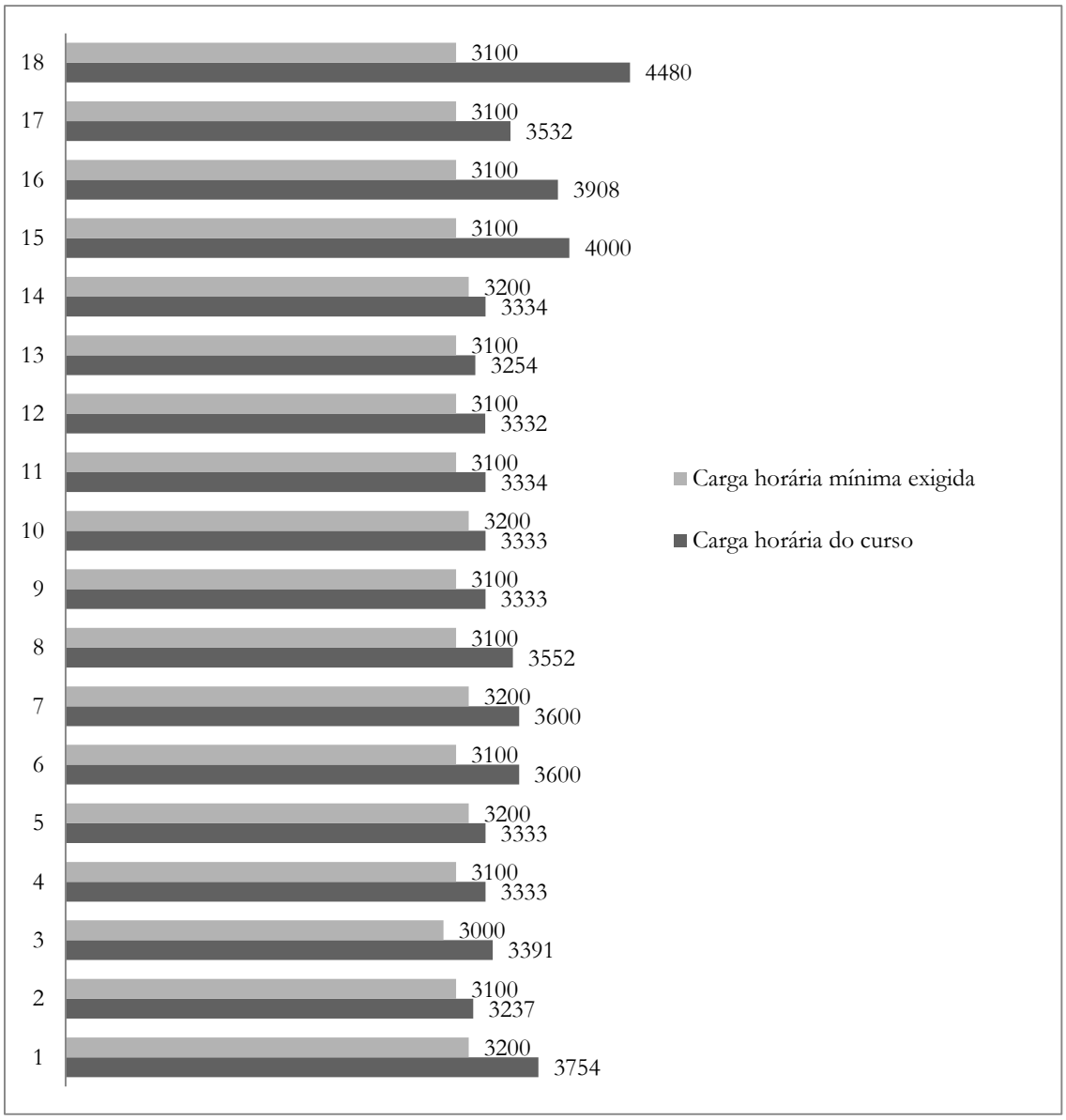


Figura 2 - Carga horária mínima e carga horária dos cursos analisados.

O excesso de carga horária pode refletir a dificuldade em estabelecer um diálogo entre os conteúdos da base comum e da área técnica e da própria compreensão sobre o ensino integrado. Ao invés de integrar, somam-se as cargas horárias estabelecidas para cursos técnicos e para o ensino médio, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos e pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, respectivamente, resultando no acúmulo de componentes na matriz curricular. Essa sobrecarga de componentes curriculares e a necessidade de aumento de carga horária refletem na necessidade de contra turnos, realidade já presente em diversos *campi* do IFPR, além de gerar uma carga excessiva de atividades para estudantes do ensino médio.

Integrar a educação básica com a educação profissional tem sido um desafio para gestores do ensino e professores, desde o planejamento dos cursos às atividades cotidianas em sala de aula. Muitas vezes, a formação profissional é discussão em detrimento da formação geral, e vice-versa, e não se sabe se componentes curriculares pertencem à formação geral ou à formação profissional (Ramos, 2011).

Para Jordane (2013), onde há a preparação para o trabalho, a integração deve garantir que a educação geral seja parte inseparável da educação profissional, focando o trabalho como princípio educativo. O currículo integrado é aquele que articula cultura, ciência e tecnologia, propiciando aos alunos, sobretudo jovens e adultos, uma formação ampla e crítica. Essa integração pressupõe a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento científico, entre as áreas de formação profissionalizante e a formação para atuar como agente transformador da sociedade.

A integração da oferta do ensino médio com a educação profissional deve obedecer algumas diretrizes, como a integração de conhecimentos gerais e específicos; a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; a utopia da superação da dominação dos trabalhadores e a construção da emancipação e formação de dirigentes. Nesse sentido, o ensino

médio é a etapa da educação básica onde a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (Ramos, 2008).

Em relação à organização curricular, é natural esperar que existam particulares em cada proposta pedagógica, principalmente se considerarmos os arranjos produtivos locais existentes em um Estado como o Paraná, com quase 400 municípios e 200 milhões de km² de área (IBGE, 2016)(IBGE, 2016). De fato, entre os cursos analisados, não foram encontrados sequer dois currículos idênticos. Cada matriz analisada apresentava algum tipo de singularidade, tornando-a diferente das demais.

As maiores diferenças foram encontradas nos *campi* que adotaram formas diferenciadas de organização curricular. Nesses casos, ao invés de fragmentar o conhecimento em componentes tradicionais, como usualmente é feito nas escolas, os conteúdos foram organizados em grandes eixos do conhecimento, ou áreas de formação, não seguindo necessariamente a nomenclatura presente da Resolução CNE/CEB nº 02/2012 ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Ministério da Educação, 2012b, 2013). Ainda, os conteúdos não são apresentados dentro de uma sequência preestabelecida, já que os próprios estudantes definem o que querem estudar em determinado momento, de acordo com os projetos que serão propostos e desenvolvidos pelo grupo. Nesses casos, o desafio em se adaptar a uma base comum curricular provavelmente será muito maior.

Nos cursos com organização mais tradicional, as diferenças envolviam nomenclatura dos componentes, carga horária e distribuição ao longo dos anos. Essas variações estavam presentes tanto em cursos de um mesmo campus,

como em cursos de *campi* diferentes. As diferenças entre os componentes eram maiores em cursos de eixos tecnológicos e *campi* diferentes.

Com pequenas variações, os cursos adotaram a nomenclatura sugerida pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 para os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB (Ministério da Educação, 1996, 2012b).

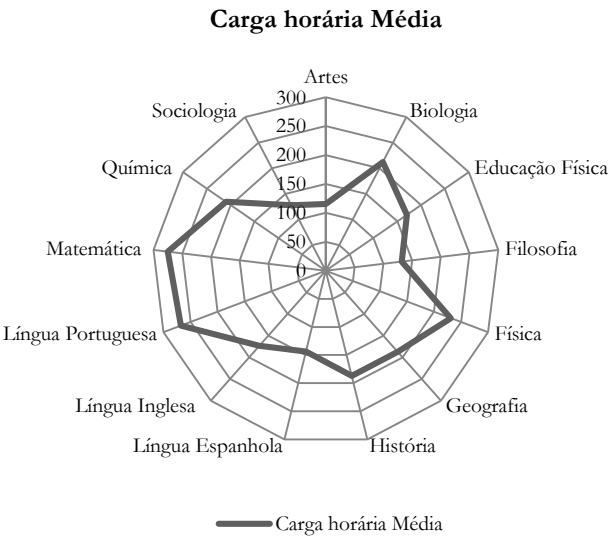
Cursos diferentes ofertados pelo mesmo campus apresentaram menor variação na nomenclatura dos componentes, com diferenças na distribuição ao longo dos anos. Essa diferenciação, ou personalização, pode ser interessante, já que cada curso pode requisitar um conhecimento maior em determinada área ou em determinado momento, dependendo do eixo tecnológico.

Independentemente do curso ou eixo tecnológico, percebeu-se nitidamente que os componentes de matemática e língua portuguesa são os que apresentam maior carga horária e estão entre os componentes ofertados em praticamente todos os anos do curso, mesmo naqueles com duração de 4 (quatro) anos (Tabela 4). Esse dado reflete a grande valorização às habilidades lógico-matemática e verbal-linguística, como já apontado por Gardner (1983, 1995).

A Lei nº 11684/2008 (Ministério da Educação, 2008) coloca a Filosofia e a Sociologia como componentes obrigatórios nos currículos do ensino médio. Mesmo assim, um campus optou por alternar os componentes ao longo dos 4 (quatro) anos do curso, contrariando a legislação vigente. Apesar de ser ofertada em todos os anos, nos outros *campi*, Filosofia e Sociologia figuram entre os componentes com menor carga horária nos cursos analisados, juntamente com Artes (Tabela 4).

Tabela 4 - Carga Horária Média dos componentes curriculares analisados.

Componente Curricular	Carga Horária Média
Artes	115,31
Biologia	212,13
Educação Física	170,38
Filosofia	132
Física	230,69
Geografia	187,13
História	187,13
Língua Espanhola	143,5
Língua Inglesa	173,44
Língua Portuguesa	267,75
Matemática	275,44
Química	210
Sociologia	127,81



Dentre os cursos técnicos integrados analisados, apenas 17% estavam organizados em 3 anos de duração, sendo que todos pertenciam ao mesmo campus. Os demais *campi* (83%) organizaram a matriz curricular dos cursos técnicos integrados em 4 anos de duração.

A duração mínima de 3 (três) anos para o ensino médio é estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (Ministério da Educação, 2012b). A Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos definem a carga horária mínima para os cursos técnicos integrados, sem definir a duração ou a distribuição de conteúdos (Ministério da Educação, 2012a, 2012c).

A proposição de conteúdos para os 3 (três) anos do ensino médio pela BNCC parece não levar em consideração a duração diferenciada dos cursos técnicos integrados, o que pode levar à separação ainda maior entre componentes básicos e técnicos. Uma discussão recorrente nos *campi* do IFPR é a de destinar os 3 (três) primeiros anos para o ensino médio regular, e o último ano para os componentes técnicos específicos, ferindo claramente o conceito

de curso integrado. Ainda, existe a preocupação com processos seletivos e concursos vestibulares para o ingresso em universidades. Não seria interessante excluir componentes do núcleo básico do último ano, pois o estudante ficaria muito tempo sem o contato com conteúdos avaliados nesses testes seletivos.

Embora os componentes técnicos não tenham sido objeto de estudo desse trabalho, é interessante perceber que um campus adotou nomenclatura diferenciada para alguns componentes, como é o caso da Matemática para Edificações, sugerindo a integração entre conteúdos da formação profissional e da formação básica. Essa poderia ser uma possibilidade interessante para a integração dos conteúdos, evitando-se, assim, o inchaço dos currículos dos cursos integrados.

Um dos currículos de curso analisados pertencia a um campus que adotou a proposta trilíngue. A proposta trilíngue (português, inglês e espanhol) é uma opção do campus e está presente em todas as modalidades de ensino e de projetos, refletindo, consequentemente, na organização curricular. No campus com proposta trilíngue, percebe-se nitidamente o privilégio das línguas estrangeiras, com carga horária superior até mesmo aos componentes curriculares de matemática e língua portuguesa.

Matrizes semelhantes de cursos podem demonstrar a troca de informações entre os gestores da área de ensino, fazendo as devidas adaptações em seu campus.

Analisando-se as matrizes do Curso Técnico em Informática, presente em praticamente todos os *campi* do IFPR, todas apresentaram diferenças, apesar de se tratar do mesmo curso e eixo tecnológico. Essas diferenças podem ser conscientes, adaptando o melhor perfil de formação de acordo com a região, ou simplesmente ser um reflexo da desarticulação entre os gestores de ensino responsáveis pela proposição dos cursos.

Considerando um Instituto Federal que atualmente apresenta 24 (vinte e quatro) *campi* em um Estado de grande extensão territorial, é natural esperar

grande diversidade de propostas curriculares. Essa diversidade é interessante principalmente quando a proposta de organização curricular em um campus é fruto da discussão consciente de um grupo de servidores preparados e comprometidos com o desenvolvimento da sua região e com a formação integral dos estudantes. A própria lei de criação dos Institutos Federais orienta a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (Ministério da Educação, 2008).

De acordo com Macedo (2015), aceitar uma base comum como garantia de uma educação de qualidade ou como algo a se almejar diz respeito à mesmidade que ela produz ao abstrair a diferença que não pode, assim, ser reconhecida como tal.

Da mesma forma que uma base curricular comum pode orientar possíveis servidores que não possuem a experiência ou o conhecimento necessário para discutir qual é a matriz mais adequada para seu campus ou facilitar processos administrativos, como a transferência de estudantes entre cursos ou entre *campi*, pode também limitar a criatividade e a proposição de ideias inovadoras para o ensino.

Conclusão

Através do presente estudo foram investigadas propostas de organização curricular de diferentes cursos e *campi* do IFPR.

Variações na duração do curso, turno de oferta, componentes eletivos, carga horária, nomenclatura dos componentes e organização da matriz curricular tornam os cursos bastante diferentes entre si. A diversidade de matrizes curriculares foi encontrada, por exemplo, em cursos iguais de *campi* diferentes e em cursos diferentes de um mesmo *campus*.

A diversidade de matrizes sugere a necessidade de orientações acerca da organização curricular para os componentes da base comum no ensino médio. Nesse sentido, a proposta da Base Nacional Comum Curricular, do Ministério da Educação, pode orientar a discussão do tema, garantindo, como normativa legal, que determinado assunto ou conteúdo seja trabalhado e discutido no ambiente escolar. Quando aprovado, o documento deve acarretar em profundas modificações na organização curricular das escolas no país, especialmente na organização de cursos técnicos integrados, tendo em vista suas particularidades.

Espera-se que o documento da Base Nacional Comum Curricular, pautado em outras legislações, não seja um documento que limite a liberdade criativa dos *campi* e produza currículos uniformes. Ainda, que uma base curricular comum permita a existência de escolas inovadoras e propostas criativas, respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas já previstas na LDB e a autonomia das escolas e municípios. A troca de experiências entre professores e equipes de ensino sobre a organização curricular se faz necessária para fazer escolhas conscientes, ao invés de simplesmente replicar um modelo preexistente.

Referências

Carrano, P. (2016). A ANPEd lança a campanha Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola... Retrieved April 4, 2016, from http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas - a Teoria na Prática* (1ª). Porto Alegre: Artmed.

IBGE, I. B. de G. e E. (2016). Estados. Retrieved February 24, 2017, from http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pr

IFPR. (2015). Edital IFPR nº 21/2015. Processo Seletivo IFPR 2016 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Retrieved August 4, 2016, from http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/Edital_21_2015_MEDIO.pdf

Jordane, A. (2013). *Constituição de comunidades locais de prática profissional: contribuições para a construção de um currículo integrado no curso técnico na modalidade de EJA*. Universidade Federal do

Espírito Santo.

Leão, G.M.C.; Jacomel, M.C.W.; Tavares, V.S. O compromisso do IFPR com o ensino profissional tecnológico no Estado do Paraná. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 3, n. 1, p. 176–192, 2014.

Macedo, E. (2015). Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc*, *36*(133), 891–908.

Ministério da Educação. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retrieved August 4, 2016, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Ministério da Educação. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Retrieved August 4, 2016, from http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf

Ministério da Educação. 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 (2003). Brazil.

Ministério da Educação. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. (2003). Brazil.

Ministério da Educação. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. (2005). Brazil.

Ministério da Educação. 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 mé (2008). Brazil.

Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. (2008). Brazil.

Ministério da Educação. (2008). Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Retrieved August 4, 2016, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Ministério da Educação. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. (2010). Brazil.

Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2012). Brazil. Retrieved from http://pronatec.mec.gov.br/cnct/

Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (2012). Brazil.

Ministério da Educação. (2012c). Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Retrieved August 4, 2016, from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Brazil.

Ministério da Educação. (2015a). Base Nacional Curricular Comum. Retrieved April 4, 2016, from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca

Ministério da Educação. (2015b). MEC reconhece 178 organizações como inovadoras e criativas. Retrieved April 4, 2016, from http://criatividade.mec.gov.br/noticias/61-mec-reconhece-178-organizacoes-como-inovadoras-e-criativas-2

Ministério da Educação. (2016a). Alguns Números da Consulta Pública. Retrieved April 4, 2016, from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao

Ministério da Educação. (2016b). O que é a Base Nacional Comum Curricular? Retrieved March 28, 2016, from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextosIntrodutorios

Ramos, M. N. (2008). Reforma Da Educação Profissional: Contradições Na Disputa Por Hegemonia No Regime De Acumulação Flexível. *Trabalho, Educação E Saúde*, *5*(3), 545–558.

Ramos, M. N. (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, *32*(116), 771–788.

TEMA LIVRE

A DIDÁTICA E A ÉTICA: A UTOPIA DO FORMADOR LÍQUIDO

DIDACTICS AND ETHICS: THE UTOPIA OF A LIQUID EDUCATOR

Almir Ribeiro[59]

Submissão: 18/09/2017 Aceite: 05/12/2017

Resumo: Este estudo paraleliza a prática da Didática com o da Ética como sistemas reflexivos dinâmicos e intrinsecamente intercomunicantes. A utopia da efetividade do conhecimento é fundamentada mais na Didática e seus procedimentos do que na apreensão do conteúdo; e a interação afetiva é determinante. O aparecimento incessante de tecnologias impõe novos processos didáticos, novas éticas. O pano de fundo da fabulação oriental ilumina novas lógicas o gesto didático e lúdico do ensina/aprender.
Palavras-chave: Didática, Ética, Utopia, Tecnologia.

Abstract: This paper makes a parallel between the practice of Didactics and the Ethics as dynamic and intrinsically intercommunicating systems. The utopia of the effectiveness of knowledge is based more on Didactics and its procedures than on the apprehension of the content; and affective interaction is determinant. The renewing of technology imposes a new Didactics, a new Ethics. The background of the oriental fables illuminates new logics for the didactic and for the learning/teaching process.
Key-words: Didactics, Ethics, Utopia, Technology.

[59] Doutor e pós-doutor em Artes Cênicas pela USP; mestre em Artes Visuais (UFRJ), especialista em Filosofia (UBM), pedagogo e diretor teatral. É professor de Atuação, Ética e Crítica teatral (UFSC) e autor dos livros *Gordon Craig e a Pedagogia do Über-marionette* (2016) e *Kathakali: Uma Introdução ao Teatro e ao Sagrado da Índia* (2000). Contato: almir.ribeiro.usp@gmail.com

> Há muitas possibilidades na mente do principiante, mas poucas na do perito (Suzuki, 2010, p. 19).

> O que proponho (...) é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo (Arendt, 2001, p. 13).

O Zen da Didática

Algumas tradições antigas costumam adotar como procedimento de transmissão e perpetuação de conhecimentos o artifício da fabulação. Chineses, persas, indianos, japoneses, africanos, todos, de distintas maneiras, compreenderam que certo tipo de fábula pode carregar dentro de si mais que um simples conceito, mas o impulso cultural que criou aquele conceito. Ou seja, além de regras de conduta e preceitos morais, algumas fábulas contém em suas entrelinhas a inspiração inicial que guiou a estruturação da fábula. Consequentemente, a simples compreensão conceitual não levaria, segundo estas tradições, ao conhecimento propriamente dito. O conhecimento por inteiro se encontraria na compreensão, simultânea, do *porque* da fábula. Em muitos casos, para atingir esta revelação do *porque* do conceito, as tradições utilizam como recurso didático o humor ou o paradoxo. Nas duas situações, quando aquele que ouve estas narrativas, ao final, as compreende em sua totalidade, é levado repentinamente à visualização do ensinamento velado por detrás do chiste, numa espécie de "Ahá!", que provocaria não um riso qualquer, mas a alegria do desvendamento, do conhecimento profundo. A fábula assim torna-se um veículo excelente para a transmissão de ensinamentos, pois carregaria em seu interior uma experiência subjetiva, imediata e reveladora.

A princípio, muitos destes relatos sequer poderiam ser chamados de histórias. No caso da tradição zen os contos, por vezes, se resumem a uma sequência de perguntas e respostas entre mestre e aprendiz. A característica mais marcante dessas sequências de perguntas e respostas seria o paradoxo - aparente - entre as respostas dadas pelo mestre frente a pergunta do aprendiz, parecendo buscar, estranhamente, a instauração do absurdo. Porém, a paciência

do aprendiz em lidar com esta estrutura intelectual desafiadora, desloca sua mente de seu lugar comum e a faz visitar locais novos e inesperados. Este súbito desafio a lógica comum surpreende e desarma, abrindo caminho para o conhecimento.

> Se tomarmos algo como sendo a verdade, podemos nos apegar a isso de tal maneira, que mesmo se a verdade vier e bater a nossa porta, nós não vamos querer deixá-la entrar. (...) Se estivermos no quinto degrau e pensarmos estar muito elevados, não há esperança de nós darmos o passo para o sexto degrau. Nós devemos aprender a transcender as nossas próprias visões. A compreensão, como a água, pode fluir, pode penetrar. Pontos de vista, conhecimento e até mesmo sabedoria são sólidos e podem bloquear o caminho da compreensão (HAHN, 2000, p. 18).

E é exatamente a esta "abertura" que pretendo abordar. De fato, esta fresta construída conscientemente, seria a chave para a aproximação profunda dos princípios contidos na fábula. E não a importância tradicional dos princípios em si. Neste caso, o eixo central do procedimento pedagógico não seria seu conteúdo, mas o processo de veiculação deste conteúdo. Desloca-se, assim, a pedagogia da importância do conteúdo, para uma pedagogia da importância da *aproximação* ao conteúdo. O segundo não negando o primeiro, obviamente.

O Fim da Tecnologia

> Não existe nada mais efêmero do que os suportes duráveis. (...) Ainda somos capazes de ler um texto impresso há cinco séculos. Mas somos incapazes de ler, de ver um cassete eletrônico ou um CD-ROM com apenas poucos anos de idade. A menos que guardemos nossos velhos computadores em nossos porões (ECO e CARRIÈRRE, 2010, p. 24).

Quero, agora, puxar outro fio, mais contemporâneo, para participar desta reflexão. Houve um período histórico, não tão distante de nós, em que imaginamos que as conquistas no campo da informática, da tecnologia da computação, poderiam solucionar problemas com os quais todos os

profissionais que trabalham com a perpetuação da transmissão e perpetuação do conhecimento batalham há séculos. Como eliminar o risco de se perder, junto com algumas obras literárias, possíveis conhecimentos essenciais para a civilização? Alguns "acidentes" históricos em bibliotecas e museus causados por incêndios ou guerras já nos privaram de obras que adoraríamos atualmente poder consultar. A possibilidade de digitalização anunciava a solução definitiva para este problema.

Umberto Eco e Jean-Claude Carrière em seu *Não Contem com o Fim do Livro* (2010) discutem a possibilidade de que muitas das novas tecnologias terem se tornado mais efêmeras que as antigas. Antigos e-books colocados em disquetes, em projetos pioneiros há cinquenta anos, se tornaram lixo atualmente, pois não existem mais computadores capazes de ler este tipo de suporte. A não ser em coleções, museus ou "porões". E os livros que serviram de base para estes e-books pioneiros provavelmente ainda estão em suas estantes originais, disponíveis para qualquer leitor. Poderíamos perguntar: O que faz uma tecnologia eficaz?

Pode-se argumentar que atualmente os recursos são muito mais evoluídos e esta incongruência tecnológica não mais aconteceria nos dias de hoje. Mas podemos realmente ter alguma certeza sobre isso? Como podemos ter certeza disso? Como a Pedagogia e, principalmente a Didática, se preparam para mudanças que assomam cada vez mais radicais, abruptas e desafiadoras? Mudanças estas introduzidas no ambiente pedagógico cada vez mais frequentemente pelas mãos dos alunos e não dos professores.

A Pedagogia e as reflexões sobre o campo da Didática não conseguem ser conceituadas, contemporaneamente, sem incluir o tema da utilização da tecnologia. Aqui entendemos tecnologia como estes fascinantes avanços da informática nas últimas décadas que impactaram de forma revolucionária nosso cotidiano e descortinaram um enorme universo metodológico - sonoro, visual, lúdico – redimensionando, a própria prática docente. Ainda que lembremos

como foram encantadores os aparecimentos de recursos como o retroprojetor, por exemplo, que suplantou o alcoólico mimeógrafo, atualmente também ele nos parece um dinossauro didático. Recusar a presença da tecnologia no processo ensino-aprendizagem é, por vezes, recebido como uma heresia, tamanha a inserção de alguns recursos no dia a dia educacional. As tecnologias, de fato, sempre acompanharam os processos pedagógicos, desde o início de sua história. O próprio livro constituiu uma descoberta revolucionária para sua época e a incorporação deste avanço tecnológico para o interior dos procedimentos de ensino se deu de maneira natural.

A internet com sua agilidade e alcance hiperdimensionados também auxilia a criar esta sensação de efemeridade que contaminam até mesmo trabalhos acadêmicos, científicos, como artigos e ensaios, que atualmente tem como suporte mais comum, plataformas ou periódicos publicados exclusivamente *on line*. Efemeridade avalizada até por órgãos governamentais que, no Brasil, invalidam, ou deixam de contabilizar, os trabalhos científicos com mais de dois ou cinco anos de publicação em questões admissionais, por exemplo. As reflexões intelectuais tem, afinal, prazo de validade? Podem ser descartadas, sob algum pretexto?

A conclusão que podemos, talvez, esboçar é que não se trata mais de uma questão de simples atualização pedagógica. Nenhum processo de atualização poderá acompanhar esta evolução e conseguir capturar dela suas melhores possibilidades enquanto ainda efervescente. Digo efervescente, pois uma das qualidades da tecnologia, principalmente com as novas gerações, é seu aspecto de "novidade". Poucos de nós se interessariam atualmente por utilizar o Orkut. Quando, ao final do ano letivo, a conhecida reunião de atualização é realizada, todas as novidades que provavelmente infernizaram a vida de docentes nas mãos dos alunos ao longo do ano passado, poderão já ter saído de uso. Logo a questão não é acompanhar a atualização frenética da tecnologia, mas sim compreender como conviver com uma caudalosa torrente contínua de

novidades e informações. E compreender que a tecnologia a ser mantida em atualização constante é a mais básica que pode existir: aquela que Foucault denominou de "tecnologia de si mesmo" (2010).

Trata-se de uma tecnologia cuja base mais importante é a observação de si mesmo e a autodisciplina de manter uma "mente de principiante". Esta tecnologia do ser é a que se comunica não com este ou outro recurso, mas com a própria dinâmica das atualizações, e nos coloca imersos nessa realidade definida por Zygmunt Baumann (2007) como a "liquidez" de nossa contemporaneidade. A "Tecnologia de si mesmo" de Foucault aplicada na Educação buscaria, em ultima instância, suplantar os enormes esquemas de rigidez implantados na formação daquele que tem por missão perpetuar o conhecimento.

O procedimento de busca do conhecimento do zen, assim como na questão da tecnologia, parece apontar para um acento maior no procedimento de *abordagem* do conteúdo do que na absorção do conteúdo propriamente dito. Sob esta ótica nos aproximamos da ideia de que, no fundo, a tecnologia a ser atualizada perenemente é uma tecnologia subjetiva, onde o agente pedagógico necessite encontrar um novo *ser* e não simplesmente um *fazer*.

Este exercício de constantemente remodelar padrões, individuais e coletivos, faz parte da evolução social do homem. Ele é incorporado à própria estrutura de funcionamento social através de um campo reflexivo denominado Ética. Mas também participa do universo da Pedagogia, em seu viés mais dinâmico: a Didática.

O Professor: Um Não Aluno

Se puxarmos agora o fio da história da Pedagogia, encontramos, no século XVII, Comênio que, distante dos princípios budistas, buscava de maneira pragmática um sistema de ensino de eficiência universal e perene. A busca da Pedagogia durante séculos foi a busca pelo aperfeiçoamento de um

modelo de ensino. Até meados do século XX, apesar de várias iniciativas inovadoras, radicais para a época, como a iniciativa do Black Mountain e da Bauhaus, ainda era comum na prática docente se pensar em um modelo de ensino que fosse seguro e de eficácia garantida. Nas ultimas décadas, vem se tornando cada vez mais evidente que o modelo perfeito é que não existam modelos, mas sim o que poderíamos chamar de *sistemas conjugáveis retroalimentadores*. Ou seja, um universo de princípios multidisciplinares que nos permita estar aberto a reconjugar um elenco de técnicas específicas que se recombinem constantemente, ao mesmo tempo em que incorporam constantemente novos elementos operativos.

A reflexão sobre a natureza e as potencialidades da Didática contemporânea deveria começar com um autoquestionamento sobre as diversas didáticas sob as quais cada um recebeu sua própria educação: Quais seus efeitos e resultados? Como o conhecimento que hoje reconhecemos em nós - que constrói o que acreditamos e o que somos - foi construído? Quais as qualidades que nos foram pedidas enquanto aluno, em nossa educação formal? Que características, que atitudes, posturas, entendemos que deveríamos construir em nós, para que recebêssemos a chancela de "bom aluno"? Desde quando reconhecemos esta pedagogia em nós? Ainda a sentimos presente? Durante todo o período de educação formal, em que momentos nos sentimos felizes e realmente estimulados por estar na escola, por estar aprendendo os conteúdos que nos estavam sendo apresentados? Que tipo de relação nos eram proposto como abordagem cognitiva deste conteúdo? E finalmente, em que extensão repetimos os mesmos procedimentos didáticos pelos quais passamos, reproduzindo e perpetuando modelos enrijecidos e ilusoriamente "seguros", "testados", "comprovados"?

Se pensamos na estruturação de nosso sistema educacional, poderíamos deduzir que seu *output* mais excelente seria a formação de professores universitários, especialistas. Em nossa trajetória educacional aprendemos

constantemente como devemos ensinar. Ser professor, especializado, parece ser o estágio máximo de nossa educação. Aprendemos a ensinar, mas em nenhum momento nos é ensinado, metodicamente, a aprender. Que qualidades pessoais, mentais, espirituais e afetivas deveríamos cultivar para aprender a gostar de aprender?

Os processos do aprender não são conteúdo. Logo, não se aborda diretamente o processo de aprender a aprender como resultado. O processo de aprender, inerentemente lúdico, se torna um processo comumente regido por procedimentos rígidos. Ser estudante é encarado como uma situação da qual se deve livrar o mais rápido possível. O hábito de aprender, como se vê, não é algo a ser assimilado, aprendido. A atenção do processo ainda está, na grande maioria das vezes, focado no conteúdo. O prazer de aprender, que deveria ser algo naturalmente cultivado ao longo de toda vida, se torna cada vez mais raro. Logo, o resultado da equação é que não apenas temos alunos que não gostam de aprender, temos também professores que não gostam de aprender.

O mesmo acontece quando, imersos nesta circunstância dramática atual do país, identificamos que a Ética é uma prática importante de ser reforçada, na educação. Entendendo corretamente que a Ética é um procedimento a ser exercitado enquanto indivíduo e como cidadão. Como solução pedagógica, caímos novamente no mesmo esquema: ao invés de absorver a prática da Ética enquanto prática da Didática, a inserimos conteudísticamente aos currículos. E a Ética que deveria ser uma prática estimulante para a vida comunal, se torna um conteúdo a ser absorvido como conceitos, definições e, obviamente, avaliações de assimilação.

Com isso não estou dizendo que o processo de aprender seja mais importante do que o aprender em si, e colocando a didática acima da assimilação no processo de ensino-aprendizagem. Mas não seria de todo absurdo imaginar um estudante ao final de seu processo que não tenha "decorado" nada, mas que tenha tido um imenso prazer em estar envolvido em um processo de

aprendizagem. Um aluno que não tenha memorizado nada, será, infalivelmente reprovado no vestibular. Mas seria curioso imaginar este estudante ludicamente excitado pelo ensino. E, portanto, pronto para adentrar a outro processo, e outro e mais outro, entendendo que o processo de aprender é parte inerente de seu ser, que o faz sentir crescer como indivíduo e cidadão. E que aprender é uma das atividades que o faz sentir-se humano: um processo para a vida inteira do ser humano. E que o vestibular é apenas uma dentro da miríade de possibilidades de realização do ser humano.

Gosto de recordar uma professora de Didática Geral em uma universidade onde eu lecionava que tinha especial prazer em rebater rispidamente às provocações dos alunos, baseando-se na máxima do "bateu-levou". Depois da aula, surgia na sala dos professores triunfante, com um sorriso nos lábios, pronta a relatar a todos, em alta voz, o entrevero. E como ela, com alguma tirada impactante, havia calado o aluno inepto. E, para maior glória, provocado o riso de todos os outros da turma. Não é triste constatar que por vezes parece que nós professores nunca fomos alunos? Não é triste a dolorosa dificuldade de se colocar no papel do outro? Talvez tenhamos aqui uma pista das dificuldades éticas – e didáticas - de nossos tempos.

Um Procedimento Líquido

A partir deste pano de fundo conceitual onde se mesclam, intencionalmente, esquemas de problematização não ortodoxos para a reflexão da didática, como a justaposição da questão da tecnologia e a filosofia oriental, gostaria de assumir o risco de fazer aproximar a ideia da prática da Didática com o da Ética como sistemas reflexivos intrinsecamente dinâmicos e intercomunicantes na prática pedagógica.

Tomando válida a premissa de que a *experiência* com o conteúdo é o que leva a assimilação dos conceitos, temos como resultado que a efetividade do desenvolvimento intelectual é fundamentado muito mais na didática do que no

conteúdo em si. Logicamente, a didática também dialoga com seu conteúdo. Mas podemos seguir a abordagem da Didática de Libâneo (2014), de um modo geral bastante prescritiva, e identificar uma Didática geral e muitas Didáticas específicas, relacionadas cada um a seu saber. Neste caso, ainda sem desvinculá-las conceitualmente, podemos tomar, apenas como exemplo, o que Libâneo diferencia como Didática geral e descobrir ali princípios gerais da prática pedagógica como ação mais claramente social. Nas didáticas específicas há uma intercomunicação direta entre os procedimentos e o conteúdo. Esta intercomunicação flexionando suas técnicas aos aspectos de cada saber. E presta serviços não apenas a prática formativa docente, mas também às licenciaturas. Mas há uma Didática, chamada geral, que lida com os processos educativos de uma maneira abrangente, mesmo quando não em ambientes de ensino. Portanto seu raio de ação é de enorme diversidade e alcance. Estes processos não podem se prestar a nenhuma tentativa modelar, por serem âmbitos por demais abrangentes. Eles envolvem a ação daquele que ensina sobre o aprendiz, as realidades contextuais e a interface com distintas matérias como a psicologia, a antropologia, a filosofia e a ética. Portanto, estamos falando de um procedimento, de uma técnica, de um saber prático inexoravelmente dinâmico. Sua constante dinâmica e fluidez longe de significar alguma debilidade, representa, de fato, sua força motriz. O fato de que não há receitas, implica em um constante exercício de observação e análise, simultâneo a uma capacidade de transformação ininterrupta e retroalimentadora. Qualidades muito caras à "pedagogia" do zen.

A Didática não é definida como uma disciplina que se dedica a apresentar um receituário, um conjunto de regras e procedimento. A didática não se define mais como a disciplina que vai unicamente ensinar a ensinar. Mas sim se apresenta, cada vez mais, como um espaço de reflexão sobre estes processos. Uma encruzilhada de vários vetores, que inclui fundamentos da educação, currículos, outras disciplinas, disciplinas da própria pedagogia, a didática em si,

as didáticas específicas, avaliação, os contextos sociais, culturais, ambientais, políticos, mas também individuais de cada agente – professores e alunos – suas afetividades, interesses e históricos. A didática tem o dever de incluir a experiência passada do professor como aluno e situar sua prática em um território inescapavelmente líquido. E instrumenta-lo para identificar que esta liquidez é positiva. Não possuindo receitas, portanto, a prática da Didática se adéqua perfeitamente ao conceito de "liquidez" de Baumann. A Didática é um saber de características muito contemporâneas. E é exatamente sua liquidez, sua capacidade de diagnosticar na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem que aquilo que era tido como certo já não está mais válido, é o que a aproxima do conceito de Ética. Se não conseguimos transferir para a prática da Didática aquelas atitudes que nos perturba ao trocarmos de lado, fica demonstrado uma dificuldade de deslocamento de perspectiva fundamental para o exercício da Ética: o exercício de "colocar-se no lugar do outro".

Se falamos de um território onde decisões são tomadas a partir da experiência que constrói um ambiente comunal, onde convivem pessoas que aprendem e ensinam, esta decisão depende da conscientização, do raciocínio e de uma capacidade de adequação e percepção depende das decisões sobre as atitudes que devemos tomar e as quais que se deve evitar. Portanto, a didática é este entrecruzamento que deve ser feito e refeito constantemente, incessantemente. Logo, a Didática contemporânea é portadora de uma má notícia ao professor que crê possuir uma didática pessoal, uma maneira fixa e especial de lecionar seus conteúdos: sua Didática está ultrapassada. Não por ser inadequada, mas porque em sendo intrinsecamente dinâmica, ela necessita de uma constante releitura. E isso é bom! Para professores e alunos. Entendendo o processo de ensino-aprendizado como algo fluído, passível de decisões ainda renovadas, porém firmes, que é construída na interação entre as pessoas, entre as diferentes vivências resultantes das mudanças constantes a que cada um é

submetido socialmente, politicamente, culturalmente, estamos exercitando e pedagogizando o processo da Ética.

A Ética está, portanto, intimamente associada à experiência do que é a didática. O que a educação pode aportar a partir deste ambiente de reflexão e experiências renovadas sobre *como* ensinar e *como* aprender é uma atitude solidária de convivência. E o conceito que pode se desdobrar deste exercício da didática, neste viés ético impregnado em sua essência, é a cidadania. Todos os conceitos básicos da cidadania podem advir da ética da didática: respeito, tolerância, compaixão e solidariedade. E demonstrando, na prática, possibilidades para os males do Individualismo e da Competitividade como eixos do desenvolvimento pessoal.

A Didática enquanto Utopia

> Um mestre japonês (..) recebeu um professor universitário (...). Este iniciou um longo discurso sobre seus estudos formais. Havia lido e se debruçado sobre os grandes tratados budistas e falava acerca deles com desenvoltura. O mestre zen, enquanto isso, serviu o chá. Encheu completamente a xícara de seu visitante, e continuou a enchê-la derramando chá pela borda. O professor, vendo o excesso se derramando, não pôde mais se conter e disse: "Está muito cheio. Não cabe mais chá!". Respondeu-lhe o mestre: "Assim como esta xícara, você está cheio de suas próprias opiniões e especulações. Como posso eu lhe demonstrar o Zen sem você primeiro esvaziar sua xícara? (COEN, 2016, p. 73).

As didáticas e o estudo dos processos metodológicos - com os quais a Didática comumente se confunde – costumam pautar as regras de condutas "adequadas" ao papel do professor. Agora se impõe, como definição, que a Didática não pode ser tratada, como dissemos, como uma receita. Ao contrário do que muitos de nós aprendemos em nossas aulas de Didática, onde passamos a maior parte do tempo aprendendo, de maneira prescritiva, métodos, modelos de planos de aula, planejamentos, formas de avaliação, etc. O ensino da Didática não inclui o estímulo à transformação. Professores são treinados a terem respostas prontas! Nunca exercitamos, por exemplo, fazer uma mesma aula, de

um mesmo conteúdo, repetidas vezes, de várias maneiras. Para diferentes públicos. Em diferentes contextos. Com diferentes materiais e tecnologias.

Encontrar esta Didática que realize o projeto de ser humano, seu destino de educação, e mostre como ela pode ser – e é! – um processo lúdico e prazeroso, se tornou uma utopia. Uma utopia não significa algo impossível, mas algo a ser buscado incessantemente. Nosso conforto comumente prefere lidar com este desafio como uma impossibilidade. E na ausência de remédio para esta impossibilidade, nos conformamos com o modelo estabelecido e seguimos nossa vida de docentes sem criar problemas com os outros professores, com a orientação pedagógica ou com a direção da escola. A utopia de uma didática humanizada, simplesmente porque dinâmica, porque ética, não é uma impossibilidade. Mas dá trabalho. O que na maioria das vezes soa como um sinônimo.

Eduardo Galeano, em um vídeo já célebre na internet, coloca os pés da ideia da utopia no chão, em uma palestra em que afirma ter se sentido acuado ao ouvir, certas vezes, o questionamento: "Mas para que serve a utopia?" Uma vez que a utopia se encontra eternamente no horizonte, temos consciência quanto mais se caminha em sua direção, mais ela se afasta. E que se eu caminhar dez passos, ela se distanciará também dez passos. "Para que serve então a utopia? Boa pergunta, não? Pois a utopia serve para isto: para caminhar" (GALEANO, 2013).

Multitécnicas e Ética

Durante séculos, como sabemos, a Educação foi entendida apenas como a transmissão de um legado de saberes de uma geração a outra, sem nenhuma ideia de apropriação subjetiva, histórica ou crítica dos conteúdos. Atualmente nenhuma tendência pedagógica, por mais conservadora que seja, apoia uma

educação baseada em uma simples reprodução de um saber pré-existente. Portanto, deveria estar implícito também que a simples reprodução de uma forma de ensino tampouco tem possibilidade de ser efetivo.

A constante dinâmica das tecnologias disponíveis ao ensino é um reflexo do avanço da sociedade, como um todo. O aparecimento das tecnologias representam sempre um sistema novo de apreensão de conhecimento e de processamento intelectual de informação para as novas gerações. Para as gerações que surgem, as novidades que agora assombram, serão ferramentas naturais de leitura das novas realidades. A disponibilidade de múltiplos conteúdos, por vezes simultâneos, possibilitada pelas novas tecnologias, força uma remodelação nos processos pedagógicos. Ao contrário de buscar uma maneira de dobrar a "atitude" rebelde e distraída (ou multi-atenta), o desafio é como captar esta nova forma de assimilação intelectual que está colocada. A tecnologia oferece cada vez mais a multi-experiência. E cada vez mais "multi". A capacidade de captar informação de duas fontes simultâneas se tornou básica. Ninguém com menos de dezoito anos acha um absurdo ler um livro e ouvir música ao mesmo tempo, por exemplo. Aponta-se aí uma nova realidade para a qual, talvez a didática atual não esteja preparada, apesar de nossos esforços: Alunos que não conseguem concentrar-se em uma aula expositiva de cinquenta minutos ou ler um texto de mais de três páginas. Alunos que necessitam de uma outra atividade paralela durante a aula; acostumados ao excesso de informação e à velocidade.

As gerações do século XXI – que agora começam a aportar nas universidades – estão muito "diferentes". As mudanças do mundo estão cada vez mais rápidas. Para a atividade docente, parece que seria perfeito se elas não mudassem tanto. Ou não tão rapidamente, pelo menos. A questão, portanto, deveria ser obrigatoriamente deslocada de uma problematização da "velocidade" das novas gerações para uma problematização da capacidade de dinamização constante da didática docente. A capacidade de movimentar seus

sistemas conjugáveis retroalimentadores para avançar simultâneos às novas condições que são inexoravelmente colocadas sucessivamente no mundo. Não existe ninguém no mundo ocidental com menos de dezoito anos que não saiba o que é um *whatsapp*. Por outro lado, por mais íntimo que esteja de nossa rotina, por mais perturbador que seja sua presença entre os alunos durante as aulas, é altamente improvável que o *whatsapp* ainda seja usado, nos mesmos padrões, daqui a cinco ou dez anos. Os produtos da tecnologia são efêmeros. Os produtos do desenvolvimento da *Tecnologia de si mesmo* perduram, pois é o que pode possibilitar interagir com este universo tão freneticamente renovável.

Todas estas adequações implicam em um exercício de mudança de atitudes a partir da realidade que nos circunda, ou seja, um exercício de ética. Um processo sempre inédito. Cuja função de seus vetores possuem uma razoável porção de imprevisibilidade. E isso, longe de assustar ou fragilizar o professor, deveria oferecer a oportunidade de exercitar a prática pedagógica no que ela tem de mais excitante e belo: o confronto com o que é "outro", com o que é "novo".

A Tecnologia do Afeto

É comum o depoimento sobre a influência definitiva que algum professor exerceu sobre nossa relação com alguma disciplina, ao longo de nosso caminho educacional. Aprendemos a gostar de certos temas por termos tido a sorte de encontrar aquele professor específico. Está claro que o elemento estruturante dessa potencialização da experiência com o aprendizado se dá devido ao vínculo afetivo que é estabelecido entre o docente e o aluno. Este afeto construtivo, no fundo, é a base da empatia, que é a base da solidariedade e da compaixão. O vínculo afetivo no processo pedagógico necessita ser integrado ao rol dos vetores afirmativos do processo didático. E como tal, investigado e exercitado, em todas as suas possibilidades e carências, na formação pedagógica de professores, de todos os níveis da educação.

A didática comumente definida como uma disciplina prescritiva sobre os métodos mais eficazes de dar aula se revela assim como uma disciplina não apenas da abordagem do conteúdo, mas do estudo da própria *abordagem* em si. A medida de sua eficácia deveria assim ser medida não apenas pela assimilação do conteúdo proposto, mas pelas possibilidades de questionamentos e reflexões subjetivos estimulados pela *abordagem* do conteúdo proposto: uma disciplina essencialmente do olhar sobre o conteúdo.

Assim compreendida, a Didática atuaria fundamentalmente no acionamento de uma tecnologia intelectual subjetiva, onde o caminho até o conteúdo, que estamos denominando aqui de *sistemas conjugáveis retroalimentadores*, assuma a centralidade do processo de ensino-aprendizagem. Em última instância, um sistemático "aprender a aprender", onde possamos identificar a abordagem cognitiva em si como algo intrinsecamente lúdica e potencialmente prazerosa. Neste sentido, o objetivo final para o aluno não seria apenas a assimilação de certos conteúdos, mas a aquisição da potência de buscar a qualquer conteúdo, de maneira autônoma e retroalimentadora. O afeto como laço inexorável entre Didática e Ética.

O foco primordial deste entrelaçamento entre Didática e Ética não está nos procedimentos aplicados na interação com os alunos ou na mediação entre alunos e o conteúdo, mas entre o docente e as formas de instrumentalizar seus saberes e as maneiras de disponibiliza-lo para seus alunos. Portanto, o foco de esforço da interface entre a Didática e a Ética – que aliás deveria ser natural – deveria ser a própria prática pedagógica e, sobretudo, esta construção psicológica que deveria fazer parte da formação pedagógica que é a capacidade de transformar. De transformar seus procedimentos, suas formas de olhar o mundo, de olhar seu próprio ofício; de acolher a flexibilidade e a adequação como qualidades belas e estruturantes; de incorporar, sem temor, novas atitudes, novas técnicas, novas tecnologias.

Você deve Reiniciar Agora o Programa

> Um amigo encontrou o mulá Nasrudin de joelhos procurando alguma coisa no chão: "O que você procura Nasrudin?". Narsudin respondeu: "Minha chave de casa". O amigo se ajoelhou e começou a procurar também. Depois de um tempo, o amigo perguntou: "Mas onde foi exatamente que você perdeu a chave?". "Dentro de minha casa", respondeu Nasrudin. O amigo parou de procurar: "Mas então por que está procurando aqui fora?" E Nasrudin ainda de joelhos respondeu: "Porque aqui tem mais luz!" (CUKIERMAN e CROMBERG, 1994, p. 57).

Um aluno me contou que após várias aulas sem conseguir compreender um ponto de uma aula de matemática, o professor o surpreendeu pedindo que chegasse mais cedo para que pudesse lhe explicar melhor. E que, graças a este expediente singelo, conseguiu compreender o ponto abordado nas aulas. E aí poderíamos questionar: o que realmente funcionou de forma determinante neste episódio foi a explicação do conteúdo com mais ênfase ou a simples determinação de um espaço de acolhimento individual, quando o aluno deixou de ser apenas mais um e se sentiu, surpreendentemente individualizado? Estamos diante de um procedimento didático amorosamente mesclado a uma decisão ética, solidária, humanizadora do ensino. O caso, mesmo vinte anos depois, é guardado na memória daquele aluno não como exemplo de uma boa aula de reforço, mas como um momento único em que lhe foi oferecido a oportunidade de dialogar com o professor, de ser acolhido em sua individualidade. Um novo ambiente de ensino-aprendizado foi aberto. Isto define um procedimento profundamente ético, porque definido pela capacidade de análise, pelo exercício da inteligência e da sensibilidade do docente. "A pedagogia e a didática são tecnologias humanas que implicam trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios" (Garcia, 2009). Portanto compreender os processos didáticos é lidar com a própria formação do ser humano, docente e discente. Um exercício marcadamente do campo da Ética.

Uma Tecnologia de si, como definiu Foucault. A Didática implica na elaboração de uma maneira de agir, mas ainda mais, de uma maneira de ser.

O papel do professor *magister*, único dono do saber dentro da sala de aula, não é mais apoiado pela quase totalidade dos docentes no ocidente. Mas a grande maioria atua como se fosse. A fricção entre o aluno e aquele lá na frente que o julga, o atrapalha e se vinga de suas rebeldias, cria um ambiente absolutamente contraproducente para qualquer processo cognitivo. Este processo é avesso à didática contemporânea porque não estimula ao docente utilizar sua própria experiência de erros e acertos, como docente, mas também como aluno, na construção de sua próxima proposta pedagógica, que será inexoravelmente imprevisível, nova, surpreendente e enriquecedora.

A premissa da Didática se apresenta, ao início de cada novo ano, cada novo semestre, como um desafio, como um koan zen, um enigma desafiador para nossa humanidade mais profunda. Como se refazer? Como se reencontrar com este "novo", com este novo grupo de alunos, novamente novo, sem pré-conceitos? A Didática – enquanto um campo da experiência humana aparentado ao campo da Ética - oferece como seu resultado mais excelente, simplesmente, a cidadania. Não como conteúdos, como regras de convivência, mas como aprendizado de solidariedade, de acolhimento do outro e de abertura para o novo, para o aprender e para o construir. Como exercício de "se importar" com os processos de si mesmo, do outro e do mundo.

O processo de ensino-aprendizado possui um componente sempre presente de imprevisibilidade. E a questão de como se trabalhar pedagogicamente em um território líquido é inquietante. Os resultados não seriam inevitavelmente comprometidos pela imprevisibilidade? Bem, creio que não necessariamente. Tudo o que é imprevisível pode nos surpreender, é certo. Mas afinal, a didática da vida não é exatamente assim? Muito pouco do que se passou em nossa vida seguiu fielmente o plano pedagógico. E no final, são as dificuldades que nos fazem crescer, todos sabemos.

Os contos orientais serviram de base para esta reflexão pois contrariam a lógica da rigidez e elegem o imprevisto como o território de preferência para o conhecimento. Talvez exista aí um ensinamento perene, uma sabedoria universal: a de que, por mais árduo que seja o trabalho, a vida – e a vida do ensinar/aprender - está na transformação contínua, e não na padronização. O exercício de reiniciar o programa a cada início pode ser cansativo, mas talvez seja a maior riqueza que essa contemporaneidade, absurdamente veloz, ofereça. Para que, se preciso for, reiniciar onde tiver mais luz.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

COEN, Monja. **108 Contos e Parábolas Orientais**. São Paulo: editora Planeta do Brasil, 2016.

CUKIERMAN, Henrique; U. CROMBERG, Mônica (Tradução e organização). **Histórias de Nasrudin**. São Paulo: Attar editorial, 1994.

ECO, Umberto e CARRIÈRE, Jean-Claude. **_Não Contem com o Fim do Livro**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Didática e Trabalho Ético na Formação Docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del Yo** in Tecnologías Del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990 (p.45 a 94)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática Geral**. São Paulo: ed. Cortez, 2007.

RIBEIRO, Almir. **Gordon Craig, a Pedagogia do Über-marionette**. São Paulo: Ed. Giostri, 2016.

HAHN, Thich Nhat. **O coração da compreensão**. São Francisco de Paula: Ed. Bodigaya, 2000.

SUZUKI, Shunryu. **Mente Zen, mente de principiante**. São Paulo: ed. Palas Athena, 2010.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt: Ética e Política**. Cotia: Ateliê editorial, 2007.

Vídeos
GALEANO, Eduardo. **Para que serve a Utopia?**
https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs (2013)

TEMA LIVRE

CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

CONSTRUCTION OF SCIENTIFIC THINKING FROM A DIDACTIC SEQUENCE IN SOCIOLOGY TEACHING

Juliana Piunti[60]

Submissão: 25/09/2017 Aceite: 05/12/2017

Resumo: Este artigo narra uma experiência de prática de ensino na área de Sociologia, e tem como objetivos compartilhar uma sequência didática desenvolvida com o primeiro ano do ensino médio integrado e discutir a possibilidade criada para construção do pensamento científico com os estudantes. Todas as etapas da prática pedagógica foram registradas para que pudessem ser analisadas posteriormente: a escolha do tema suicídio, o uso da teoria de Durkheim sobre fato social, a aula expositiva, o acompanhamento da atividade de pesquisa realizada pelos alunos e a avaliação do processo. Partiu-se do pressuposto de que a realização de um levantamento de dados pelos alunos sobre o suicídio juvenil e a articulação destes dados com a teoria de Durkheim sobre fato social possibilitaria aos estudantes superar perspectivas de senso comum sobre o fenômeno investigado. A avaliação das produções textuais finais dos estudantes permitiu identificar uma análise mais elaborada do fato investigado, quando comparadas às primeiras produções textuais realizadas anteriormente pelos mesmos estudantes.

Palavras chave: Sociologia. Ensino Médio Integrado. Prática de Ensino. Sequência didática.

Abstract: This paper presents an experience of teaching practice in the area of Sociology, and aims to share a didactic sequence developed with the first year of integrated high school and discuss the possibility created for the construction of scientific thinking with students. All stages of pedagogical practice were recorded so that it could be analyzed later: the choice of the suicide theme, the use of Durkheim's theory of social fact, the expository class, the monitoring of the research activity carried out by the students and the evaluation of the process. It was based on the assumption that the students' data collection on juvenile suicide and the articulation of these data with Durkheim's theory of social fact would allow students to overcome common-sense perspectives on the phenomenon investigated. The evaluation of the final textual productions of the students allowed to identify a more elaborated analysis of the fact investigated, when compared to the first textual productions previously realized by the same students.

Keywords: Sociology. Integrated High School. Teaching Practice. Following teaching.

[60] Doutora em Educação. Docente EBTT – IFSP Campus Sertãozinho. E-mail: julianapiunti84@gmail.com

Docência e narrativa

Registrar uma prática de ensino em forma de narrativa é uma das possíveis formas do professor refletir sobre seu trabalho, analisando o percurso do ato de educar. Ao escrever sobre o que ensinou, como ensinou, quais os objetivos de sua aula e quais os resultados atingidos pela avaliação, o professor cria uma teorização da própria prática. Ao socializar a própria prática de ensino e as próprias reflexões (teorização da prática), cria-se um contexto de desenvolvimento profissional do próprio docente e dos demais profissionais que compartilham o relato de sua sequência didática.

Segundo Oliveira (2012), a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão. Desta forma, o desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral. Neste exercício, o professor, ao buscar palavras para melhor se expressar, dando ao outro a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, pode, a partir de suas experiências, construir as relações necessárias à produção de sentidos. A autora deste artigo percebeu este potencial no ato de narrar uma prática de ensino de sociologia.

A prática de ensino pode ter diferentes objetivos e metodologias. As diferenças irão depender da natureza do objeto a ser ensinado, dos métodos da ciência a ser compartilhada, enfim, existem inúmeras possibilidades de praticar o ensino e que estão intimamente relacionadas às crenças e formação do professor. No caso do ensino de sociologia, algumas especificidades merecem ênfase. Esta ciência implica uma formação do sujeito que articula a construção

do pensamento científico e uma construção do sentido ético do pensamento. Para Bauman (2010):

> [...] Em face do mundo considerado familiar, governado por rotinas capazes de reconfigurar crenças, a sociologia pode surgir como alguém estranho, irritante e intrometido. Por colocar em questão aquilo que é considerado inquestionável, tido como dado, ela tem o potencial de abalar as confortáveis certezas da vida, fazendo perguntas que ninguém quer se lembrar de fazer e cuja simples menção provoca ressentimentos naqueles que detêm interesses estabelecidos (BAUMAN, 2010, p.24).

Neste sentido, a desfamiliarização que a sociologia provoca pode trazer benefícios. Para Bauman (2010) ela pode abrir novas e insuspeitas possibilidades de conviver com mais consciência de si, mais compreensão do que nos cerca em termos de um eu mais completo, de seu conhecimento social e talvez também com mais liberdade e controle. Há um potencial imediato do ensinar a pensar sociologicamente:

> Pensar sociologicamente pode nos tornar mais sensíveis e tolerantes em relação à diversidade, daí decorrendo sentidos afiados e olhos abertos para novos horizontes além das experiencias imediatas, a fim de que possamos explorar condições humanas até então relativamente invisíveis (BAUMAN, 2010, p.25).

A sociologia se desenvolve hoje com base em pesquisas realizadas por milhares de sociólogos que se utilizam das mais variadas técnicas, tomando como objeto os mais diferentes temas, abordados de inúmeras perspectivas teóricas (TOMAZI, 2013). Aprender a pensar sociologicamente implica, portanto, fazer pesquisas, mesmo que sejam pequenas. Desta forma, formar um olhar investigativo no aluno jovem, apresentar as possibilidades de enxergar o mundo sob diferentes óticas superando o senso comum, e construindo uma visão mais tolerante acerca das diferenças presentes no mundo, são possibilidades no trabalho do professor de sociologia.

Construção do pensamento científico a partir da sociologia

Um dos desafios do professor de sociologia no ensino médio é a criação de estratégias para a superação do senso comum e a construção com os alunos de um pensamento científico. São vários os temas trabalhados pelo professor de sociologia no ensino médio: desde o estudo das teorias clássicas de Durkheim, Weber e Marx, até os temas mais contemporâneos como diversidade cultural, racismo, construção de gênero, movimentos sociais, entre outros que contam com o suporte teórico da sociologia contemporânea.

O que significa, afinal, no contexto das práticas de ensino, a construção do pensamento científico a partir da sociologia? Por que superar o senso comum?

Um ponto de partida importante para responder a estas questões consiste no fato de se evidenciar que a escola tem como princípio fundamental apresentar aos estudantes o conhecimento historicamente acumulado na sociedade em que se vive. No caso do ensino médio, enquanto etapa final da educação básica, exige-se que o conhecimento seja construído no espaço escolar pautado nas ciências que regulamentam os componentes curriculares. O ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixaria de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. Enfim, não basta instrumentalizar o estudante para as provas vestibulares ou para o mercado de trabalho. É legitimamente necessário ensinar o processo de construção do conhecimento científico. O que não significa abrir mão da formação cultural, artística, corporal, tecnológica.

A sociologia contribui para este processo ao permitir que os estudantes, em contato com os conteúdos e métodos de construção do pensamento sociológico, problematizem tudo aquilo que até então lhes era apresentado como verdade imutável, num complexo processo de "descobrir" as diferentes realidades sociais que lhes cercam. Os processos de estranhamento e desnaturalização são fundamentais ao estudo da sociologia no ensino médio. Através das pesquisas incentivadas pelo professor, é possível repensar fenômenos sociais que até então poderiam parecer naturais aos olhos de quem não refletisse sistematicamente sobre eles.

Para Tomazi (2013), problematizar um fenômeno social a partir do estranhamento e desnaturalização significa fazer perguntas com o objetivo de conhecê-lo:

> Por que isso ocorre? Sempre foi assim? É algo novo? Sobre a questão da violência, por exemplo, devemos perguntar: há violência em todas as sociedades? Como era a violência na Antiguidade? Em que lugares a violência se manifesta da maneira que observamos em nosso cotidiano? Quais são as razões para tais e quais tipos de violência? Além disso, em termos sociológicos, é necessário analisar as várias formas de violência que ocorrem em nossa sociedade: física, institucional, simbólica, entre outras (TOMAZI, 2013, p.374).

Este exemplo esclarece, portanto, o percurso metodológico que, em geral, se utiliza na indução do pensamento científico em sociologia: questionamentos para romper com o que parece natural, comparação, contextualização, análise dos fragmentos/processos de construção histórica, análise e síntese (conclusão). Neste percurso de construção do pensamento, a fuga do senso comum é inevitável. Destaca-se que o senso comum é aqui considerado o saber que não se baseia em métodos ou conclusões científicas, mas num modo comum e espontâneo de assimilar informações e conhecimentos no cotidiano sem problematizações.

O suicídio juvenil hoje e a obra "O suicídio", de Durkheim: uma sequência didática possível

Na busca por teorizar temas da atualidade, foram criadas sequências didáticas no trabalho com quarenta alunos do primeiro ano do ensino médio técnico integrado – química, em um câmpus do Instituto Federal de São Paulo. Segundo Leal et. al. (2012), a sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. Para estes autores, a sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será enfocado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da sequência didática.

A sequência didática aqui narrada refere-se ao tema Suicídio e à apropriação do conceito durkheimiano de "fato social". O objetivo geral desta sequência foi possibilitar uma construção do pensamento científico com os estudantes. Para tanto, seguiram-se algumas etapas.

Escolha, sensibilização e teorização

O primeiro momento da sequência foi o da seleção do tema. O fenômeno suicídio tem se destacado nas mídias, nas redes sociais e debates em reuniões pedagógicas escolares. A taxa mundial do suicídio entre jovens tem aumentado nos últimos anos, segundo a OMS – Organização Mundial da Saúde. Alguns casos envolvendo jovens da região em que se desenvolveu a prática de ensino também sensibilizaram a docente para escolha da temática. Ao perceber a atualidade e intensidade do tema, a professora escolheu partir deste e articulá-lo ao estudo da obra de Durkheim, enfatizando o conceito de fato social.

Ao apresentar o tema de estudo aos alunos e a sequência didática que seria realizada, foi fundamental sensibilizá-los para o fenômeno social do suicídio, sua intensidade e a possibilidade de analisá-lo a partir de um pensamento científico, ou, do pensamento sociológico. Para tanto, foi realizado um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema. Questionou-se o que pensavam ou conheciam sobre este fato. Percebeu-se que o tema é um tabu e, portanto, iniciou-se a sequência discutindo o significado do termo. Para sensibilização também foram apresentados dados atuais sobre o suicídio no mundo, destacando-se o aumento significativo do fenômeno entre os jovens dos países pobres. O recurso utilizado foi aula expositiva e dialogada com dados da OMS e pesquisas brasileiras.

Na segunda aula, utilizou-se como recurso didático duas músicas que trazem menções de suicídio juvenil. A primeira, da banda Legião Urbana, "Pais e Filhos", e a segunda, da banda Supercombo, "Amianto". O objetivo, nesta segunda aula, era também permitir uma sensibilização a partir do uso de recurso não teórico. As músicas com suas letras possibilitaram uma discussão do tema suicídio a partir de linguagem artística, musical e poética (não científica), desta forma, abrindo um espaço pedagógico para os estudantes refletirem ampliando diferentes percepções da temática. Os estudantes discutiram as metáforas e significados das letras das músicas centralizando a busca pelas razões que poderiam levar jovens a cometerem suicídio. Em "Pais de Filhos", por exemplo, tem-se "ela se jogou da janela do quinto andar, nada é fácil de entender". Ao discutirem esta frase, os estudantes destacaram a dificuldade e a complexidade de análise do tema suicídio, condição esta que será levantada por Durkheim no início de sua obra "O suicídio".

Na terceira aula, foi apresentado o livro "O suicídio", de Durkheim, em aula expositiva e dialogada. Mereceu destaque a vida e obra do autor bem como o contexto de suas produções, especialmente o papel do sociólogo na construção da sociologia enquanto ciência, com seus objetos e métodos. Para

articular à análise do suicídio enquanto fenômeno contemporâneo, o conceito de fato social foi apresentado de forma mais aprofundada. Enfatizaram-se as três características básicas de todo fato social: ele é geral, exterior e coercitivo. Quintaneiro (et al., 2015) ao sintetizar a obra de Durkheim apresenta o fato social como toda a maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter.

Exemplos de fatos sociais, como a linguagem e práticas religiosas, foram discutidos. Este conceito é fundante para diversas análises sociológicas, pois permite tomar um fenômeno social como "coisa", para além das subjetividades e pré-concepções, assim garantindo uma sistematização, ou, perspectiva metodológica dos estudos. É uma das garantias de superação do senso comum, ou das visões pautadas em mitos, crenças e preconceitos. Apesar dos limites da obra durkheimiana, do forte caráter positivista de seu pensamento, os esforços para fundar os métodos da ciência social tornam sua leitura um clássico necessário ao ensino e aprendizagem de sociologia no ensino médio.

Como articulou-se o conceito de fato social ao fenômeno do suicídio? O suicídio é, segundo Durkheim (2013), todo o caso de morte que resulta, direta ou indiretamente, de um ato, positivo ou negativo, executado pela própria vítima, e que ela sabia que deveria produzir esse resultado. Conforme o sociólogo, cada sociedade está predisposta a fornecer um contingente determinado de mortes voluntárias, e o que interessa à sociologia sobre o suicídio é a análise de todo o processo social, dos fatores sociais que agem não sobre os indivíduos isolados, mas sobre o grupo, sobre o conjunto da sociedade. Cada sociedade possui, a cada momento da sua história, uma atitude definida em relação ao suicídio. O autor apresenta o suicídio como um fenômeno cujas origens encontram-se fundamentadas na própria sociedade. Sem abandonar a influência exercida pelo fator psicológico, o autor propõe uma ruptura com

relação ao entendimento de ser este o princípio primordialmente desencadeador e gerador de influência na produção do ato, e demonstra ser possível estudá-lo e compreendê-lo de maneira mais ampla a partir da compreensão da sociedade em si, de sua estruturação e de todas as determinações previamente impostas ao indivíduo por essa instituição. Dentre os fatores preponderantes para o suicídio, Durkheim analisa detidamente estado civil, opção religiosa e integração social, e o caracteriza em três tipos essenciais: egoísta, altruísta e anômico.

Durkheim defende veementemente o caráter sociológico inerente ao suicídio, interpretando-o como uma tendência já presente na sociedade, à qual o indivíduo, se distante do seu ponto central de equilíbrio, acaba por sucumbir, trazendo-a à manifestação.

O suicídio egoísta é aquele em que o ego individual se afirma demasiadamente face ao ego social, ou seja, há uma individualização desmesurada. As relações entre os indivíduos e a sociedade se afrouxam fazendo com que o indivíduo não veja mais sentido na vida, não tenha mais razão para viver. O Suicídio altruísta é aquele no qual o indivíduo sente-se no dever de fazê-lo para se desembaraçar de uma vida insuportável. É aquele em que o ego não lhe pertence, confunde-se com outra coisa que se situa fora de si mesmo, isto é, em um dos grupos a que o indivíduo pertence. O terceiro tipo, o suicídio anômico, é aquele que ocorre em uma situação de anomia social, ou seja, quando há sentimento de ausência de regras na sociedade, gerando o caos, fazendo com que a normalidade social não seja mantida. Em uma situação de crise econômica, por exemplo, na qual há uma completa desregulação das regras normais da sociedade, certos indivíduos ficam em uma situação diferente a que ocupavam anteriormente. Há uma perda brusca de riquezas e poder, fazendo com que, por isso mesmo, os índices desse tipo de suicídio aumentem. De maneira bem geral, esta foi a tipificação construída por Durkheim para estudar o suicídio como fato social.

Pesquisa e produção textual: ferramentas de aprendizagem sociológica

Após as três aulas expositivas e dialogadas de sensibilização para o tema e apresentação da obra de Durkheim centralizada no conceito de fato social, seguiu-se a orientação para pesquisa individual de dados atuais sobre o suicídio juvenil no Brasil. A professora orientou o objetivo da coleta de dados (a serem realizadas individualmente, em casa), os sítios de busca na rede, a escrita do relato de pesquisa. Estes dados deveriam ser analisados a partir do conceito de fato social. Houve acompanhamento das buscas de dados a partir de e-mail, rede social e aplicativo de mensagens instantâneas. Um dos limites de qualquer sequência didática no ensino de sociologia é o fato de haver apenas uma aula de 45 minutos por semana. Por esta razão, é sempre necessário utilizar diferentes canais de comunicação com os estudantes para orientar atividades e aprofundar discussões.

Para avaliação da sequência didática, os estudantes produziram um texto individual com o tema "O suicídio juvenil no Brasil: fato social". Estas produções textuais deveriam sintetizar as discussões em sala e as pesquisas realizadas individualmente. Foi orientado que estes textos seguissem o modelo básico de relato científico: introdução (em um parágrafo), metodologia (um parágrafo), síntese do referencial teórico, apresentação e análise de dados e considerações finais. O texto deveria ter duas laudas no máximo.

Para finalizar a sequência realizou-se roda de conversa sobre as pesquisas individuais com devolutiva geral sobre as produções textuais. Os estudantes puderam relatar os desafios da pesquisa e da escrita do relato. Segundo alguns relatos, o ponto mais desafiante foi articular os dados com o conceito de fato social, embora muitas tentativas tiveram êxito.

Resultados e avaliação da prática de ensino

Esta prática de ensino pautada numa sequência didática que objetivou construir com os alunos o pensamento sociológico, a partir do fenômeno do suicídio e do conceito de fato social em Durkheim, permitiu à docente diferentes reflexões. Ao realizar a avaliação da sequência, a professora estabeleceu uma reflexão sobre o percurso, sobre o trabalho do professor, e especialmente sobre as aprendizagens desencadeadas. Questões nortearam esta reflexão: os estudantes se apropriaram do conceito de fato social? Superaram o senso comum ao estudarem e escreverem sobre o suicídio?

A primeira consideração a que se chegou é sobre a dificuldade de estabelecer um padrão do que seja o "rompimento do senso comum". Não se constrói um pensamento científico em uma atividade ou em um ano. Esta construção é processual e leva tempo. Porém, a partir das produções textuais, foi possível perceber que houve sensibilização para olhar o fenômeno do suicídio como algo além de uma ação individual. Embora diversos, os textos apresentaram apropriação razoável do conceito de fato social. Dados diversos foram coletados e todos apresentaram perspectivas científicas, o que rompe com ideia de "tema tabu". É válido lembrar que o senso comum sobre o fenômeno do suicídio inclui encará-lo como tabu, como tema polêmico e que tende a ser explicado como um ato individual por diferentes motivações (psíquicas, espirituais, familiares etc.).

A segunda consideração é sobre a condição da avaliação em uma sequência didática sociológica. Mais do que indicar por notas a qualidade dos textos, foi fundamental perceber a repercussão do tema discutido observando a participação de todos os estudantes. Esta avaliação não envolve números. O professor percebe quando sua aula tem impacto. O nível de participação dos estudantes e o entusiasmo por eles apresentado indica que houve sensibilização. E, sabemos que quando há sensibilização a apropriação dos conceitos torna-se mais fácil.

Terceiro, percebeu-se que seriam necessárias mais sequências didáticas como essa para aprofundar o conceito de fato social (Durkheim, 2013) e ampliar a escrita de textos no estilo de relatos científicos. Além disso, seria mais produtiva a realização da coleta de dados orientada pela docente na própria escola, pois neste processo há mais diálogo e troca de orientações.

Considerações finais

Para finalizar este texto, faz-se necessário indicar alguns desafios do professor de sociologia, que dificultam o êxito de propostas de ensino desta ciência. O maior obstáculo é o pouco tempo para desenvolver as aulas, por exemplo, na instituição em que foi realizada a sequência didática há uma aula por semana de 45 minutos. Neste sentido, aponta-se como sugestão integrar seus conteúdos ao ensino dos conteúdos técnico profissionais específicos. Integrar, de fato, os currículos nos cursos de ensino médio integrado pode ser uma saída, pois o desafio de construir o pensamento científico é comum a todas as áreas do conhecimento trabalhado na escola.

Compartilhar com os demais professores as práticas de êxito e as dificuldades dos estudantes também é prioritário. É preciso fortalecer as práticas de formação docente e os encontros entre os profissionais da instituição para integração do currículo e superação dos desafios da aprendizagem. Narrar as próprias práticas e aprender com as narrativas dos outros professores é um dos caminhos para fortalecimento da profissão e superação dos desafios próprios da docência. Sem esquecer que o desenvolvimento profissional da docência e o sucesso escolar não ocorrem se não existirem condições concretas e objetivas de trabalho dos professores. O êxito da instituição escola depende da valorização social da carreira docente. Sem uma docência de qualidade, não se constrói o pensamento científico com os estudantes.

Referências

BAUMAN, Z. Aprendendo a pensar com a sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

CABRAL, J. F. P. Sobre o suicídio na sociologia de Èmile Durkheim; Brasil Escola. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/filosofia/sobre-suicidio-na-sociologia-Emile-durkheim.htm>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

DURKHEIM, É. O suicídio. Estudo sociológico. Trad. De Evelyn Tesche. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2013.

OLIVEIRA, R. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. Revista de Educação Pública, [S.l.], v. 20, n. 43, p. 289-305, jun. 2012. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307>. Acesso em: 01 ago. 2017.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

TOMAZI, N. D. Sociologia para o ensino médio. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.

TEMA LIVRE

UM OLHAR SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DA INTELIGÊNCIA HUMANA NO COTIDIANO ESCOLAR

A WATCHFUL EYE ON THE MANIFESTATIONS OF HUMAN INTELLIGENCE IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

Yara Machado da Silva[61]
Vilma L. Nista-Piccolo[62]
Rafael José Espindola[63]

Submissão: 15/09/2017 Aceite: 21/11/2017

Resumo: A inteligência humana tem sido estudada por pesquisadores de diferentes áreas, da antropologia à neurociência. Mas é no ambiente escolar que esses estudos apresentam grande impacto. Ainda é possível encontrar nas escolas concepções de que aqueles que não conseguem aprender não são inteligentes. Vivenciando o cotidiano escolar deparamo-nos com a discrepância entre as diferentes habilidades cognitivas dos alunos, o que gerou nossas indagações. Com o objetivo de identificar manifestações de comportamentos inteligentes em escolares, e interpretar o conceito de inteligência dos professores, desenvolvemos um projeto numa escola pública de Sorocaba. A pesquisa contempla três momentos: intervenções propostas aos alunos, observações e entrevistas, analisadas qualitativamente. Buscamos ainda compreender as rotas de acesso ao conhecimento expressas pelos alunos no ato de aprender, assim como aquelas disponibilizadas pelos professores no ato de ensinar.
Palavras-chave: Inteligência humana. Cotidiano escolar. Práticas pedagógicas.

Abstract: Researchers from different areas, from anthropology to neuroscience, have studied human intelligence. But it is in the school environment that these studies have great impact. The conception that those who can't learn are not intelligent are still found in schools. Experiencing the everyday school, we faced with a large variation among the cognitive abilities of different students, what demanded a more detailed investigation. The objective of this study was to identify manifestations of intelligent behaviors in schoolchildren, and to interpret the intelligence concept of teachers, in a public school at Sorocaba, State of São Paulo, Brazil. The research considered three moments: interventions proposed to the students, observations and interviews, qualitative analysis. The research also aimed at understanding the access routes to knowledge expressed by students during the act of learning, as well as those offered by teachers in the act of teaching.
Keywords: Human intelligence. Daily routines in schools. Pedagogical practices.

[61] Especialização em treinamento esportivo na infância e da adolescência. UNISO. yaramsilva@hotmail.com
[62] Doutorado em Psicologia. UNISO. vilma@nista.com.br.
[63] Graduação em Educação Física. UNISO. rafael_espindola92@hotmail.com.

Introdução

Nossas experiências vividas no cotidiano escolar, na função da docência, podem fundamentar estudos mais aprofundados sobre práticas pedagógicas. Sabemos que a atuação docente pode se tornar mais eficaz quando se mostra como resultado da soma de conhecimentos adquiridos na formação profissional com aqueles experienciados nas inter-relações presentes na escola.

A partir de pensamentos mais críticos com relação ao sistema de ensino foi possível observarmos em nossas práticas, que muitos problemas relacionados à aprendizagem dos alunos em sala de aula não são causados por incompetência deles, mas por falta de estímulos diferenciados que os permitam aprender por outros caminhos. Com um olhar mais atento ao desempenho de alguns alunos que não conseguem obter boas notas nas avaliações de vários componentes curriculares, identificamos que muitos deles ainda hoje são tratados como "não inteligentes" em conselhos de professores. Isso porque apresentam déficit nos resultados de disciplinas cursadas, e muitas vezes ficam retidos ao final do ciclo. Há muita discrepância entre as diferentes habilidades cognitivas dos alunos e dados como esses se tornam fatores de questionamentos, os quais podem gerar pesquisas mais específicas sobre as manifestações das inteligências humanas, e nesse caso, aquelas expressas no cotidiano escolar.

A partir de leituras sobre a temática em questão, deparamo-nos com a teoria das Inteligências Múltiplas apresentada por Howard Gardner e suas aplicações no âmbito educacional. Percebemos que essa teoria desconstrói o olhar fragmentado e a supervalorização de algumas habilidades sobre outras, pois considera a singularidade de cada sujeito. Interpreta que um indivíduo pode melhorar seu desempenho quando consegue ser estimulado plenamente. A escola, e principalmente os professores, são responsáveis por parte deste estímulo, e consequentemente, pelo seu aprimoramento. Uma compreensão

deste fenômeno por parte dos professores poderá auxiliar no avanço de suas práticas pedagógicas.

Diante dessas observações e estudos, criamos um projeto de pesquisa para investigar como se dá essa questão das inteligências humanas manifestadas no cotidiano escolar. O propósito do projeto é compreender como a inteligência humana em suas diversas possibilidades de expressão tem sido concebida, atualmente, no ambiente da escola, por todos os seus atores.

Como objetivo geral, queremos compreender as concepções e as manifestações da inteligência humana em suas diversas possibilidades de expressão no cotidiano escolar, associando-as às rotas de acesso ao conhecimento disponibilizado aos alunos no processo de ensino. Especificamente, buscamos observar a dinâmica do ato de ensinar e de aprender, presentes nas relações entre professores e alunos, com olhar nas manifestações de comportamentos inteligentes; relacionar o conceito de inteligência apresentado pelos professores e gestores escolares com suas práticas pedagógicas; identificar as facilidades e dificuldades do ato de aprender de cada aluno em diferentes situações, visando pontuar se seus potenciais são estimulados ou suprimidos pelo sistema educacional.

A partir de propostas de situações-problema desenvolvidas em aulas de diferentes componentes curriculares, buscamos contribuir não só com apresentação de resultados dessas análises como também propor atividades que possam estimular os potenciais de inteligência, sempre respeitando as individualidades dos alunos.

Para tanto, essa pesquisa está sendo desenvolvida numa Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Sorocaba, com alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, fase que corresponde do primeiro ao quinto ano da Educação Básica. No primeiro ciclo do Ensino Fundamental, da rede municipal de Sorocaba, os alunos têm um professor polivalente que ministra todas as disciplinas, exceto o componente: Educação Física, que fica sob a

responsabilidade de um professor especialista. Desta forma, o professor polivalente é responsável por identificar e trabalhar as diversas habilidades cognitivas dos alunos, desenvolvendo de forma global os potenciais de suas inteligências. A confirmação do local da pesquisa se deu após receber o aceite da mesma, e a concordância dos professores e de grande parte dos alunos por meio de autorização dos seus responsáveis, tendo todos assinados os Termos de Consentimento.

Fazem parte desse estudo o professor polivalente, o professor de Educação Física e os alunos da turma selecionada, além de todos os gestores escolares dessa unidade de ensino.

O primeiro critério de inclusão para a definição da turma foi o período a ser escolhido: na parte da manhã temos maior disponibilidade de tempo para preparar o ambiente destinado à coleta de dados, além de proporcionar mais tempo para finalização das atividades e organização dos materiais e dos espaços, como quadra, pátio, sala de vídeo, parque, dentre outros. O segundo critério de inclusão definido para essa pesquisa foi a fase escolar: – selecionou-se o 4º ano do Ensino Fundamental por ser o período em que os alunos, em sua maioria, completam nove anos de idade. A faixa etária em questão se mostra ideal para investigações acerca de soluções apresentadas pelos alunos diante de situações-problema. É um período em que os alunos estão completando seu desenvolvimento neuronal, favorável à compreensão, à atenção e consequentemente à aprendizagem (Gardner, 1994). Como último critério de inclusão foi a definição da turma de alunos para fazer parte dessa investigação, e isso foi feito a partir do interesse do professor responsável em participar da pesquisa, após todos os esclarecimentos realizados.

O que é Inteligência?

A inteligência sempre teve grande importância para humanidade, a capacidade cognitiva sempre foi valorizada ao longo da história. Inicialmente

os estudiosos se esforçavam ao encontro da necessidade existente de mensurar a inteligência, de qualificar o ser humano de acordo com a sua capacidade cognitiva. Existiu durante muito tempo uma distinção básica entre duas linhas de pesquisa: as pessoas que enxergavam todas as habilidades mentais como uma única peça; e as pessoas que acreditavam na fragmentação dessa capacidade mental. A primeira linha considerava a capacidade cognitiva singular e estava muito ligado à necessidade de mensurar, calcular e classificar a inteligência. A segunda linha compreendia a necessidade da desfragmentação, das variedades de capacidades cognitivas, mas também passou por momentos em que procurava classificar o pensamento inato, contudo acreditava que essa condição podia ser melhorada de acordo com o ambiente e com a educação (Gardner, 1994).

Segundo Gardner (1994), as pessoas que acreditavam na mente como singular acreditavam, também, no potencial inato como condição biológica. Enquanto isso, as pessoas que defendiam as várias capacidades humanas traziam uma visão diferente, ou seja, interpretando o individuo como um ser que pode ser aperfeiçoado. Nessa vertente a educação atuaria com o papel de desenvolver essas capacidades.

A partir de então, pesquisadores de diferentes áreas começaram a compreender que o cérebro humano era capaz de apresentar diferentes habilidades cognitivas, não só as tradicionais relacionadas ao raciocínio lógico-matemático e à expressão linguística. As manifestações dessas áreas tinham como base os testes de Quociente de Inteligência (QI) utilizados na época para mensurar essas capacidades (Gardner, 1994; Gardner, 1995).

A partir dos estudos de Gardner (2000) o conceito de Inteligência passa a ser compreendido como um potencial suscetível a fatores genéticos e ambientais, para processar informações que podem ou não ser ativadas de acordo com os estímulos recebidos pelo indivíduo durante sua vida. Segundo o autor, uma criança que aprende rapidamente as operações matemáticas não

pode ser considerada mais inteligente que outras que apresentam facilidade em expressar suas habilidades em outras áreas do conhecimento. A demora em aprender determinada operação matemática pode significar que a criança tenha mais dificuldade, sem deixar de ter facilidade em outras dimensões do comportamento humano, ou ainda que a forma como foi ensinado não lhe permitiu compreender.

Essas particularidades com relação à inteligência foram bem aceitas pela comunidade de educadores da época, que encontraram na teoria a possibilidade de novas estratégias no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os critérios estabelecidos existem, até o momento, oito inteligências envolvidas nas habilidades cognitivas dos seres humanos. Esse não é um número limite, podendo ser ampliado em estudos posteriores, contudo já sabemos que as possibilidades não são infinitas (Gardner, 2000).

Duas inteligências sempre predominaram em testes aplicados por psicólogos que visavam mensurar a inteligência das pessoas e são as mais valorizadas nas escolas: a *Lógico-matemática*, que expressa o potencial de um raciocínio lógico na solução de problemas matemáticos; e a *Verbal-linguística*, que representa a demonstração de facilidades em utilizar a linguagem para se comunicar e se expressar. Três outras inteligências chamaram atenção pelo fato de nunca terem sido consideradas dessa forma anteriormente: a *Musical,* que envolve a facilidade para interpretar e produzir sons com ou sem instrumentos musicais, como por exemplo, ter alto nível de percepção musical; a *Espacial* que é a demonstração subjetiva de compreensão do mundo visual e de se localizar espacialmente; e *Corporal-cinestésica,* representada pelo alto nível de habilidade em usar a expressão do próprio corpo para solucionar problemas; é a demonstração de habilidades motoras em controlar e interpretar movimentos corporais, e de expressar facilidade em sua coordenação motora (Nista-Piccolo, 2015).

Existem duas inteligências tratadas como pessoais: a *Intrapessoal* que é a expressão de um domínio no conhecimento do seu próprio ser,

compreendendo como o ambiente pode afetá-lo em diferentes situações; e a *Interpessoal*, trata-se de uma capacidade de identificar e de se adaptar à personalidade das outras pessoas. E a última inteligência identificada por Gardner foi a *Naturalista*, que é a facilidade de compreensão dos fenômenos da natureza de uma forma geral; manifesta-se na identificação e no reconhecimento dos diferentes organismos presentes no meio-ambiente (Nista-Piccolo, 2015).

As inteligências não representam objetos a serem quantificados e sim potencialidades que podem ou não ser desenvolvidas de acordo com o ambiente no qual a pessoa está inserida. É comum que cada indivíduo possua alguns potenciais de inteligência com níveis mais altos do que outros, mas nenhuma manifestação se dá com apenas um domínio de inteligência nas soluções de problemas. Todos nós temos amplas possibilidades de manifestar comportamentos inteligentes em diferentes situações, mas sempre em algumas delas haverá comportamentos inteligentes que se sobressaem em relação aos outros. E isso demonstra maior, ou menor, facilidade em solucionar determinados problemas (Nista-Piccolo, 2015).

Cada criança possui suas particularidades, e ao conhecermos suas facilidades e dificuldades em aprender, podemos identificar quais são as rotas mais favoráveis ao seu acesso ao conhecimento. A partir disso, é possível estimular e incentivar de formas distintas todos os alunos, no desenvolvimento de suas potencialidades e, por consequência, trabalhar suas dificuldades.

Sob o olhar da Teoria das Inteligências Múltiplas é fundamental compreender a pluralidade de potenciais que cada aluno possui, em sua singularidade de expressão. Ao trabalharmos com diferentes rotas para ensinar determinado conteúdo, o acesso ao conhecimento pode ser facilitado, respeitando o modo de o aluno aprender.

Todas as atividades propostas na escola devem dar oportunidade do desenvolvimento de todos os potenciais de inteligência de um aluno. Ao

trabalharmos com tarefas especificamente voltadas ao aprimoramento de uma determinada inteligência, isso poderá auxiliar o desenvolvimento de outras áreas que estavam defasadas, já que esses potenciais não se expressam sozinhos (Silva; Nista-Piccolo, 2010). Moreno e colaboradores (2007) relatam que os trabalhos com atividades corporais, envolvendo diferentes modalidades esportivas, auxiliaram no desenvolvimento de outros tipos de inteligência direta ou indiretamente, acessando, por diferentes caminhos, as habilidades cognitivas dos alunos.

A questão da Inteligência Humana pode ser investigada em diferentes dimensões. Nosso interesse é analisar de que forma ela se expressa, e ainda como é interpretada na escola nas diferentes situações propostas nesse ambiente. Os aspectos presentes no cotidiano escolar podem influenciar o comportamento dos alunos. Observar as diversas manifestações que eles apresentam durante os momentos que passam na escola pode nos dar meios para identificar até que ponto seus potenciais estão sendo estimulados e suas inteligências respeitadas no desenvolvimento de suas tarefas.

A inteligência tem sido um dos aspectos debatidos com professores do Ensino Fundamental, mas não há estudos que relacionam as concepções de inteligência interpretadas com questões presentes na escola em seu dia-a-dia. Há pesquisas que sinalizam o assunto como um tema incorporado e debatido, cada vez mais, pelas instituições relacionadas à Educação. Assim, investigar o que pensam os professores e gestores escolares sobre a inteligência humana, associando suas concepções aos conceitos da Teoria das Inteligências Múltiplas (Silva; Nista-Piccolo, 2010; Da Silva; Bérgamo, 2015). As manifestações expressas pelos alunos no cotidiano escolar, pode nos ajudar a compreender melhor como estimular potenciais de inteligência e facilitar os caminhos da aprendizagem dos alunos.

E, ainda, compreender a maneira que o sistema escolar permite a estimulação dos alunos de forma global, considerando as particularidades de

cada sujeito. Interpretar esses pontos, a partir de estudos sobre o cotidiano escolar, permitirá contribuirmos com um avanço do sistema de ensino e aprendizagem vigente atualmente. Por meio de intervenções junto aos alunos será possível analisarmos comportamentos inteligentes expressos em práticas de atividades de diferentes dimensões.

O cotidiano escolar é um ambiente extremamente complexo e necessita de uma inserção profunda no meio, que nos permita compreender suas diferentes situações, necessidades e particularidades. Estudos que buscam dialogar com as teorias vigentes, atualmente são fundamentais para que possamos superar marcas do passado e ir além, buscando trajetórias que nos levem à compreensão do cotidiano (Alves, 2003). É preciso estudar o tema e suas particularidades para aperfeiçoar nossas práticas pedagógicas e nossa interpretação das diferentes manifestações de um comportamento inteligente.

A Pesquisa

Para obtermos um entendimento mais aprofundado da cultura presente no cotidiano escolar experienciada por esses alunos, professores e gestores, a pesquisa está dividida em três grandes procedimentos, com técnicas diferentes. O primeiro passo corresponde às observações das aulas da turma selecionada em diferentes momentos e ambientes, além das observações junto à equipe gestora em situações de resolução de problemas pedagógicos e conselhos de classe, buscando compreender a relação de suas atuações com a interpretação dos potenciais de inteligência dos alunos.

O segundo procedimento é contemplado por entrevistas com os alunos dessa mesma turma, professores da turma e gestores dessa escola. As entrevistas são semiestruturadas e estão baseadas em questões norteadoras diferenciadas para cada categoria de sujeitos, assim dispostas:

Questões para os alunos:

- O que você acha que é ser inteligente?
- Você conhece alguém inteligente? E por que essa pessoa é inteligente?
- O que você mais gosta de fazer?
- O que você sabe fazer muito bem?
- Você é inteligente? Por quê?

Questões para os professores:

- Como você define inteligência?
- Como você percebe um aluno inteligente?
- Como você aborda as diferentes habilidades dos alunos durante as suas aulas?
- Como você avalia seus alunos? Que formato têm suas avaliações?
- Como o sistema de ensino desta escola lida com as inteligências dos alunos? Qual sua opinião sobre isso?

Questões para os gestores escolares:

- Como você define inteligência?
- O que é um aluno inteligente?
- Como você, no papel de gestor, pode estimular as diferentes habilidades dos alunos? Durante suas intervenções em reuniões pedagógicas e conselhos de classe você percebe qual a concepção de inteligência que os professores trazem?
- Como o sistema de ensino desta escola lida com as inteligências dos alunos? Qual sua opinião sobre isso?

Nessa imersão profunda nas singularidades dos alunos, o terceiro procedimento da pesquisa são as intervenções, nas quais são propostas atividades pautadas em problemas, visando analisar as diferentes expressões de inteligência dos alunos.

A intervenção contempla atividades elaboradas pelos pesquisadores, que visam estimular a busca de soluções de problemas, desafiando os alunos em diferentes situações de aprendizagem. Essas intervenções acontecem durante o

período de aulas, com a duração de no máximo 1 hora. São várias propostas que permitem diferentes possibilidades de respostas. Em todas elas há desafios que proporcionam expressões de diversas dimensões do conhecimento.

A pesquisa está em pleno desenvolvimento. Todos os passos estão em andamento. Conforme são desenvolvidas as observações surgem as possibilidades de entrevistas, assim como das intervenções que acontecem paralelamente durante todo o semestre letivo. O número de observações e de intervenções é determinado pelo critério de saturação. Não é possível definir um tempo para cada etapa, pois elas acontecem conforme suas necessidades, até que os achados se repitam excessivamente.

Os materiais utilizados nas intervenções variam de acordo com os objetivos traçados em cada proposta, seguindo um critério previamente estabelecido da não repetição de combinação de materiais. Toda a seleção visa atender as expectativas que os alunos apresentam suas necessidades e possibilidades de estimulação da criatividade, da participação e colaboração para com os colegas.

De maneira geral, serão necessários gravadores de alta qualidade para realização das entrevistas e equipamentos eletrônicos de som para atividades com músicas e para realização de anotações do diário de bordo durante as três fases da pesquisa.

Foi feito um levantamento do material disponibilizado pela escola para as aulas de Artes e Educação Física, como bolas, colchonetes, arcos, cordas; materiais de papelaria, como cartolinas, tintas, fitas; dispositivos para reprodução de música, vídeos e imagens; e demais itens considerados interessantes e viáveis para as atividades propostas, além de outros facilmente encontrados em escolas de Educação Básica, providenciados pelos pesquisadores, com a finalidade de variar instrumentos de ação pedagógica.

À guisa de conclusão

Todas as informações têm sido registradas e transcritas para organização dos dados coletados. Posteriormente, será feita uma análise qualitativa pautada em três grandes momentos: as descrições de cada uma das etapas da pesquisa, as reduções em unidades de significado ao olhar dos pesquisadores e a interpretação de todos os dados apresentada em duas versões: ideográfica e nomotética (NISTA-PICCOLO, 1993). Após a análise, todos os registros serão descartados.

Todas as anotações feitas durante as observações e intervenções estão transcritas em forma de relatórios para posterior cruzamento de dados com o conteúdo das entrevistas e dos resultados das intervenções. As respostas dadas às perguntas feitas a todos os entrevistados estão sendo transcritas e reduzidas em unidades de significado para posterior análise.

Até o momento é possível identificar que em relação às práticas pedagógicas oferecidas, há necessidade de encontrarmos mais rotas de acesso à aprendizagem da criança, pois as diversificações são poucas diante das necessidades apresentadas. As observações feitas em aulas têm mostrado que diferentes manifestações de inteligência são expressas quando várias oportunidades são viabilizadas. Isso ficou facilmente perceptível nas propostas de intervenção já realizadas, nas quais algumas crianças rotuladas com dificuldades de aprendizagem demonstraram potenciais em áreas ainda não oportunizadas a elas.

Esperamos com isso atingir a compreensão de como pensam os alunos, os professores e os gestores da escola sobre o que é ser inteligente, além de demonstrar possibilidades de estimulação dos potenciais que os alunos têm. Por meio dos registros feitos sobre as diferentes manifestações de inteligência humana, nossa meta é contribuir com a área educacional, não só apresentando resultados dessas análises como também propondo atividades voltadas ao estímulo dos potenciais de inteligência.

Será realizado um encontro com todos os professores após o término da pesquisa para apresentação e possível reflexão dos dados encontrados. Buscamos, assim, compreender essa dinâmica entre a expressão de inteligência humana dos alunos e as práticas pedagógicas atuais presentes na atuação dos professores e gestores da escola, no cotidiano escolar.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, mai/jun/jul/ago. 2003.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

MORENO, José Carlos de Almeida; SILVA, Luciene F.; JUSTINO, Jorge Luiz; COTRIM, Paula Andrade; LIMA, Claudia B.; OLIVEIRA, Vanessa Rocha Mathias; LEAL, Tiago Agostinho. Os esportes coletivos e individuais como meios de desenvolvimento das inteligências múltiplas: Um estudo com escolares. **Revista Fafibe On Line,** Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/11/19042010103353.pdf> Acesso em: 16/12/2016. Bebedouro, v. 23, n. 3, ago. 2007.

NISTA PICCOLO, Vilma Leni. **Uma análise fenomenológica da Percepção do Ritmo na criança em movimento.** Campinas: SP [s.n.] Tese de Doutorado em Psicologia Educacional, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. *A Teoria das Inteligências Múltiplas*. In: Balbino, Hermes - SESC. (Org.). **Inteligências Múltiplas**. 1ª ed. São Paulo: SESC, v. 1, p. 45-65, 2015.

DA SILVA, Thalita Folmann; BÈRGAMO, Regiane Banzzatto. As Inteligências Múltiplas e o Processo Ensino e Aprendizagem. In: **VII Educere – Congresso Nacional da Área de Educação**, 2007, Curitiba. VII Educere – Congresso Nacional da Área de Educação, 2004.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, v. 23, n. 2, p. 191-211, 2010.

TEMA LIVRE

TRANSFORMANDO INFORMAÇÕES EM CONHECIMENTO POR MEIO DA EDUCAÇÃO PLANETÁRIA

TRANSFORMING INFORMATION IN KNOWLEDGE THROUGH PLANETARY EDUCATION

Urbano Lemos Jr[64]

Submissão: 12/09/2017 Aceite: 22/12/2017

Resumo: Atualmente, o número de informações a que estamos submetidos é cada vez maior. A internet possibilita um universo de novas informações oriundas de diferentes lugares e uma infinidade de assuntos. Neste cenário, não basta ter acesso a um grande número de informações, é preciso construir contextualizações entre elas. Para um profissional da área educacional que tem no conhecimento seu elemento de trabalho, faz-se necessário distinguir que informação difere-se de conhecimento. O objetivo da pesquisa é promover uma discussão filosófica acerca do conhecimento em relação à informação. Para tanto, o artigo apresenta as discussões e diferenciações entre informação e conhecimento analisados a partir da Teoria da Complexidade. A metodologia empregada delineia um histórico do conhecimento humano e mostra como se estabelece os laços cognitivos através da religação dos saberes, transformando informações em conhecimentos e contribuindo para um pensamento do todo e uma educação planetária.
Palavras-chave: Educação, Conhecimento, Informação, Teoria da Complexidade

Abstract: Nowadays, the number of information we are receiving is growing. The internet allows a universe of new information from different places and a multitude of subjects. In this scenario, it is not enough to have access to a large number of information, it is necessary to construct contextualizations between them. For a professional in the educational area who has knowledge of her work element (either ensuring or sharing), it is necessary to distinguish that information differs from knowledge. The objective of the research is to promote a philosophical discussion about knowledge in relation to information. For this, the article presents the discussions and differentiations between information and knowledge analyzed from the Theory of Complexity. The methodology used delineates a history of human knowledge and shows how cognitive ties are established through the reconnection of knowledge, transforming information into knowledge and contributing to a thought of the whole and a planetary education.
Key words: Education, Knowledge, Information, Theory of Complexity.

[64] Doutorando em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi. Atualmente desenvolve pesquisa sobre identidade cultural, digitalização de patrimônios imateriais e documentários transmídia. E-mail: urbano.lemos@hotmail.com.

Introdução

> O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber.
> Edgar Morin

O excesso de informações a que estamos submetidos diariamente provoca uma sensação de conhecimento fragmentado, obscurecendo a visão e o entendimento do mundo. Sabe-se que conhecer é um elemento indispensável para apreendermos diferentes informações, contudo, pouco adianta um número infinito de dados se não há ligações e religações, impossibilitando a transformação dessas informações em conhecimento. "A partir daí, a perda do saber, muito mal compensada pela vulgarização da mídia, levanta o problema histórico, agora capital, da necessidade de uma democracia cognitiva" (MORIN, 2011:19).

Edgar Morin nos alerta no livro *Ciência com Consciência* (2000) que conhecer comporta "informação", mas não se reduz apenas a informações. É preciso "estruturas teóricas para dar sentido às informações". E segue alertando para o excesso de informações a que estamos sujeitos na contemporaneidade: "Se tivermos muitas informações e estruturas mentais insuficientes, o excesso de informação mergulha-nos numa "nuvem de desconhecimento", o que acontece frequentemente, por exemplo, quando escutamos rádio ou lemos jornais" (MORIN, 2000:98). O autor aponta que se tenha uma forma de pensar complexa, tendo em vista que somente uma forma de pensar assim pode dar conta da complexidade em que vivemos.

Nas palavras de Edgar Morin (2005a), a "complexidade é um tecido (*complexus:* o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas e que coloca o paradoxo do uno e do múltiplo". Para o pensamento complexo, portanto:

> A complexidade surge então no coração do Uno simultaneamente como relatividade, relacionalidade, diversidade, alteridade, duplicidade, ambigüidade, incerteza, antagonismo e na união destas noções, que são, uma em relação às outras, complementares, concorrentes e antagônicas. O sistema é o ser complexo que é mais, menos, diferente dele próprio. Ele é simultanemante aberto e fechado. Não há organização sem antiorganização. Não há funcionamento sem disfunção (MORIN, 2008, p.185).

Morin aponta ainda a percepção e a representação como fundamentos imprescindíveis para construção do conhecimento. "Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos" e uma organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras [...] já que "comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação" (MORIN, 2011:24).

Essa interação entre os indivíduos se renova com elementos presentes em todas as áreas do conhecimento Logo, "o conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo" (idem: 39).

Já Cortella (1999) mostra que a primeira intenção do ser humano é manter-se vivo, apoiada em conhecimentos sobre o mundo, validando assim a existência da vida. Para ele, "os valores por nós criados" servem como composições para coisas e acontecimentos, na finalidade de que tudo "encontre seu lugar *apropriado*".

> Os valores que criamos produzem uma 'moldura' em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma *visão de mundo* (uma compreensão de realidade) que *informe* (dê forma) os nossos conhecimentos e *conceitos* (nossos entendimentos); é a partir dos conceitos que guiamos nossa existência e, de alguma forma, porque antecedem nossas ações (CORTELLA, 1999, p. 46).

Logo, precisamos "religar os saberes" para darmos conta das relações complexas que envolvem tudo, que abarcam outras informações do real que se perdem quando consideramos somente as partes, ainda que as vejamos com clareza e distinção.

Na área educacional é de grande valia pensar de forma complexa, relacionando e contextualizando cada nova informação progredindo-a em conhecimento. Desta forma, à luz da teoria da complexidade a pesquisa mostra que para o conhecimento do todo é necessário o conhecimento das partes, e para o conhecimento das partes é indispensável o conhecimento do todo, o que contribui com uma "cabeça bem-feita" e a ascensão de uma educação planetária (Morin, 2011).

O conhecimento na atualidade

Uma das emergências da atualidade é o entendimento da concepção de mundo, de sujeito, das ideias e do conhecimento. O homem evoluiu ao passo que dominou a fala, a escrita, a técnica e as informações indispensáveis para sobrevivência.

Vivencia-se uma geração em que aprender é sobreviver. De acordo com Libânio (2001:17), "nunca as anteriores tiveram as mesmas facilidades de informação". Se por um lado à facilidade ao acesso as informações são positivas, por outro lado, segundo o autor, contribui com as "cabeças confusas da juventude de hoje". Neste contexto, o autor lembra que é necessário "aprender a conhecer" e "aprender a pensar".

Vale destacar que o conhecimento é produto da consciência humana que obtém dados pela percepção, imaginação, memória e linguagem. Os dados são as informações obtidas. Em seguida, relaciona esses dados/informação por meio do pensar para construir descrições, interpretações e explicações da realidade. Essas explicações, interpretações e descrições são o conhecimento.

O filósofo francês Edgar Morin destaca que é necessário compreender como pensamos e produzimos conhecimento. De acordo ele:

> Nosso conhecimento, apesar de tão familiar e íntimo, torna-se estrangeiro e estranho quando desejamos conhecê-lo. Desde o início estamos situados diante do paradoxo de um conhecimento que não somente se despedaça desde a primeira interrogação, mas que também descobre o desconhecido em si mesmo e ignora até mesmo o que significa conhecer (MORIN, 2005:17).

Ao passo que tentamos compreender o conhecimento ele se torna cada vez mais algo indispensável e fundamental à condição humana. O pensador propõe como caminho a ser percorrido o fato de sabermos o máximo possível dele. "O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social." (MORIN, 2005:18).

Segundo o autor "o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas". Já as informações constituem parcelas dispersas de saber. (MORIN, 2011: 16).

Para maior entendimento das potencialidades do conhecimento humano, Libânio (2001) enumera os sete princípios desenvolvidos por Edgar Morin da seguinte forma:

> 1. Princípio sistêmico ou organizacional, que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo.
> 2. Princípio "hologramático" [...], em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte.
> 3. Princípio do circuito retroativo, [...] a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa.
> 4. Princípio do circuito recursivo [...] É um circuito gerador em que os produtos e efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz.
> 5. Princípio da autonomia/dependência: os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se autoproduzir e, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia.
> 6. Princípio dialógico une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas que são indissociáveis em uma mesma realidade.
> 7. Princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento (MORIN, apud LIBÂNIO, 2001:39).

Desta forma, fica evidenciado que o conhecimento na atualidade demanda a inserção das informações em "conjuntos e contextos." Para uma educação planetária faz-se necessário relacionar os conhecimentos, sem acumulações. É necessário "perguntar e relacionar".

Libânio (2001:41) ainda destaca que aprender a conhecer e a pensar é "captar a verdadeira natureza do pensamento complexo, que não significa pluralidade de elementos, mas um conjunto tecido pelos elos da relação".

A informação estruturante

Conforme apresentado acima, podemos classificar a informação como uma "interpretação de dados", na qual esses dados são transformados em conhecimento. É através dessa mediação que construímos conhecimento estruturante (Móran, 1999:9).

A palavra informação é de origem latina *informare* e tem como significado formar ou dar forma. Mas ao longo dos tempos, esse conceito de formação foi sendo abandonado, dando lugar à transmissão. A assimilação da informação é um importante componente na concepção do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

> [...] um processo de interação entre indivíduo e uma determinada estrutura de informação, que vem a gerar uma modificação em seu estado cognitivo produzindo conhecimento que se relaciona corretamente com a informação recebida (ALDO BARRETO, 1996: 406).

Já Simões (1996), ressalta que o processo de construção de informações estruturantes em conhecimento é compreendido em três diferentes etapas. A primeira fase se constitui com o contato do indivíduo com a informação. A informação neste momento é apenas uma informação.

A segunda etapa do processo ocorre quando a informação adquire um valor pelo indivíduo, se transforma em informação com um valor agregado ou "informação consolidada", tendo um significado para o mesmo.

E na terceira etapa é imprescindível que a informação seja absorvida pelo indivíduo. Em outras palavras, é necessário a assimilação, o processamento e a interpretação das informações. Só assim a informação se transformará em conhecimento, haja vista que é um processo construído.

Desta forma, o momento em que vivemos tem-se na informação a base central de qualquer conhecimento. É através dela que se avalia, conhece e discerne sobre determinado acontecimento. Mas, vale lembrar, que para haver informação estruturante é preciso intencionalidade, agregando competências do gerador ao receptor. "A essência do fenômeno da informação é a sua intencionalidade. Uma mensagem de informação deve ser intencional, arbitrária e contingente ao atingir o seu destino: criar conhecimento no indivíduo e em sua totalidade", lembra Barreto (1998:122).

Conhecimento e complexidade

No prólogo do livro *O Método 3: O Conhecimento do conhecimento*, Edgar Morin (2005:36) destaca que o objetivo da obra não é de sintetizar as aquisições atuais das diversas "ciências cognitivas" referentes ao cérebro, ao espírito e à inteligência, mas de considerar a partir dessas descobertas e dos problemas daí derivados, as possibilidades e os limites do conhecimento humano. "O objetivo do método, aqui, é ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas".

As ideias de Edgar Morin indicam que o pensamento complexo aceita os novos desafios impostos pelos tempos contemporâneos em repensar o conhecimento por meio de uma nova e heterogênea reflexão sobre meta pontos de vista que rejuntem a vida, o homem, a terra e o cosmos.

Para profissionais da área educacional, o conhecimento ocupa um lugar de destaque na obtenção de formas eficazes de informar e, para melhores resultados, é indispensável compreender a estrutura do conhecimento e a importância do conhecimento do conhecimento.

De acordo com Morin (2005), a fonte de todo o conhecimento encontra-se no *cômputo* do ser, indissociável da qualidade do ser vivo (animal ou vegetal) e do indivíduo-sujeito. O autor afirma que a vida só é passível de ser vivida, ou seja, capaz de auto-organizar-se através do conhecimento. Segundo ele nascer é conhecer, e conhecer é primariamente computar (MORIN, 2005:53-58).

> Precisamos reintegrar solidariamente as idéias de ser, de indivíduo, de sujeito, em vez de apagá-las ou de evacuá-las. Precisamos utilizar a concepção autogerativa [...] em que os produtos/efeitos são necessários para a produção/causação do processo autogerador/organizador. Precisamos entrar no reino do pensamento complexo e abandonar o olhar simplificador que torna o conhecimento e, de modo singular, o conhecimento das fontes de nosso conhecimento (MORIN, 2005:61).

O autor descreve o cérebro como um "computing *machine"*, aparelho responsável pelas computações e operados pelos seus próprios componentes (neurônios), que são eles mesmos computadores vivos.

A computação cerebral dispõe de uma dupla memória, uma hereditária e outra adquirida, que através de terminais extremamente sofisticados realizam operações fundamentais como juntar (associar, relacionar), separar (dissociar, isolar) para sintetizar e analisar dados.

> A inteligência é a aptidão para aventurar-se estrategicamente no incerto, no ambíguo, no aleatório, procurando e utilizando o máximo de certezas, de precisões, de informações. A inteligência é a virtude de um sujeito que não se deixa enganar pelos hábitos, temores, vontades subjetivas. É a virtude de não se deixar enganar pelas aparências. Virtude que se desenvolve na luta permanente e multiforme contra a ilusão e o erro (MORIN, 2005:73).

Entre as potencialidades das estratégias do conhecimento humano um dos destaques é a linguagem que se apresenta como um indispensável dispositivo cognitivo. Para Morin, a linguagem é um sistema de dupla articulação que se diferencia radicalmente de todas as linguagens animais. "O pensamento opera a superação da computação pela "cogitação" e constitui essa

ultrapassagem mesma, inseparável da linguagem e das possibilidades de consciência" (MORIN, 2005:76).

O indivíduo é o centro das articulações entre cérebro, espírito e cultura-sociedade, mas é por meio da cultura que parte dessa tríplice relação se estabelece para o cômputo e cogito. A originalidade do aparelho neurocerebral do homem, em relação aos seus predecessores, dispõe de uma complexidade organizacional que lhe permite desenvolver e transformar as computações em cogitações (pensamentos), ou seja, o *cômputo* se torna *cogito*.

> Assim, o espírito/cérebro é reintegrado no ser, mas se deve, repita-se, reintegrar o ser humano na sociedade que permite à computação de seu cérebro desenvolver-se em cogitação via linguagem e saberes aí acumulados (MORIN, 2005:95).

A discussão sobre as potencialidades do cérebro humano é aprofundada com uma significação da cognição humana. Morin (2005:108) lança alguns conceitos como representação; organização cerebral (unitas multiplex); racionalidade/afetividade e as harmonias cerebrais que, segundo ele, se constitui na "inter-relação e na interação da ação, do pensamento e do ser num determinado meio (natural, familiar, cultural, social)".

Segundo Morin, o cérebro humano já era portador de possibilidades intelectuais há mais ou menos cem mil anos e que ainda hoje desafia a inteligência do homem, sendo que a maior parte dessas possibilidades nos parece inimagináveis.

A computação artificial, que nos guiou para conceber a natureza "computante do conhecimento" e para reconhecer o cérebro como um computador gigante, coloca-nos às portas da originalidade específica da máquina cerebral humana (idem: 97). Deste modo, a evolução auto-eco-organizadora propriamente animal e a consubstancialidade do cérebro humano, estabelecem a diferença entre o computador cerebral humano e o computador artificial.

Essa máquina reúne de trinta a cem bilhões de neurônios, cada um dispondo de aptidões computantes polivalentes e podendo captar e transmitir várias comunicações ao mesmo tempo (dez mil sinapses por neurônio, sendo 10^{14} no cérebro).

O autor ainda se refere ao cérebro humano como uma máquina hipercomplexa dotada de *percepção* e *representação*. A representação é ao mesmo tempo, uma construção e uma tradução da realidade. Para ele, só percebemos o real através da representação. Deste modo, as operações computantes da máquina cerebral são oriundas dos pensamentos, já as operações cogitantes são compreendidas pelas palavras, ideias e frases. Logo, a essência do pensamento é estabelecida na linguagem.

A linguagem humana atua como uma encruzilhada entre "computação e cogitação", sendo ao mesmo tempo computada e cogitada entre "inato e adquirido" e entre o "individual e o coletivo", onde "a linguagem permite e garante a intercomunicação que, assegurando o funcionamento da maquinária social, possibilita a transmissão, a correção, a verificação dos saberes e informações, assim, como a expressão e a troca de sentimentos individuais" (MORIN, 2005:133-134).

Sendo assim, o conhecimento não é mais somente fruto de uma organização computante, mas o fruto de uma organização cogitante–computante (MORIN, 2005:139).

Outro ponto importante em relação à aquisição de informações é a conceituação do conhecimento analógico. O conhecimento por analogia é um "conhecimento do semelhante pelo semelhante que detecta, utiliza, produz similitudes de modo a identificar os objetos que percebe ou concebe". Em outras palavras, o conhecimento humano precisa de regulação, seja através da exclusão ou da aceitação. São regras que "organizam e controlam o conhecimento".

Já a *inteligência,* o *pensamento* e a *consciência* são emergências de inter-retroações computantes-cogitantes que constituem atividades cerebrais dotadas de qualidades próprias com relativa autonomia. Para tanto, Morin define a *inteligência* como arte estratégica, o *pensamento* como arte dialógica e arte de concepção e a *consciência* como arte reflexiva, sabendo que cada um necessita do outro para sua plena utilização.

> A inteligência, o pensamento e a consciência humanos são interdependentes e cada um supõe e comporta os outros; deve-se, portanto, tentar defini-Ios ao mesmo tempo referindo uns aos outros e distinguindo os aspectos próprios a cada um. Assim, definiremos a inteligência como arte estratégica, o pensamento como arte dialógica e arte da concepção, a consciência como arte reflexiva, sabendo que a utilização plena de cada um deles necessita do uso dos outros (MORIN, 2005:195).

O autor ainda mostra que todo ser humano "dispõe de toda a potencialidade da inteligência". Mas, também evidencia que, em muitos casos, os conhecimentos são colocados de "forma desigual" (MORIN, 2005:199-220). De acordo com ele:

> A inteligência necessita de certas condições para afirmar-se e desenvolver-se; precisa ser alimentada por acontecimentos e fortalecida por provas; necessita auto-renovar-se pelo próprio exercício (MORIN, 2005:199).

O conhecimento é ao mesmo tempo, atividade (cognição) e produto dessa atividade. Além disso, o conhecimento pode relativamente emancipar-se numa vida humana, mas não conseguiria libertar-se da vida: conhece-se para viver, depois que o conhecimento se emancipa, vive-se para conhecer (MORIN, 2005: 224-225).

A reforma do pensamento para uma educação planetária

Ao longo dos anos, a educação foi deixando de ser uma transmissão do legado cultural da geração mais adulta para a mais jovem e passou a representar

um sistema de perpetuação de saberes por meio da formalização sistemática da produção cultural.

Com a instalação da escola como um lugar do saber, os profissionais da área educacional passaram a buscar o desenvolvimento intelectual e a geração de conhecimento para com os educandos.

No entanto, os conhecimentos vão além do registro e do armazenamento das informações separadas em disciplinas, muitas vezes, de forma fragmentada e descontextualizada. "Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários", adverte Morin (2000:13).

De acordo com o autor, existem argumentos imprescindíveis para o aprimoramento na maneira em que apreendemos determinado conhecimento. São indícios que apontam para a emergência de uma reforma do pensamento contemporâneo. Para tanto, "a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo".

> O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e inter-retroações entre todo fenômeno e seu contexto e de todo contexto com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte as relações, interrelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba, a relação recíproca de todas as partes" (MORIN, 2000: 14).

Essa reforma de pensamento se refere à necessidade de seguir princípios que levem o pensamento para além de um conhecimento fragmentado. "A reforma do pensamento contém uma necessidade social chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo" (MORIN, 2000:17).

Na área educacional, o conhecimento deve permitir as interações entre um todo e suas partes, as interligações entre o particular, o cotidiano, o local, a luz da complexidade do universo, capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas, ou seja, com os sentidos inesgotáveis e abertos ao real.

> A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2000:20).

Deste modo, o pensamento fragmentado, simplificador é, segundo Morin, a barbárie do pensamento. Segundo ele, precisamos civilizar o pensamento, e pensamento civilizado é aquele que capaz de dialogar com a complexidade do universo, ou seja, com os sentidos inesgotáveis e sempre abertos do real.

Considerações finais

Este artigo teve como premissa um levantamento bibliográfico acerca do conhecimento humano. Na área da educação as informações estruturantes são a base para a interpretação de dados e a ascensão das mesmas em conhecimentos.

No entanto, à luz da Teoria da Complexidade, a pesquisa mostrou que comunicar requer ligar e religar conhecimentos e informações, para que assim, adquiram sentido. Um dos elementos indispensáveis dessa dinâmica é compreendido pela possibilidade de contextualizar a informação, conforme nos lembra Morin: "o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar" (MORIN, 2011:15).

Talvez a mais importante noção a ser aprendida seja que no lugar de separar o conhecimento em compartimentos, devemos pensar como a complexidade pode nos levar a uma conexão entre esses vários modos de pensar, religar as teorias, nos conhecimentos e na ciência, os laços indissociáveis da teia da vida e a possibilidade de responder as nossas expectativas, necessidades e interrogações cognitivas.

Conforme apresentado, somos dotados com um computador cerebral com potencialidades hereditárias e adquiridas. Possuímos domínio em operações fundamentais como juntar, separar, sintetizar e analisar dados. No entanto, a demanda informativa na atualidade é posta como um desafio tanto para educadores quanto para educandos.

O que existe são fragmentos que possibilitam uma "cabeça bem cheia, ao invés de uma "cabeça bem-feita". Nas palavras de Morin, uma "cabeça bem cheia" é uma cabeça "onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um principio de seleção e organização que lhe dê sentido.

Já uma "cabeça bem-feita", significa que em vez de acumular o saber é preciso "uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas", além disso, fazem-se necessários "princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido". (MORIN, 2011:21)

Destarte, a investigação assinala que não há limites para o conhecimento humano. Sendo assim, em busca de uma educação planetária precisamos de uma "cabeça bem-feita" que evita a acumulação de informações sem contextualizações e sentidos, compreendidos prioritariamente através da organização dos conhecimentos.

Referências

MÓRAN, José M. *O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD:* uma leitura crítica dos meios. Fortaleza, 1999. Disponível em: <http://www.mendeley.com/research/jos-manuel-moran/> Acessado em 09/08/2017.

BARRETO, Aldo de A. *A eficiência técnica e econômica e a viabilidade de produtos e serviços de informação.* Ciência da Informação, Brasília, v.25, n.3, p.405-414, 1996.

BARRETO, Aldo de A. *Mudança estrutural no fluxo de conhecimento:* a comunicação eletrônica. Ciência da Informação, Brasília, v.27, n.2, p.122-127, 1998.

CORTELLA. Mario Sergio. *A Escola e o Conhecimento:* fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Cortez, 1999.

LIBÂNIO, João Batista. *A arte de formar-se.* São Paulo: Loyola, 2001.

MARCONDES, D. *Textos Básicos de Filosofia:* Dos Pré-socráticos a Wittgenstein. 4. edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MORIN. Edgar. *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. *A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação)*: In: Revista FAMECOS, n. 20. Porto Alegre, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo.* Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulinas, 2005a.

_____. *Ciência com Consciência.* Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *O Método 1:* A natureza da natureza. Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. *O Método 3:* O conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.* Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SIMÕES, Adriana M. *O processo de produção e distribuição de informação enquanto conhecimento:* algumas reflexões. Perspectivas, em Cl v.1, n.1, p.81-86, Belo Horizonte,1996.

TEMA LIVRE

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

DEVELOPMENT AND LEARNING: A HISTORICAL-CULTURAL APPROACH

Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo[65]

Submissão: 14/09/2017 Aceite: 02/12/2017

Resumo: O presente trabalho tem como tema *Desenvolvimento e Aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural*, seu objetivo é conceituar o desenvolvimento e a aprendizagem segundo Vygotsky e seus colaboradores. Trata-se de uma Pesquisa Bibliográfica, que resultou concomitantemente na distinção e na inter-relação de dois conceitos: desenvolvimento e aprendizagem, configurando-se o primeiro de caráter biológico e o segundo de fundo socio cultural. Assim, de acordo com a abordagem histórico-cultural, a mente humana é socialmente constituída através das relações interpessoais e o desenvolvimento biológico, apesar de imprescindível a aprendizagem, é alavancado pelo próprio processo de aprendizagem. Conclui-se então que a cognição humana é constituída pela integridade biológica em interação com o ambiente sócio cultural em que se vive. Portanto admite-se uma visão prospectiva e positiva da capacidade cognitiva de todo e qualquer indivíduo.
Palavras-chave: Desenvolvimento. Aprendizagem. Histórico-cultural.

Abstract: The following work titled *Development and learning: an historic-cultural approach* seeks to conceptualize development and learning according to Vygostsky and his colaborators theories. It is a bibliography research that resulted, concomitanly, in the distinction and interrelation of two concepts: development and learning, the first one standing as a biological issue, the second as a socio-cultural one. Thus, according to the historic-cultural approach, the human mind is socially formed by interpersonal relations and biological development, although development is necessary for learning, it is leveraged by the process of learning itself. Hence the human cognition is constitued by biological integrity and interrelation with socio-cultural environment the human being lives. Therefore a prospective and positive vision of the cognitive ability of every person is allowed.
Keywords: Development. Learning. Historic-cultural.

[65] Mestra em Educação (UFSCar). UFSCar Sorocaba. licamillo77@gmail.com

Introdução

O presente trabalho constitui-se numa pesquisa bibliográfica desenvolvida com o objetivo de melhor compreender a perspectiva histórico-cultural fundada por Vygotsky e seus colaboradores nos anos de 1920/1930 na Rússia e difundida em internacionalmente após a década de 1960.

A fim de melhor esclarecer ao leitor os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem sob um olhar vygotskyano, propôs-se aqui um texto subdividido em quatro seções que se inicia com a subseção "Vygotsky e seus colaboradores", através da qual é apresentado o grande estudioso Lev Vygotsky e seus principais colaboradores, Alexander Luria e Alexis Nikolaevitch Leontiev, todos de origem russa, contemporâneos de um período pós-revolucionário onde se primava por um processo de alfabetização em massa.

A segunda seção, "Perspectiva histórico-cultural: fundação e concepções" explicitou-se o período histórico, bem como as condições socioculturais que iluminaram Vygotsky, Luria e Leontiev na fundação da perspectiva histórico-cultural, a qual, por configurar-se de cunho sócio-interacionista concebe a constituição do psiquismo humano enquanto um processo histórico e culturalmente determinado.

Nas duas últimas sessões, intituladas respectivamente "Desenvolvimento" e "Aprendizagem", desenvolveu-se mediante a perspectiva histórico cultural o conceito de desenvolvimento, concebido por Vygotsky e seus colaboradores enquanto um aspecto biológico da psique humana, movido e alavancado pelo processo de aprendizagem, o qual corresponde a um fator sócio e culturalmente delineado.

Finaliza-se o texto considerando-se uma interação recíproca entre os processos biológicos e culturais, em outras palavras, entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais dão origem às funções psíquicas

superiores como a memória, o comportamento volitivo dentre tantos outros que caracterizam a espécie humana.

Vygostsky e seus colaboradores

Lev Semenovich Vygotsky nascido em 17 de novembro de 1896 na Bielo-Rússia e falecido em Moscou em 11 de junho de 1934, de tuberculose, foi um dos fundadores da perspectiva teórica histórico-cultural, apesar de ter tido uma vida curta cronologicamente, isso não se deu da mesma maneira em termos intelectuais, chegando a "[...] elaborar cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas e sobre as controvérsias e discussões da psicologia contemporânea e das ciências humanas de um modo geral" (Rego, 2014, p. 15).

O cerne de seus estudos foi compreender e explicar, no contexto histórico-cultural, a origem das funções psicológicas superiores tais como: "[...] controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc." (Rego, 2014, p. 25).

Estudioso ávido de diferentes áreas do conhecimento como Psicologia, Pedagogia, Antropologia, Linguística, História, Filosofia e Sociologia, fluente em diferentes línguas, tais como alemão, latim, hebraico, francês e inglês, sua obra caracterizou-se pela interdisciplinaridade e incompletude inspiradora e geradora de novas bases de investigação que perpetuam até a atualidade (Rego, 2014).

Entre os anos de 1914 e 1917 Vygotsky estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou, concomitante aos cursos de História e Filosofia, realizados por ele na Universidade Popular de Shanyavskii, posteriormente, movido por seu interesse em compreender o desenvolvimento da psique

humana e, especialmente, suas anormalidades físicas e mentais, Vygotsky cursou medicina em Moscou e em Kharkov (Rego, 2014).

De acordo com Rego (2014), passou a interessar-se pela psicologia acadêmica após iniciar seus trabalhos com formação de professores, momento em que passou a buscar alternativas de ensino para crianças com cegueira, retardo mental, afasia, dentre outros, assim, ao debruçar-se sobre as deficiências, teve a oportunidade não apenas de contribuir com a reabilitação desses indivíduos, bem como, melhor compreender os processos mentais tipicamente humanos.

Em 1924, de acordo com Rego (2014), Vygotsky foi convidado a tornar-se membro integrante do Instituto de Psicologia de Moscou, após proferir uma palestra no II Congresso de Psicologia em Leningrado. Posteriormente, fundou o Instituto de Estudos das Deficiências, bem como dirigiu o Departamento de Educação em Narcompros e ministrou cursos de Psicologia e Pedagogia em várias instituições de Moscou, Leningrado e Ucrânia.

Vygotsky dedicou-se ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem focado no público infantil, não porque tivesse a pretensão de construir uma teoria do desenvolvimento infantil, mas sim porque acreditava que a criança residia no "[...] centro da pré-história devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana" (Rego, 2014, p. 25).

Utilizando-se do método dialético Vygotsky identificou as mudanças qualitativas do comportamento humano durante seu desenvolvimento e em interação com seu contexto social, foi o primeiro psicólogo a sugerir a implicação da cultura para natureza intrapessoal de cada indivíduo, por isso, segundo ele "[...] a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social" (Rego, 2014, p. 26).

A perspectiva histórico-cultural elaborada por Vygotsky nasceu no auge do período pós-revolucionário marcado pelo anseio por transformações, numa

sociedade que atribuía à educação grande poder para alcançar seus ideais, daí que necessitavam elaborar "[...] programas educacionais eficientes, que erradicassem o analfabetismo e oferecessem melhores oportunidades aos cidadãos" (Rego, 2014, p. 27).

Vygotsky e seus colaboradores, dentre eles Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), constituíram a 'troika' que ao traduzir as aspirações, o idealismo e a efervescência cultural pós-revolução, empreendeu "[...] uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo" (Rego, 2014, p. 29).

Vygotsky, Leontiev, Luria e seus demais colaboradores trouxeram a dialética para o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores partindo do princípio de que o comportamento humano é um fenômeno histórico e socialmente determinado, visto que, "[...] o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação" (Rego, 2014, p. 31).

Perspectiva histórico-cultural: fundação e concepções

A perspectiva histórico-cultural, segundo Melo (2015a), fundada na União Soviética entre as décadas de 1920/30 teve como precursores Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), Alexander Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), todos, membros do Instituto de Psicologia de Moscou onde juntos procuraram impingir nos estudos psicológicos da época a teoria socialista-marxista que acarretou na formulação de uma corrente teórica-epistemológica de cunho sócio-interacionista, a qual deflagra a existência de uma relação dialética entre os aspectos biológicos e culturais na constituição do psiquismo humano, a qual foi sucumbida pela ditadura stalinista até a década de 1960.

A perspectiva histórico-cultural foi formulada numa sociedade pós-revolucionária, na qual, segundo Melo (2015b), buscava-se uma interação entre

ás áreas da medicina e da educação em prol da erradicação do analfabetismo via a formulação de programas educacionais capazes de maximizar as potencialidades de aprendizagem e de desenvolvimento da população que a partir de então, passou a receber instrução formal.

A perspectiva histórico-cultural trouxe para discussão do desenvolvimento do psiquismo humano a influência recíproca entre o organismo e o meio, ou seja, a reciprocidade entre o biológico e as experiências históricas e culturais uma vez que propôs a concepção do homem enquanto "[...] alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura" (Rego, 2014, p. 93).

O homem é tido como sujeito ativo, organizador, produtor e transformador de si, de sua história e da natureza que o cerca a partir das interações que mantem com seu meio físico e social, seu psiquismo compreende uma relação dialética entre o inato e o adquirido, ambos em profunda reciprocidade desde seu nascimento até sua morte, assim, cada indivíduo simultaneamente internaliza e transforma formas culturais de existência, intervindo constantemente em seu meio e, é, portanto, "[...] na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta" (Rego, 2014, p. 94).

Para Vygotsky (2007), a aquisição da linguagem corresponde ao ponto fulcral da relação dialética entre o ser biológico e o social, é a partir de sua apropriação que o processo de aprendizagem desafia e promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que, o homem, torna-se a cada dia mais apto a duplicar seu mundo objetivo, tornando-se capaz de planejá-lo mentalmente para só após este processo concretizá-lo objetivamente e, é justamente esta capacidade de abstração e planejamento por meio da linguagem que diferem o homem dos demais animais.

A fim de melhor compreendermos as relações entre biológico e social, entre desenvolvimento e aprendizagem, que perpassam e constituem o ser

humano, as próximas seções foram organizadas para melhor conceituar tais processos, intimamente relacionados numa perspectiva histórico-cultural.

Desenvolvimento

Para Vygotsky (2007), a análise psicológica do ensino depende da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em idade escolar, ou seja, para o autor a aprendizagem desempenha um papel determinante no curso do desenvolvimento, sendo este, resultado daquela, visto que, as funções utilizadas durante o processo de aprendizagem são por ele mesmo alavancadas.

Vygotsky (2007) acredita que o aprendizado da criança inicia-se muito antes de sua inserção na escola, entretanto, afirma se tratar de dois aprendizados distintos, um pré-escolar, espontâneo e outro escolar, sistematizado e voltado à assimilação de conhecimentos científicos, ambos encontram-se intrinsecamente inter-relacionados com o desenvolvimento desde o início da vida do bebê.

Fato dado e incontroverso é aquele que afirma que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e certa capacidade potencial de aprendizagem, entretanto, a fim de se estimar a capacidade potencial de aprendizagem de uma criança, faz-se necessário ir além dos testes padronizados que observam apenas retrospectivamente, deve-se, pois, considerar no mínimo dois níveis de desenvolvimento, o real ou efetivo e o proximal ou potencial, ou seja, para Vygotsky (2007), o que uma criança consegue fazer com a ajuda de terceiros pode ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que realiza sozinha.

O nível de desenvolvimento real caracteriza-se por sua retrospectividade, corresponde às funções mentais já estabelecidas pela criança como resultado de ciclos já completos de desenvolvimento, inclui-se nele, tudo aquilo que a criança já é capaz de fazer com autonomia e sucesso por si mesma, enquanto a zona de desenvolvimento proximal é caracterizada pelo olhar prospectivo do desenvolvimento mental, pela diferença obtida entre o desenvolvimento real,

observado pela solução independente de problemas e o potencial, obtido pela resolução de problemas sob orientação ou colaboração de adultos ou parceiros mais experientes (Vygotsky, 2007).

Considerar os dois níveis de desenvolvimento propostos por Vygotsky (2007), o real e o proximal, fornece ao educador instrumental para que este compreenda o curso interno de desenvolvimento de seu educando, podendo mesmo vislumbrar que, tudo "[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (Vygotsky, 2007, p. 98).

Vygotsky (2005) através da proposição teórica da zona de desenvolvimento proximal revolucionou o olhar educacional para o papel da imitação, a qual era até então, desconsiderada na avaliação do nível de desenvolvimento psicointelectual de crianças, onde se considerava apenas o desenvolvimento real. Ao afirmar que um indivíduo só é capaz de imitar aquilo que se encontra em seu nível de desenvolvimento, Vygotsky (2007), propõe a própria imitação como aliada deste processo, quer dizer, dentro de um contexto de imitação num processo interacional coletivo ou supervisionado por um adulto a criança demonstra-se capaz de realizar atividades que estão muito além de seu desenvolvimento real, ou seja, a imitação atua diretamente na zona de desenvolvimento proximal.

Conclui-se, pois, que, dois são os fatores que atuam sobre o desenvolvimento da psique infantil, o aparato biológico, compreendido aqui como desenvolvimento, considerando-se tanto o real quanto o potencial e o meio sociocultural, entendido como o processo de aprendizagem que, como

veremos na próxima seção, muitas vezes utilizando-se do processo de imitação, favorece e alavanca o desenvolvimento (Vygotsky, 2007).

Aprendizagem

A linguagem para a criança é inicialmente um meio de comunicação entre ela e os demais indivíduos que a cercam, após sua interiorização torna-se apta a organizar o pensamento do homem e, consequentemente suas ações. Vygotsky (2007) afirma que a interiorização da fala, ou seja, a construção da fala interior, do pensamento reflexivo e do movimento volitivo, só é passível mediante a interação da criança com seu meio social, quer dizer, por meio da aprendizagem, assim:

> [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 2007, 103).

Cada indivíduo reage aos estímulos externos de maneira diferente devido tanto às suas experiências pessoais quanto histórico-sociais, esta última, transmitida à espécie humana através da linguagem, seja ela oral ou escrita, assim, os fatores mais importantes do desenvolvimento mental humano são produzidos a partir das revoluções psíquicas ocorridas em nossa espécie a partir do aprendizado da fala, da leitura e da escrita, por isso, "[...] são de especial importância para o desenvolvimento mental a aquisição precoce de noções e a formação de modos de pensamento" (Bogoyavlensky e Menchinskaya, 2005, p. 67).

A lógica abstrata e de raciocínio, o pensamento, a inteligência etc., que compõem as funções psíquicas superiores e correspondem ao desenvolvimento infantil estão intrinsecamente ligadas à aprendizagem escolar, a qual é capacitada a se antecipar e mudar o curso do próprio desenvolvimento, por

isso, afirma-se que "[...] *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento"* (Vygotsky, 2005, p. 38, grifo do autor).

O desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, segundo Vygotsky (2005), corresponde a um processo único a cada indivíduo da espécie humana, entretanto, em toda humanidade, tais funções se manifestam de duas maneiras, inicialmente coletiva, através de interações sociais como funções interpsíquicas e, posteriormente, em atividades individuais como funções intrapsíquicas. Exemplo representativo é o desenvolvimento da fala, que nasce de uma atividade coletiva, através da necessidade de comunicação, transformando-se em pensamento e consequentemente em organizador do comportamento voluntário de todo e qualquer ser humano.

O que se tem considerado aqui como funções psicointelectuais superiores configura-se no processo de aprendizagem o qual apresenta como principal característica o engendramento da zona de desenvolvimento potencial, ou seja, o nascimento, o estímulo que ativa na criança vários processos internos de desenvolvimento a partir das interações humanas que, "[...] na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança" (Vygotsky, 2005, p. 39).

Existe, pois, segundo Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005), uma unidade entre o exterior e o interior, entre o social e o biológico, em outras palavras, entre a aprendizagem e a idade e o desenvolvimento etário e psíquico do homem, pois este último é produzido com uma periodização diferente para cada indivíduo, já que apresenta uma relação muito menor com a idade e muito mais dependente da forma de vida, de atividade e das condições de educação de cada um.

Funções mentais ou operações intelectuais, tais como dedução, precisão, compreensão, esperteza, evolução das noções de mundo, capacidade de raciocínio, interpretação da causalidade física, memória, domínio das formas lógicas de pensamento e da lógica abstrata, observação, atenção, concentração,

dentre tantos outros que caracterizam a espécie humana, requerem determinado aprendizado em particular, visto que, formas particulares de atividades "[...] dependem do domínio de habilidades específicas e do material necessário para o desempenho daquela tarefa em particular" (Vygotsky, 2007, p. 92).

A mente do homem constitui-se por um conjunto de capacidades específicas com funções e desenvolvimento independentes, por isso, aprender não significa pensar, mas sim adquirir diferentes capacidades especializadas para pensar sobre coisas variadas, pois, desenvolver o intelecto corresponde a desenvolver "[...] capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera" (Vygotsky, 2005, p. 31).

Desta forma, há que se repensar as disciplinas formais, isto é, a real importância de cada assunto em particular para o desenvolvimento geral do psiquismo humano, pois, para Vygotsky (2007), cada habilidade adquirida influencia muito pouco nas outras, cada conteúdo, de cada disciplina específica da área do saber apresenta sua relação específica com o desenvolvimento da criança.

Diferencia-se, pois, na perspectiva histórico-cultural, o processo de desenvolvimento do processo de aprendizagem, afirmando-se que, uma correta organização da aprendizagem provoca o desenvolvimento mental das características tipicamente humanas, não naturais, muito pelo contrário, social e historicamente construídas, impossíveis de serem apropriadas pelas novas gerações sem o devido processo de aprendizagem, afirma-se, pois que, a "[...] educação e o ensino não 'esperam' pela maturação das funções psíquicas, mas estimulam e condicionam o seu desenvolvimento" (Bogoyavlensky e Menchinskaya, 2005, p. 69).

E, justamente pelo fato da aprendizagem da criança iniciar-se desde seu nascimento, toda aprendizagem escolar possui uma pré-história, entretanto, uma e outra não são respectivamente sucessivas, ambas podem confluir-se ou

mesmo impugnar-se, mas certo é o fato de que, toda aprendizagem escolar "[...] é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola" (Vygotsky, 2005, p. 33).

Não é apenas o fator sistematização que atribui a aprendizagem escolar tanto valor, mas sim, a novidade que esta traz ao processo de desenvolvimento infantil, aprender a escrever, assim como dominar a aritmética e as ciências naturais, bem como, os demais conteúdos das disciplinas curriculares "[...] ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança" (Vygotsky, 2005, 41).

Por tudo isso, para Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005), é inadequado relacionar diretamente o desenvolvimento psíquico à idade, pois, se esta muitas vezes limita o potencial cognoscitivo de um indivíduo, por outro, o acúmulo de experiências pode ampliá-lo, ou seja, fatores biológicos e sociais se combinam para a promoção do desenvolvimento psíquico de todo e qualquer indivíduo da espécie humana.

A ampliação do conhecimento de mundo, o enriquecimento de conteúdos e conceitos que nos permite nos reorientarmos mediante novas situações, tarefas e dificuldades, a crescente evolução de nossos conhecimentos e pensamentos, estão, pois, intimamente relacionadas à unidade existente entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, quer dizer, "[...] o homem, ao aprender a pensar, deve não apenas dominar os elementos da experiência, mas também utilizar a sua mensagem, ou seja, aplica-la ao que lhe interessa" (Bogoyavlensky e Menchinskaya, 2005, p. 73).

Considerações finais

A perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, dentre eles, Luria e Leontiev nos anos de 1920/30 e difundidas

a partir dos anos de 1960, trouxeram ao campo da psicologia e da pedagogia um novo olhar sobre a constituição do psiquismo humano.

Partindo do princípio de que o homem é sujeito e produtor de si e de seu meio a partir de uma relação dialética estabelecida entre seus aspectos biológico e social, a perspectiva histórico-cultural possibilitou aos psicólogos a compreensão de um ser detentor de no mínimo dois tipos de desenvolvimento, o real e o potencial, consequentemente, os pedagogos puderam vislumbrar não apenas as capacidades potenciais de desenvolvimento de seus educandos, bem como, sua necessária e primordial função, organizar um processo de ensino que se antecipe e alavanque o desenvolvimento biológico do indivíduo em fase de escolarização.

Conclui-se a partir das discussões aqui estabelecidas que, aprendizado não é desenvolvimento, mas sim o aspecto fundamental do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por isso, o desenvolvimento não se dá proporcional ao aprendizado, mas sim por ele é alavancado, visto que, o que existe é uma unidade e não uma identidade entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, este último, converte-se no outro.

Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem e desenvolvimento, além de não compreenderem um mesmo aspecto do ser humano, não são produzidos simetrizamente e, apesar de sua reciprocidade, a aprendizagem deve sempre adiantar-se ao desenvolvimento real, alavancando-o a partir da criação da zona de desenvolvimento proximal.

E, ao considerar-se a criança como sujeito de seu desenvolvimento, não se pode deixar de levar em conta que fatores biológicos e sociais não agem sobre todo e qualquer indivíduo da mesma forma, daí as diferenças significativas do desenvolvimento psíquico em indivíduos de uma mesma faixa etária, pois, os

fatores externos são absorvidos e transformados individualmente por cada um segundo suas experiências pessoais e sociais.

Referências

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LÚRIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. **Psicologia e Pedagogia:** Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005, p. 63-85.

MELO, E.P.C.B.N. de. PNAIC: Uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente, 2015, 250f. Dissertação (Educação), Centro de Ciências Humanas e Biológicas, UFSCar, Sorocaba, 2015a.

MELO, E. P. C. B. N. de. A Aquisição e as Funções da Escrita em Alexander Luria. In: LIMA, P. G.; PEREIRA, M. C. **Fundamentos da Educação:** recorte e discussões volume 5. Jundiaí: Paco Editoria, 2015b.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LÚRIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. **Psicologia e Pedagogia:** Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005, p. 25-42.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TEMA LIVRE

EDUCAÇÃO E SUA CONSTRUÇÃO

EDUCATION AND ITS CONSTRUCTION

Lucas Justiniano Bermejo[66]
José Anderson Santos Cruz[67]
José Luís Bizelli[68]
Sebastião de Souza Lemes[69]

Submissão: 09/09/2017 Aceite: 10/12/2017

Resumo: A educação brasileira possui traços do modelo jesuítico, este centrado na reprodução da informação, o qual não contribui para o estímulo crítico e reflexivo na construção do conhecimento. No entanto são inúmeros os elementos que atravessam a construção do conhecimento, como a política, a economia, a filosofia, a história da educação e do país que contribuem no delineamento da educação brasileira. O modelo educacional atual carece de reformas a fim que se possa formar o sujeito para que o mesmo tenha criticidade e que possa refletir de maneira mais consciente e que possa entender quais são os melhores caminhos para si. Dessa forma como resultado não há elementos que se possa produzir elementos sociais com capacidade crítica, reflexiva ou política. Essa despolitização vivenciada hoje na esfera educacional conflita a facticidade versus a validade. Por isso, a discussão está pautada na reforma da educação baseada na vivencia da realidade escolar.
Palavras-chaves: Educação. Construção. Conhecimento. Realidade escolar.

Abstract: Brazilian education has traits of the Jesuit model, centered on the reproduction of information, which does not contribute to the critical and reflexive stimulus in the construction of knowledge. However, there are many elements that cross the construction of knowledge, such as politics, economics, philosophy, history of education and the country that contribute to the delineation of Brazilian education. The current educational model needs to be reformed so that the subject can be trained so that it is critical and that it can reflect in a more conscious way and that it can understand the best paths for itself. Thus as a result there are no elements that can produce social elements with critical, reflexive or political capacity. This depoliticization experienced today in the educational sphere conflicts with facticity versus validity. Therefore, the discussion is based on the reform of education based on the experience of school reality.
Keywords: Education. Construction. Knowledge. School reality.

[66] Faculdade Anhanguera de Bauru; FCLAr/UNESP- lucasjbermejo@hotmail.com
[67] Doutorando - FCLAr/UNESP – joseandersonsantoscruz@gmail.com
[68] Prof. Dr. FCLAr/UNESP – bizelli@fclar.unesp.br
[69] Prof. Dr. FCLAr/UNESP – ss.lemes2@gmail.com

Os elementos que atravessam a construção do conhecimento

A educação brasileira tem traços clássicos do modelo Jesuítico, um modelo centrado na reprodução do conhecimento, o qual não estimula o senso crítico e reflexivo na construção do conhecimento.

No entanto são inúmeros os elementos que atravessam a construção do conhecimento, política, economia, filosofia e a própria história da educação que contribuem das mais diversas formas no delineamento da educação brasileira.

A relação entre a educação e a filosofia nasceu na Grécia Antiga, onde Platão já mencionava que os alcances filosóficos estavam atrelados aos esforços pedagógicos para aprendizagem. A maioria dos textos filosóficos da Grécia Antiga mostram-se preocupados com a educação, fato que a própria filosofia escolástica na Idade Média foi, literalmente, o suporte básico de um método pedagógico responsável pela formação cultural e religiosa das gerações.

A Companhia de Jesus foi uma instituição fundada na Europa por volta de 1540 por Inácio Loyola, formada por padres, designados Jesuítas, tinham a missão de catequizar e evangelizar as pessoas cujo projeto de educação não se restringia apenas a catequização, era um projeto mais robusto que visava uma transformação social baseado na mudança radical de crenças da população indígena.

Desde a colonização os portugueses Jesuítas nos conduziram em seu modelo reprodutivista de educação, promovendo distinção entre classes e definido o caminho do conhecimento.

Na década de 20 surge em Chicago (EUA) o movimento da Escola Nova, o mesmo é trazido ao Brasil pelos intelectuais Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Tempos após, Fernando de Azevedo redige o "Manifesto dos pioneiros", que defendia uma educação comum e igual para todos assinada por vinte e seis intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. A escola nova surge com uma proposta de inovação ao qual o docente torna-se facilitador do processo de aprendizagem, focando seus

esforços no aluno, agora como um ser reativo ao ensino. A aquisição de conteúdos por meio de atividades em grupo, experiências, jogos, dentre outros são característicos desse modelo.

Segundo Lourenço Filho (1978), é uma escola ativa, onde os aspectos biológicos de desenvolvimento humano são respeitados, em função das atividades estabelecidas, ou seja, a escola passa a ter um olhar mais fino sobre o processo de aprendizado. No entanto essa escola está associada ao desenvolvimento industrial, auxilia o movimento da urbanização massificada atendendo as necessidades sociais do desenvolvimento e expansão fomentados pelo capitalismo.

Atualmente vivemos um modelo que carece de reforma a fim de construir conhecimento com criticidade e reflexão, um modelo politizado onde a população possa participar de maneira consciente e entenda quais são os melhores caminhos para si.

Nesse contexto, Freire (1987) em "Pedagogia do oprimido" relata a necessidade de emancipação e tomada de consciência do povo latino-americano marcado pela opressão. O modelo Freireano considera a educação bancária, um modelo reprodutivista, depositado nos alunos como conjunto de conhecimentos descontextualizados, no qual impede o estímulo da criticidade e reflexão por parte dos alunos, o que faz dos mesmos elementos sociais sem opinião, fadados a aceitarem condições impostas pela sociedade.

Outro fator importante no modelo de Freire é a dialogicidade. Freire (1996) nos atenta para a importância de promoção do diálogo entre alunos e professor como fator crucial na construção do conhecimento. Esse mesmo fato nos leva a questionar a proposta de lei "Escola sem partido" que impede qualquer posicionamento do professor frente a suas ideologias, posições políticas, religiosas, morais e partidárias e ao mesmo tempo impedir que os alunos o façam também. Como resultante estaríamos produzindo elementos sociais sem capacidade crítica, reflexiva ou política, contrapondo tudo o que

Freire preconizava em seu modelo de educação popular. Seria uma campanha neoliberal para oprimir a população?; uma tentativa de impedir que o aluno tenha consciência crítica.

De acordo com Brandão (2002), a educação popular não é considerada uma visão de mundo e é tida como primitiva, não científica, mais ligada a movimentos sociais do que com a própria educação, adotada em países da América latina de ampla difusão tendo como principal referencial Paulo Freire. A mesma se estende a jovens e adultos, dentro e fora do ambiente escolar, de caráter transformador para promoção da emancipação da classe trabalhadora.

Gadotti (1983) relata que a educação popular é um instrumento de transformação. É transformadora porque o trabalho educativo é político e o político é transformador. A educação popular transforma o sujeito em agente político e este é necessário para a transformação da sociedade. Desse modo, a Educação popular é possível por meio da ruptura do modelo burguês que se compromete com a opressão. Hall (2011) relata a persistência pelo Brasil na manutenção do modelo reprodutivista de ideologias, atendendo a classes dominantes e ignorando as necessidades da população.

A escolarização pública é controlada por políticas que em alguns casos optam por métodos antidialógicos, ditos democráticos mas encobrem discursos neoliberais atendendo as expectativas de uma classe dominante. A influência de organizações supranacionais como o Banco Mundial, OPEP, OMS, dentre outras afetam a política de um país soberano, como por exemplo a política do Banco mundial e suas correntes neoliberais e seu impacto indireto nas diretrizes e bases da educação no Brasil.

No discurso neoliberal a educação deixa de ter importância social para atender as expectativas de mercado. Segundo Marrach (1996), três objetivos são cruciais para o papel estratégico neoliberal em relação a escola: atrelar a educação escolar a preparação para o mercado de trabalho, tornar a escola um

meio de transmissão de princípios doutrinários e fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática.

Dourado (2011) cita a necessidade de compreender a educação como política pública e entender o quão fundamenta é para contribuir para a sua efetivação como política de estado. Ambrosini (2012) afirma que o ideal para uma sociedade é ser emancipada, livre de crenças, de ignorância e acima de tudo estar plenamente esclarecida.

O filósofo Kant (2009), pensador iluminista preconizava a autonomia do sujeito, a importância da sua racionalidade para construção de conhecimento científico sem influência de crenças. Marx (2006) criticava a sociedade burguesa, demonstrando que o Estado está emancipado politicamente, mas a população não, uma vez que não há emancipação humana. Adorno (1995) propõe a ampliação da emancipação a toda população para construção de uma sociedade sadia.

Somado a isso vemos países como EUA e Canadá, que passaram por grandes reformas na educação e que mesmo com muito investimento não alcançaram todo êxito que esperavam, reafirmando a necessidade do investimento na educação cada vez mais para formar pessoas com consciência crítica, reflexiva, moral e política. A PEC 241 propõe o congelamento do investimento em educação por vinte anos, sendo que não se pode privar o setor responsável pela construção de conhecimento, isso seria limitar o crescimento do país em vários setores, uma vez que a educação é a base de todos os braços de um país.

Atualmente vivemos uma crise financeira, com origem na queda do preço de algumas comodites como o petróleo, que alavancam o setor financeiro do país. Países de primeiro mundo recorrem a entrada financeira de setores de tecnologia além de suas comodites, no entanto, para tal é necessário investir em educação a nível básico e superior. Ciência se faz com base sólida, por isso a necessidade de reformular o modelo de educação vigente.

Para isso é necessário levar em conta a opinião de profissionais com conhecimento tácito., e com isso, é a partir da atividade de reflexão sobre a experiência que se elabora o conhecimento. Tardiff (2002) em Saberes docentes, dá ênfase em saberes experiências como aquele que surge "na" e "pela" prática validados pelo professor. O mesmo relata que não tem sentido pensar em conceitos como pedagogia, didática e aprendizagem sem integra-los com as situações reais do trabalho docente.

Por isso a necessidade de reformar a educação baseada na consideração de profissionais que estão vivenciando a realidade da escola e não em especialistas com conhecimento na educação de forma superficial, que construíram conhecimento marginalizando o professor e o trabalho docente, verdadeiros protagonistas da educação.

Essa despolitização vivenciada hoje na esfera educacional conflita a factividade versus a validade. Colocando como exemplo o voto, se o mesmo é universal, o pobre e o rico tem a mesma validade em seus votos, ambos valem um, mas na questão social ocupam locus diferentes. Se o indivíduo não foi educado para a cidadania nem para a escolaridade, o que esperar dele? Porque o voto é universal, mas a educação não? Será um erro do governo ou omissão da população?

O fato é que vivemos quinhentos anos de recessão em inovação na educação brasileira, não temos escolas teóricas fundamentas e estruturadas para avançar em conhecimento. É necessário assumir que precisamos mudar a situação pois caso contrário corremos o risco de viver mais algum tempo sem desenvolvimento educacional. A quebra do paradigma atual para educação se faz necessário para crescermos enquanto sociedade consciente crítica, reflexiva, moral e politicamente.

Em todo o caso, podemos pensar que todo paradigma é formado por uma base sólida de trabalho científico, e é a partir dele que se pode aprimorar

os conhecimentos. No entanto, a educação básica é acompanhada de muitos manuais, e impede o estudante de observar o problema concreto científico.

Não há na literatura, diversidade sobre tal contexto, no entanto é importante ressaltar que a inovação, pode elevar as formas de pensamentos a partir das bases da educação e talvez conduzir a processos de aprendizagem que contribuam de maneira significativa a novas descobertas científicas.

A influência da política e do modelo econômico na educação no Brasil

É necessário refletir sobre a questão educação e o modelo de escola que vivenciamos, a fim de estabelecer rotas de mudanças para sua melhoria, buscando a contemplação da resolução das demandas sociais e culturais do país.

Como dito acima, vivemos um modelo de educação baseado no reprodutivismo de ideologias que são norteados por fatores políticos, econômicos e filosóficos que retrata a história de nosso país desde sua colonização.

É importante ressaltar os ideais de Marx aqui, visto que em sua teoria ressalta a necessidade de resgatar o ser humano enquanto sujeito social. O mesmo deve se colocar como sujeito ativo na transformação social.

Duarte (2004) argumenta que o sentido do trabalho para o operário é movido pela lógica econômica e não social, o que o desconfigura enquanto ser humano vivendo em sociedade. Ocorre aí uma ruptura entre o significado e o sentido da ação humana, e no que se refere características psicológicas, transforma o ser humano em um indivíduo de personalidade distoante, onde o trabalho não lhe atribui nada em sua formação enquanto ser humano.

Críticos como Demerval Saviani, formularam propostas baseadas em intensas produções científicas para uma melhoria da educação no Brasil e em sua maioria comungam de uma mesma opinião, a de que há a necessidade de uma mudança nas políticas públicas de educação.

Por volta de 1990, a falta de um sistema unificado educacional era apontada por especialistas como justificativa para o não desenvolvimento do país. Para Saviani (1994), a detenção do saber era exclusiva da classe dominante, no capitalismo, o trabalhador não pode ter acesso ao saber. O mesmo dizia que a implantação de um modelo padrão de educação no país era fundamental para o desenvolvimento, no entanto encontrava muita resistência por setores conservacionistas ligados ao governo federal. No entanto afirmou que sem uma base consolidada de educação universalizada, não seria possível desenvolver e modernizar o parque produtivo nacional.

Países que se sobressaem econômico, político, social e culturalmente, tiveram um sistema de educação universalizado em meados do século XIX, o Brasil tinha de sucumbir ao mesmo processo caso quisesse se desenvolver.

Ainda de acordo com Saviani (2010), um dos maiores obstáculos para melhoria da educação era a falta de vontade política de empresários e políticos que em discursos admitem a necessidade da melhoria da educação para o desenvolvimento do país, mas que na prática se mostravam em discordância pois faltava ali políticas públicas que favorecessem a educação da população a nível nacional.

É importante ressaltar que o desenvolvimento econômico capitalista lista como problemas econômicos e sociais, a fome, miséria, desemprego, crise econômica, queda de lucro, mas que, no entanto, podemos intuir que poderia se tratar de uma concentração exagerada de dinheiro nas mãos de poucos, sem que a riqueza seja distribuída para a sociedade no geral, podendo estar aí as causas do não desenvolvimento do país. Um maciço investimento em educação poderia alterar a rota de desenvolvimento social e gerar efeitos benéficos na população.

Considerações finais

Dessa forma observamos vários elementos atravessando a educação e contribuindo para moldar a estrutura vigente, seja pelas manobras políticas a fim de adequar a sociedade à uma finalidade classista, pelo ingresso do conhecimento científico na reestruturação da educação, através de pensadores e filosofias datadas desde o início da educação vigente na colonização ou no comportamento de determinadas classes para impor suas necessidades.

É notável a percepção da exploração da população brasileira desde sua colonização até os dias atuais, onde o modelo econômico rege o país, a política, como agente intermediário ao sistema, burocratiza e transforma a educação num produto a atender as necessidades econômicas de uma classe dominante, e a ciência, por meio de intelectuais, tenta fundamentar os anseios da população através de tentativas metodológicas para explicar e nortear as possibilidades para o desenvolvimento deste braço da nação chamado educação, que é transformador e possível de mudar as inúmeras desigualdades sociais encontradas neste país.

Referências

ADORNO, T.W. Educação e emancipação. In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**.** In: **Revista HISTEDBR**, Campinas, n 47, p. 378-391 Set./2012. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histdbr/issue/view/265>. Acesso em: 15 agp. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** São Paulo: Editora Vozes, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. **A educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas** (p. 155-192). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas / Organizador, Luiz Fernandes Dourado. – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Campinas, SP: Cortez, **Cadernos CEDES**, V. 24, n.62, 1. ed., abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia:*** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: _____ **A paz perpétua e outros opúsculos.** (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In: _____ **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SAVIANI, D. A educação no centro do desenvolvimento econômico. In: BARROSO, A.; RENILDO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento**: ideias para um projeto nacional. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010c, p. 247-264.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-166.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEMA LIVRE

EDUCAÇÃO EM DEBATE: NOVOS OLHARES PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO

EDUCATION IN DEBATE: NEW LOOKS FOR THE FORMATION OF THE SUBJECT

Thaís Conte Vargas[70]
José Anderson Santos Cruz[71]
José Luis Bizelli[72]

Submissão: 09/09/2017 Aceite: 10/12/2017

Resumo: Pensar a educação envolve muitos desafios que estão ligados ao desenvolvimento de métodos de ensino e de aprendizagem, à formação do professor, às formas de gestão da escola e aos desenhos institucionais das políticas educacionais. No entanto, queremos chamar a atenção à questão que diz respeito à formação dos sujeitos para a construção de sua autonomia. A educação formal deve interagir com a vida cidadã do educando, com aqueles conhecimentos culturais adquiridos fora da Escola, na construção da polis e, atualmente, na vida dentro da rede digital. As fórmulas conservadoras de encarar o exercício da sala de aula como o preenchimento de estruturas vazias carentes de conteúdos ministrados em caixinhas de disciplinas por um professor especialista deixam a desejar. A *grade* inflexível de *disciplinas* reflete uma realidade que dificilmente conduz o educando ao exercício consciente da liberdade de refletir, criticar e criar coletivamente para resolver problemas do universo cotidiano. Autonomia praticada por cidadãos que dividem a sala de aula como aventura do conhecimento incorpora a cultura no fazer didático pedagógico exigindo um laboratório que extravasa os muros da Escola ganhando espaço na sociedade concreta. Esse é o objeto de nossa análise.
Palavras-chave: Educação; Século XXI; Métodos inovadores; Cidadania.

Abstract: Thinking about education involves many challenges that are linked to the development of teaching and learning methods, teacher training, school management forms and institutional designs of educational policies. However, we want to draw attention to the issue regarding the training of students to build their autonomy. The formal education must interact with the student's life as a citizen, with cultural knowledge acquired outside of the School, in the construction of the polis and, currently, in the life within the digital network. The conservative formulas of facing the exercise of classroom as a filling for empty structures of contents taught in boxes of disciplines by a specialist teacher come up short of the expected. An inflexible curriculum of disciplines reflects a reality that hardly leads to education, to the conscious exercise of the freedom of reflection, to criticize and create collectively, and to solve problems of the everyday life. Autonomy practiced by citizens who divide the classroom as an adventure of knowledge incorporates culture in the pedagogical didactic action, that requires a laboratory that goes beyond the walls of the School, gaining space in concrete society. This is the object of our analysis.
Keywords: Education. XXI century. Innovative methods. Citizenship.

[70] Mestranda em Educação Escolar FCLAr/Unesp. E-mail: thaiscontev@hotmail.com
[71] Doutorando em Educação Escolar, FCLAr/Unesp. E-mail: joseandersonsantoscruz@gmail.com
[72] Docente do Programa de Pos-graduação em Educação Escola, FCLAr/Unesp. E-mail: bizelli@fclar.unesp.br

Introdução

As pesquisas em educação demonstram a exigência de esforços multidisciplinares e interdisciplinares, e ao pensarmos nos desafios no contexto educacional, muitos estão atrelados nos métodos de ensino e aprendizagem, nas políticas educacionais, na gestão escolar e na formação de professores. Destarte, pretendemos, nesse trabalho, sugerir, a partir de extensa pesquisa bibliográfica, sugestões de como a Educação brasileira pode se adequar às necessidades do século XXI. "Cada vez mais se espera que as escolas compensem as falhas de outras instituições sociais" (BRIGHOUSE, 2011, p. 1).

Diante desses desafios que nos sãos postos a refletir, novos olhares são direcionados na formação do sujeito e a educação torna-se objeto de discussão. E, nesse contexto, se faz necessário a autonomia para que se possa ser incorporada na prática educacional e no cotidiano do cidadão, desse modo a escola ganha espaço na sociedade.

Este texto articula sobre a oferta de alimentos no espaço escolar como possibilidade de desenvolvimento intelectual, em seguida, dialoga-se sobre a importância do brincar, na qual favorece para uma pré-alfabetização de excelência. Na continuidade, outro ponto apresentado são as escolhas de materiais educativos, estes tornam-se indispensáveis para que possamos sugerir métodos de ensino e aprendizagem inovadores para a construção do conhecimento e formação intelectual do sujeito. Finalizamos com fundamentações no contexto da inserção digital do estudante no cenário digital, onde torna-se possível o acesso democrático à tecnologia, um dos fatores essenciais para a discussão na educação do século XXI.

Essas articulações deram-se a partir da pesquisa teórica e descritiva para que possamos discutir e argumentar algumas possibilidades na perspectiva da formação do sujeito. Com isso, observa-se na prática da autonomia a ser praticada pelos cidadãos que o espaço escolar é essencial na elaboração e disseminação de/das informações e conhecimentos, sendo necessário rever

ofertas de alimentos, pois a nutrição é parte integrante da formação do sujeito e para que o seu cognitivo possa ter condições de aprendizagem, e aliada as brincadeiras, momento de lazer e formação, sendo que o ato de brincar também é uma das formas de ensino e aprendizagem. Nesses dois pontos é possível discursar que a criança, o jovem na sua fase de crescimento, o alimento e o brincar são essenciais para a construção e formação quanto ao fortalecimento como cidadão e ser humano.

Além desses fatores anteriormente apresentados, a escolha do material educativo, aliando-se a inserção do estudante às TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação, tornam-se cidadãos mais ativos e articulados para usarem esses aparatos tecnológicos na sua formação.

Esse debate demonstra que tais questões fazem parte da gestão escolar para uma educação de qualidade, essencial para todos.

Oferta de alimentos alternativos ao leite de vaca na escola

Apresentaremos, antes de mais nada, excertos de resumos de diversas pesquisas que vêm sendo realizadas num amplo espectro temporal (a primeira a ser citada, do ano de 1991, e a última, publicada em 2010) acerca do principal alimento oferecido nas creches brasileiras:

> To determine the relationship between clinical symptoms of cow's milk allergy (CMA) and intestinal permeability, 51 children (mean age, 13 months) were studied during a diagnostic milk provocation test. [...] The results indicate that the intestinal barrier is equally altered in patients with different clinical manifestations of CMA[73]. (JALONEN, 1991)

> Exposure to cow milk (CM)-based formulas in early infancy has been associated with an increased risk of insulin-dependent diabetes

[73] Para determinar a relação entre os sintomas clínicos da alergia ao leite de vaca (CMA) e a permeabilidade intestinal, 51 crianças (com média de idade de 13 meses) foram estudadas durante um teste diagnóstico de provocação do leite [...]. Os resultados indicam que a barreira intestinal é igualmente alterada em pacientes com diferentes manifestações clínicas de CMA. (tradução nossa)

> mellitus (IDDM), but studies on the possible pathogenic mechanism(s) linking CM and IDDM are contradicting. We hypothesized that if CM formulas contained bovine insulin (BI), exposure to them could lead to immunization against insulin [...]. Antibodies to BI and HI showed a positive correlation and cross-reacted in inhibition studies. The high incidence of insulin-binding antibodies in young children with IDDM may be explained by oral immunization to BI present in CM[74]. (VAARALA et al, 1998)
>
> Gastroespphaegeal reflux disease (GERD) and cow milk hypersensivity are frequente disorders of infancy. A possible causative association between these two entities has been suggested [...]. Na association between GERD and cow milk hypersensivity was observed in both infants and children with severe GERD[75]. (NIELSEN et al, 2004)
>
> Cow's milk protein (CMP) allergy was investigated in 25 children (age-range 3 months to 11 years) with chronic constipation. A diagnosis of constipation was mande on the basis of a history of paintful elimination of hard stools for at least 1 month, whether or not associated with a reduced frequency of stools or soiling. In seven patients (28%), constipation dissappeared during the CMP-free diet and reappeared within 48 – 72h following challenge with cow's milk. In two infants a rectal biopsy revealed allergic colitis and they therefore did not undergo the challenge [...]. The results suggest that CMP allergy or intolerance should be considered as a cause of chronic refractory constipation in children, although the underlying mechanism still require further investigation[76]. (DAHER et al, 2010)

[74] A exposição a fórmulas à base de leite de vaca (CM) no início da infância tem sido associada a um risco aumentado de diabetes mellitus insulino-dependente (IDDM), mas estudos sobre o(s) possível(s) mecanismo(s) patogênico(s) ligando CM e IDDM estão em contradição. Nós testamos a hipótese de que se as fórmulas de CM continham insulina bovina (BI), a exposição a elas poderia levar à imunização contra a insulina [...]. Os anticorpos de BI e HI mostraram uma correlação positiva e reações cruzadas em estudos de inibição. A alta incidência de anticorpos de ligação à insulina em crianças jovens com IDDM pode ser explicada pela imunização oral para BI presente no CM. (tradução nossa)

[75]A doença de refluxo gastroesofágico (DRGE) e a hipersensibilidade ao leite de vaca são distúrbios frequentes na infância. Uma possível associação causal entre essas duas entidades foi sugerida [...]. Observou-se a associação entre DRGE e hipersensibilidade ao leite de vaca em bebês e crianças com DRGE severa. (tradução nossa)

[76]A alergia à proteína do leite de vaca (CMP) foi investigada em 25 crianças (faixa etária de 3 meses a 11 anos) com constipação crônica. O diagnóstico de constipação foi feito com base em um histórico de eliminação dolorosa de fezes duras durante pelo menos 1 mês, associada ou não a uma frequência reduzida de evacuações. Em sete pacientes (28%), a constipação desapareceu durante a dieta sem CMP e reapareceu dentro de 48-72 h após o desafio com a reintrodução do leite de vaca. Em duas crianças, uma biópsia retal revelou colite alérgica e,

Tais pesquisas justificam ações na direção de diminuir a oferta de leite de vaca às crianças que frequentam as creches brasileiras, assim como está ocorrendo em diversas instituições escolares ao redor do mundo. Sabe-se que uma nutrição adequada favorece o desenvolvimento intelectual do indivíduo; portanto, essa primeira sugestão de mudança é de fundamental importância para o sucesso das demais.

Ações possíveis de serem tomadas nessa direção envolvem, por exemplo, ensinar as crianças – a partir de três anos – a fazer leite vegetal (com o uso de aveia, coco, linhaça, arroz e semente de abóbora, alimentos de baixo custo e fácil manuseio); oferecer caldo de cana como alternativa alimentar (uma bebida que contém ferro, cálcio, magnésio e potássio, além de ser um carboidrato de rápida absorção e do fato de ser encontrada com relativa facilidade em todo o território brasileiro, por um custo módico) e smoothies feitos com verduras e frutas (que além de fornecer diversas vitaminas necessárias ao bom funcionamento do organismo, ajudam as crianças a se habituarem ao sabor dos alimentos naturais, importante cuidado nessa fase de transição alimentar, que ocorre, na maioria dos casos, com a entrada do aluno na creche).

A importância do "brincar"

No Brasil, seguidas as Recomendações do Ministério da Educação [um(a) professor(a) para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos], permite-se ações na direção de uma pré-alfabetização de excelência. Baseamo-nos nas pesquisas abaixo para recomendar como prática escolar nas instituições que atendem crianças na faixa etária da primeira infância a "Hora do brincar": deverá ser reservado um momento, durante o período escolar, em que as crianças tenham livre escolha

portanto, as mesmas não sofreram o desafio [...]. Estes resultados sugerem que a alergia ou intolerância ao CMP deve ser considerada como uma causa de constipação crônica refratária em crianças, embora o mecanismo subjacente ainda necessite de mais investigação. (tradução nossa)

das atividades a serem realizadas: desenho, interação com as educadoras, brincadeiras entre elas ou com os brinquedos disponíveis etc.

> [...] o simbolismo do brinquedo segue em direção ao simbolismo do desenho e este, mais tarde, percorrerá o caminho até o simbolismo da escrita. Desse modo, a escrita surgiria, segundo Vigotski (2007), quando a criança percebesse que pode desenhar, além dos objetos de suas brincadeiras, agora, também, sua própria fala. (BARBOSA; ESCUDEIRO; SILVA, 2016, p. 12)

> Concluímos que o desenho e o uso de diferentes técnicas que façam as crianças se desenvolverem é um conteúdo clássico na Educação Infantil, não exclusivamente das crianças de três a quatro anos, devendo ser, como outros conteúdos, trabalhados de modo intencional pelos professores. O desenho ou a tarefa de desenhar não pode se limitar a um procedimento que ocupe as "horas vagas" da rotina ou apenas em circunstâncias espontâneas, pois, como demonstramos, ele estrutura-se, articuladamente às demais formas predominantes de representação humana: os gestos, a linguagem oral e a escrita, pelas condições externas da vida social e histórica, onde afinal forjam-se os processos psíquicos superiores de cada novo ser do gênero humano. (BARBOSA; ESCUDEIRO; SILVA, 2016, p. 17)

> [...] aspecto relevante na atuação do professor neste ambiente permeado pelos brinquedos concerne à sua ação, a qual, para que possa favorecer ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças, deverá entender do potencial que a construção dos brinquedos e das brincadeiras realizadas, possam trazer na reestruturação dos domínios cognitivos, afetivos e motores das crianças. (MUZZETI; REINA, 2016, p. 9)

Acreditamos que a instauração de tais momentos será fundamental no processo de alfabetização a ser realizado posteriormente. A familiarização das crianças com seus próprios corpos, a socialização proporcionada nas brincadeiras, a interação com os educadores, permitirão a elas um pleno desenvolvimento de suas possibilidades inatas.

A escolha dos materiais educativos pela própria criança (perspectiva montessoriana)

Aqui, sugerimos a escolha de metodologia pedagógica inovadora: nos basearemos na chamada perspectiva montessoriana (melhor explicada abaixo)

para a propositura do último programa da área educacional concernente à primeira infância:

> Inicialmente, seu [Montessori] foco de atenção esteve voltado à educação de crianças com deficiência, e foi sobre essa experiência que a autora criou um método de educação adequado ao pré-escolar, que toma por bases gerais as ideias de liberdade, atividade e independência (MONTESSORI, 1965, p.15). Para Montessori, a educação consiste em "colocar o indivíduo em condições de forjar seu próprio caminho na vida" (MONTESSORI, 1965, p. 95 apud LANCILLOTTI, 2010, p. 5)
>
> [...] a pedagogia montessoriana objetiva a ajuda ao desenvolvimento normal do indivíduo, e não a transmissão de conhecimento. Para alcançar tal intento, a autora advoga a adaptação do ambiente às necessidades e à personalidade dos alunos. Um ambiente onde a vigilância e os ensinamentos do adulto sejam reduzidos ao mínimo necessário. O ambiente deve ter móveis e objetos simples, práticos e atraentes, que se prestem plenamente à atividade infantil. (LANCILLOTTI, 2010, p. 6)
>
> De acordo com a autora, sob seu método, não há necessidade de limitar o número de alunos por classe, ou de disponibilizar uma quantidade enorme de material, e, tampouco, de recorrer a profissionais altamente preparados. Em suas classes é possível atender ao menos quarenta alunos, sem que o mestre necessite de qualquer preparação científica. O que lhe cabe é aplicar bem a arte de eliminar-se, e não obstaculizar o crescimento da criança em suas múltiplas atividades (MONTESSORI, 1965, p. 49-50 apud LANCILLOTTI, 2010, p. 7)

A própria prerrogativa que a criança possui de escolher o material didático a ser utilizado na pré-alfabetização constitui-se na principal ação sugerida para esse tema; as Secretarias de Educação, para tanto, deverão disponibilizar livros infantis, assim como brinquedos educativos em quantidade suficiente para as creches municipais.

Com a escolha da pedagogia montessoriana, o monitoramento dos resultados dos programas (nesse caso, a questão da alfabetização na idade certa) pode ser realizado de maneira constante e cuidadosa. Basta, para isso, avaliar as crianças de maneira integral, de modo que seja permitido a elas demonstrar como estão adquirindo os conhecimentos instrumentais considerados

necessários para sua inserção na sociedade contemporânea, de acordo com cada faixa etária.

Inserção digital, acesso democrático à tecnologia

Importa, nesse último tema abordado, investigar como tem se dado o acesso aos meios tecnológicos pelas famílias brasileiras. Afinal, não é pertinente considerar que crianças alfabetizadas apenas no que se refere ao letramento serão vistas como jovens e adultos aptos a competir em igualdade de condições no mundo contemporâneo com aquelas que se alfabetizam também nos meios digitais (BIZELLI, 2013).

Sobre esse tema, a Pesquisa Brasileira de Mídia, promovida pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República em 2015, demonstrou que 51% dos brasileiros não têm acesso à internet residencial. Esse percentual aumenta de acordo com a renda – em famílias com rendimentos acima de 5 salários mínimos, o acesso semanal sobe para 76% – e com o nível educacional: 87% de acesso semanal entre os moradores com ensino superior. Esses dados já deixam de fora praticamente metade da população do país do acesso à rede; nessa metade, se encontra a parcela mais carente dos brasileiros – carente de políticas públicas educacionais, de saúde, habitação, etc. (DUARTE; VARGAS; BIZELLI; SILVA, 2016)

Dessa forma, podemos traçar um perfil das famílias que possuem condições de oferecer um background virtual a seus filhos: residentes, em sua maioria, em área urbana, com altos rendimentos salariais e elevado nível educacional. Claramente, essa não é uma imagem dos brasileiros que mais urgentemente necessitam de educação pública de qualidade. Geralmente, essa população possui condições de arcar com o ensino privado. Acreditamos, portanto, ser de fundamental importância incluir, inicialmente, tais cidadãos no mundo virtual; em segundo lugar, ofertar aos alunos oriundos dessas famílias a oportunidade da alfabetização digital: inicia-los no uso das tecnologias da informação e da

comunicação atualmente presentes em todas as sociedades, e ensiná-los a usufruir da melhor maneira possível, individualmente, as possibilidades que tais meios carregam em si. A internet é a primeira forma de comunicação global verdadeira democrática: a partir dela, a Educação será transformada de modo irreversível; resta, a nós educadores, mostrar os caminhos possíveis para esta transformação.

Considerações Finais

Consideramos as habilidades quando não estão ligadas à autonomia, de certo modo, nos perdemos facilmente no contexto da complexidade moral e econômica. Observamos nesta pesquisa, a autonomia deve ser praticada pelos cidadãos e o espaço escolar é essencial na elaboração e disseminação de/das informações e conhecimentos, sendo o elo entre autonomia e formação do sujeito, sendo necessário rever vários pontos para que se possa ter uma educação plena com a oferta de formar cidadãos plenos.

Considera-se fatores essenciais o alimento, a brincadeira para que os estudantes possam interagir com a informação, desse modo construir o conhecimento para que possam manter-se em exercício com sua cidadania. Na sequência, para essa formação na atualidade, na qual rotulamos como Educação para o Século XXI, o acesso as TIC tornam-se um ponto a ser pensado para que os estudantes as utilizem de forma apropriada, e não apenas garantir o acesso.

Esses olhares para debruçarmos nas discussões sobre educação de qualidade e formação do sujeito, a gestão escolar deve avaliar as possibilidades para suprir necessidades na educação atual.

Referências

BIZELLI, J. L. Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom. 2015, Rio de Janeiro. **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo: INTERCOM, 2015. v. 01. p. 01-15.

BIZELLI, J. L. **Inovação:** limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp/Cultura Acadêmica, 2013. v. 1. 195p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415,** de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 31 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015:** hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. 153 p. Brasília: Secom, 2014.

BRIGHOUSE, H. **Sobre educação**. Tradução Beatriz Medina. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros [livro eletrônico]: **TIC domicílios 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros/>. Acesso em 26 nov. 2015.

DAHER, S. et al. Cow's milk protein intolerance and chronic constipation in children. **Pediatric Allergy and Immunology**. p. 339 – 342. 2010. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1034/j.1399-3038.2001.0o057.x/full>. Acesso em: 18 ago. 2017.

DUARTE, C. P.; VARGAS, T. C.; BIZELLI, J. L.; SILVA, V. C. Os desafios postos à comunicação governo-cidadão: o caso do Dialoga Brasil. In: **II Encontro Nacional de Políticas Públicas.** A Multidisciplinaridade das Políticas Públicas: da constituição do campo às formas de análise, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jose_Bizelli/publication/317275248_Os_desafios_postos_a_comunicacao_governo-cidadao_o_caso_do_Dialoga_Brasil/links/592f76db0f7e9beee7618e29/Os-desafios-postos-a-comunicacao-governo-cidadao-o-caso-do-Dialoga-Brasil.pdf?origin=publication_detail>. Acesso em: 21 ago. 2017.

ESCUDEIRO, C. M.; BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9194/6085>. Acesso em 23: ago. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar ano-base 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos> Acesso em: 20 ago. 2017.

JALONEN, T. Identical intestinal permeability changes in children with diferente clinical manifestations of cow's milk allergy. **Journal of Allergy and Clinical Immunology**. v. 88, n. 5, p. 737 – 742, nov. 1991. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/009167499190180V>. Acesso em: 18 maio 2017.

LANCILLOTTI, S. S. P. Pedagogia Montessoriana: ensaio de individualização do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 164-173, mai. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art11_37e.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MUZZETI, L. R.; REINA, F. T. Encadeamentos da teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil mediada pela construção do brinquedo. **Dossiê: X Encontro Ibero-Americano de Educação**. v.11, n. esp. 1. 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8387/5740>. Acesso em: 23 jul. 2017.

NIELSEN, R. G. et al. Severe Gastroesophageal Reflux Disease and Cow Milk Hypersensitivity in Infants and Children: Disease Association and Evaluation of a New Challenge Procedure. **Journal of Pediatric Gastroenterology & Nutrition**. v. 39, n. 4. p. 383 – 391, 2004. Disponível em: <http://journals.lww.com/jpgn/Abstract/2004/10000/Severe_Gastroesophageal_Reflux_Disease_and_Cow.15.aspx>. Acesso em: 18 maio 2017.

VAARALA, O. et al. Cow milk feeding induces antibodies to insulin in children – a link between cow milk and insulin-dependent diabetes mellitus? **Scandinavian Journal of Immunology**. v. 47, n. 2, p. 131 – 135, 1998. Disponível em: <http://europepmc.org/abstract/med/9496688>. Acesso em: 18 maio 2017.

TEMA LIVRE

DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

DIALOGUES ON LITERACY

Mariane Bolina[77]
Margareth Pedroso[78]
Aparecida Ferreira da Silva Gutierrez[79]
Sônia Piaya Marinho Munhós[80]

Submissão: 15/09/2017 Aceite: 15/12/2017

Resumo: A Secretaria da Educação de Sorocaba, apresenta, dentre outras, esta proposta formativa que tem por objetivo fomentar e aprofundar a discussão acerca das concepções, práticas e resultados educacionais existentes nos processos de alfabetização, de modo a envolver os educadores e, assim, promover a reflexão conceitual e ampliar o repertório de práticas pedagógicas por meio das possibilidades didáticas apresentadas nos materiais dos Programas PNAIC e Ler e Escrever. Esta ação desenvolve-se por meio de vídeos curtos que iniciam discussões sobre a práxis docente, que serão aprofundadas nas HTPs e outros momentos formativos nas escolas e que alimentarão fóruns de discussões no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Em processo de desenvolvimento, já é possível observar grande número de acessos aos vídeos e materiais disponibilizados. Resultados efetivos poderão ser observados por meio da participação nos fóruns, da mudança da prática pedagógica e consequentemente dos resultados educacionais.
Palavras-chave: Alfabetização. Formação docente. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Políticas Públicas.

Abstract: Sorocaba Education Secretary presents, among others, this formative proposal that aims to foster and deepen the discussion about the conceptions, practices and educational results existing in the literacy processes, in order to involve the educators and, thus, to promote the conceptual reflection and to expand the repertoire of pedagogical practices through the didactic possibilities presented in the materials of the PNAIC and Read and Write Programs. This action is developed through short videos that initiate discussions about teacher praxis, which will be deepened in the Hours of Teaching Work (HTP's) and other formative moments in the schools and that will feed discussion forums in the Virtual Learning Environment. In the process of development, it is already possible to observe a large number of accesses to the videos and materials made available. Effective results can be observed through participation in the forums, the change of pedagogical practice and consequently of the educational results.
Keywords: Literacy. Teacher training. Virtual Learning Environment.Public Policies.

[77] Especialista.Secretaria da Educação de Sorocaba. mabolina@sorocaba.sp.gov.br
[78] Especialista. Secretaria da Educação de Sorocaba. margpedroso@sorocaba.sp.gov.br
[79] Especialista. Secretaria da Educação de Sorocaba. paregutierrez@gmail.com
[80] Doutora. Secretaria da Educação de Sorocaba. soniapiaya@gmail.com

Diálogos sobre Alfabetização

Comunicar-se é transmitir e receber informações e isso exige uma estrutura que sirva de suporte para veicular os dados. Inúmeros suportes surgiram no decorrer da história da humanidade, desde as pinturas rupestres, esquemas, mapas, à língua escrita, que trazem sistemas de representação da oralidade. A escrita é uma produção cultural e, assim, seu desenvolvimento foi repleto de forças políticas que hoje realizam dupla função: emancipação ou aprisionamento.

No Brasil, a cada momento histórico viu-se surgir uma nova tradição e sentido do ensino da língua escrita. Tradições que, mesmo resultantes de decisões técnicas embasadas em conhecimentos de ordem teórica e epistemológicas, são resultados de escolhas políticas que fundamentaram os problemas da alfabetização das crianças e definiram as metas e ações. Escolhas que, invariavelmente, estiveram amparadas por políticas de governos e marcadas pela descontinuidade. Este fenômeno manifesta-se de diversas maneiras, desde a nomear reformas com nomes de seus proponentes, como a implantação de medidas contrárias às políticas anteriores que acumularam um enorme *deficit* na educação brasileira.

Dessa forma, parece claro que a questão da alfabetização das crianças merece atenção, estudo e reflexão. Assunto que tem sido, nos últimos anos, tema de discussões e controvérsias, sempre em pauta, pois o Brasil não tem conseguido alfabetizar todos das suas novas gerações.

> O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo (Saviani, 2008, p. 12).

A alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial da escolarização das crianças é dever do Estado e direito do cidadão, previstos na Constituição

Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Embora pareça óbvio, nem sempre é evidente que este processo seja muito complexo e multifacetado. Também não se trata de uma discussão dos nossos dias. Há 130[81] anos aproximadamente, a história da alfabetização já ocupava lugar nos debates das políticas públicas brasileiras.

> [...] de uma maneira ou de outra, e em graus diversos, eles vivem à margem das sociedades em que o escrito é rei. Esses homens e essas mulheres, embora tenham estado inscritos, anos a fio, nas fileiras da escola obrigatória, não sabem – ou pouco sabem – ler, escrever e contar. Não sabem, em todo caso, o suficiente para satisfazer as crescentes exigências das sociedades modernas que correntemente são qualificadas de "industriais" (Vélis, 1991, p. 15-16).

Ao retornarmos um pouco no tempo, conforme Ferraro (2002, p. 23 a 28), constatamos que, a partir dos censos, em 1940, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos brasileiros alcançava a preocupante proporção de 64,9%. Anos depois, em 1970, o índice havia reduzido para 33,6% e, em 2000, para 13,6%. As estatísticas mais recentes, divulgadas pelo IBGE, a partir do censo de 2010, apontam que teríamos 9,6% da população com idade acima de 15 anos analfabeta, o que indica que vivemos num país cujos índices de fracasso na alfabetização estão se reduzindo, porém, continuam inaceitáveis e, em termos comparativos, ainda muito piores que países latino-americanos como Uruguai (1,7% de analfabetos), a Argentina (2,4%), o Chile (2,95%), o Paraguai (4,7%) e a Colômbia (5,9%).

Conforme Morais (2012), a marca principal da ineficiência da escola pública brasileira está relacionada ao fracasso na "série da alfabetização", ou seja, logo no 1º ano do ensino fundamental, onde a grande maioria dos alunos de cada turma deve chegar à hipótese alfabética, ou seja, deve compreender o

[81]Embora a universalização da educação seja anseio de sociedades letradas, especialmente a partir da Idade Moderna, é no âmbito das iniciativas mundiais dos meados do século XX que a educação é declarada como direito humano a ser assegurado a todos e meio para promoção do respeito a todos os direitos e liberdades individuais e para o desenvolvimento e a manutenção da paz. (Moratti, 2013)

funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético. Para o autor, essa marca precisa ser superada para que o sistema de ensino brasileiro, como um todo, não perpetue a exclusão diante da evidência da dificuldade em alfabetizar a todos na idade certa, garantindo a progressão das aprendizagens durante o ciclo de alfabetização.

Em nosso município, mais especificamente na rede municipal de ensino de Sorocaba, ainda enfrentamos grandes desafios na garantia do direito à alfabetização na idade certa, mesmo considerando os resultados históricos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB dos anos iniciais, sempre acima ou dentro da meta estabelecida pelo INEP; atualmente temos IDEB 6.4, superando a meta estabelecida de 6.2[82]. De acordo **c**om dados de acompanhamento em nível de sistema da Secretaria da Educação de Sorocaba, por meio do monitoramento dos níveis de escrita e das atas de Conselho de Classe, é possível reafirmar o importante desafio a superar, uma vez que o maior índice de retenção escolar se concentra ao término do ciclo de alfabetização, 3º ano do Ensino Fundamental, apresentando também um percentual de aproximadamente 39% das crianças ainda não alfabetizadas.

Dessa forma, a alfabetização deve ser tema de constantes diálogos do sistema público de educação em suas diversas instâncias, na permanente construção dos seus sentidos e conceitos. Para que este movimento se consolide, no sentido de não silenciar os atores escolares e sim promover aprendizagens contínuas, dialógicas, viabilizadoras do sucesso escolar, que de acordo com Saviani (2008), representa o resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade; a formação continuada torna-se imprescindível.

[82] Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13235087 .

> [...] formação como um contínuo ao longo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (Gatti, 2002, p.203).

A formação continuada, no cenário atual, marcado pela crise econômica e pela descontinuidade dos processos, representa um dos maiores desafios enfrentados pelos sujeitos e sistemas educacionais, com vistas ao desenvolvimento sustentável[83], na gestão de pessoas e de processos, nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira.

Promover a formação continuada enquanto sistema público, de forma a contribuir com o desenvolvimento profissional trata-se de iniciativa desafiadora. Redes de menor porte conseguem reunir em espaços externos as instituições, seus diferentes profissionais, para promover palestras, debates, workshops, cursos, reuniões técnicas e outros modelos de trabalho. No entanto, as grandes redes, como a rede municipal de Sorocaba, que congrega cerca de seis mil profissionais entre docentes e funcionários de apoio, enfrenta desafios para desenvolver processos formativos e envolver a todos os profissionais nas ações educativas. Este grande número de integrantes da rede municipal de ensino gera outros limitadores que acabam impossibilitando a formação continuada presencial para todos, tais como: a necessidade de grandes espaços que comportem número elevado de pessoas, ou ainda muitos espaços menores que comportem grande quantidade de grupos, um número ampliado de formadores para atender esse elevado número de grupos de cursistas, além do investimento financeiro gerado pela ausência do professor nas escolas nos momentos em que estiver em formação. Somado a tudo isso, o impacto

[83]A definição mais conhecida para desenvolvimento sustentável é a formulada pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas, no documento "Nosso Futuro Comum", segundo o qual, o "desenvolvimento sustentável e aquele capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer as necessidades das gerações futuras " (Rego, Nacarete, Perna, Pinhate, 2013, p.546).

ambiental de se ter seis mil pessoas locomovendo-se de transporte público e privado nas vias urbanas também é gerador de desgastes individuais e coletivos, pois afeta a vida e a organização da cidade.

Este contexto desafiador, provoca o desenvolvimento de ações inovadoras para o enfrentamento de situações do cotidiano escolar, pois esse reflete os contextos sociais e afeta as práticas e os sentidos do trabalho desenvolvido nas instituições educacionais.

Assim, na busca de alternativas e verificando que algumas redes de ensino têm encontrado possibilidades nas novas tecnologias como forma de superação desses desafios na garantia da formação continuada, tão necessária e de direito desses profissionais, a Secretaria da Educação de Sorocaba, no ano de 2017, está vivenciando um processo de renovação por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cujo "objetivo é ampliar as ações formativas e orientações técnicas ao nosso público por meio de mídias digitais e tecnologia da informação, de modo a otimizar processos de trabalho e garantir que essas ações atendam a todos os profissionais em diferentes espaços de atuação" (Maganhato apud Gomes 2017). Dessa maneira, subsidiando em diferentes tempos e espaços, a circulação e a historicidade das informações/produções de conhecimento, assim como, as possibilidades de autoformação (livre escolha) e formação em contexto[84]. Esse processo já vem ocorrendo[85] com vistas a atingir um maior número de participantes em cada ação formativa e, também, futuramente, atingir as comunidades das instituições de ensino, de modo a ampliar as ações sustentáveis.

Segundo Maganhato (2017), estão sendo utilizados os mais variados

[84] Marco Referencial da Rede Municipal de Educação de Sorocaba, disponível em http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/ propõe três níveis de formação continuada para a rede: formação em rede (em nível de sistema, para implementação de práticas, programas e projetos), em contexto (reflexões sobre a práxis no ambiente onde ela acontece) e de livre escolha (aquela que o profissional escolhe fazer, dentro de sua atuação, fora de seu horário de trabalho).

[85] Conforme matéria, disponível em: http://agencia.sorocaba.sp.gov.br/equipe-da-educacao-contara-com-ambiente-virtual-de-aprendizagem/ .

recursos midiáticos abertos e gratuitos, para a produção e desenvolvimento de mídias digitais e diferentes plataformas para compartilhamento, tais como: Ambiente Virtual de Aprendizagem – (Moodle) da Prefeitura Municipal de Sorocaba, canal do YouTube da Prefeitura Municipal de Sorocaba e Site Oficial da Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba.

A proposta, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), oferece a oportunidade de que as pessoas não se desloquem de seus espaços de trabalho para encontros que mobilizariam muitos esforços para serem viabilizados, mas tenham, assim, acesso à informação e à produção de conhecimento qualificada sem necessariamente utilizarem qualquer meio de transporte. Além disto, muito mais pessoas podem ter acesso a diversos assuntos para que tenham a oportunidade a discutir aspectos que visem promover a educação de qualidade social.

O que se propõe não é um simples acesso à internet, mas a oportunidade de que a Secretaria da Educação, expanda a oferta de conteúdos que sejam qualificados e direcionados a público-alvo a fim de oferecer formação e informação, assim, formadores experientes e qualificados podem produzir conteúdo formativo de qualidade para um maior número de pessoas, conteúdos que ficam disponíveis para consulta em qualquer tempo.

Nesse contexto, dentro das propostas formativas preconizadas no Marco Referencial da Rede Municipal de Educação de Sorocaba[86] e em consonância à necessidade de evidenciar o tema da alfabetização em nível de sistema/rede, foi criada a proposta dos "Diálogos sobre Alfabetização", cujo principal objetivo é manter a pauta de discussões acerca da alfabetização na rede municipal de Sorocaba e aprofundar-se nas respectivas políticas públicas existentes em alfabetização, a saber: Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Ler e Escrever. Assim, é discutido ao longo dos módulos, as concepções, práticas e resultados educacionais diante dos processos de

[86] Disponível em http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/.

alfabetização desenvolvidos, de modo a subsidiar os educadores envolvidos nessas práxis, ampliando o repertório de práticas educativas assertivas por meio das possibilidades didáticas apresentadas nos respectivos programas.

A proposta foi estruturada em cinco módulos, sendo cada módulo um tema relacionado aos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização, composto por três ou quatro vídeos que discutem esses temas, sempre que possível com um convidado especialista ou com práticas reconhecidas na área. Acompanhando cada vídeo publicado, há também a disponibilização do material de referência utilizado para fundamentar o roteiro de cada diálogo, além de fóruns de discussão abertos a cada vídeo publicado. Os vídeos, materiais e fóruns são disponibilizados a cada quinze ou vinte dias, considerando um espaço de duas semanas para que as escolas possam conhecer e utilizar nas Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs) os diálogos iniciados nos vídeos, postar discussões nos fóruns abertos no AVA e aprofundar seus estudos por meio dos materiais disponibilizados.

Os módulos foram assim estruturados:

- **MÓDULO 1 - "Alfabetização: concepções, práticas e resultados educacionais"**
  - Reflexões sobre os resultados educacionais em alfabetização na rede municipal de ensino e as práticas apresentadas pelos indicadores qualidade;
  - Concepções de alfabetização: mitos e verdades;
  - Concepção de Ensino e de Aprendizagem: o papel da Educação Infantil na alfabetização, aproximações e reflexões sobre a produção acadêmica, a BNCC e os Programas de Alfabetização.

- **MÓDULO 2 - "Pontos de Partida em Alfabetização..."**
  - Sondagem;

- Hipóteses de Escrita;
- Necessidades/Potencializadores de Aprendizagem para cada Hipótese de Escrita;
- Objetivos, Expectativas ou Direitos de Aprendizagem?

➢ **MÓDULO 3 – "Organização do Trabalho Pedagógico em Alfabetização"**

- Importância do Planejamento;
- Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico;
- Avaliação Formativa.

➢ **MÓDULO 4 - "Situações Potencializadoras da Alfabetização".**

- Ambiente Alfabetizador;
- Situações de Escrita e Situações de Leitura;
- Exploração dos Nomes; Listas de Palavras e Jogos e brincadeiras;
- O trabalho com leitura e o desenvolvimento da oralidade;
- Reconto e resgate de fatos;
- Correção e autocorreção;
- Gêneros/Portadores textuais e a função social da escrita.

➢ **MÓDULO 5 - "Metodologias para a qualificação da Produção Textual, Oralidade e Leitura"**

- Bilhete; Carta;
- Parlendas; Trava-línguas; Adivinhas; Piadas; Charges;
- Manchetes e Notícias; Anúncios; Propagandas;
- Crônicas; Contos. Fábulas;
- Poesias.

A logística do curso foi organizada da seguinte forma:

Módulo/Parte	**Data da gravação**	**Data de publicação do vídeo, materiais e abertura de fórum no AVA**
Introdução	02/05/17	08/05/17
M1P1	19/05/17	24/05/17
M1P2	08/06/17	14/06/17
M1P3	29/06/17	05/07/17
M2P1	20/07/17	31/07/17
M2P2	10/08/17	18/08/17
M2P3	24/08/17	01/09/17
M2P4	14/09/17	20/09/17
M3P1	05/10/17	11/10/17
M3P2	26/10/17	01/11/17
M3P3	16/11/17	22/11/17
M4P1	24/01/18	31/01/18
M4P2	07/02/18	21/02/18

M4P3	28/02/18	07/03/18
M4P4	14/03/18	21/03/18
M5P1	28/03/18	04/04/18
M5P2	11/04/18	18/04/18
M5P3	25/04/18	02/05/18
M5P4	09/05/18	16/05/18
M5P5	23/05/18	30/05/18

Assim, mesmo considerando as limitações ou possíveis entraves que perpassam: pelo acesso restrito ao AVA apenas aos integrantes suporte pedagógico[87], por possíveis problemas técnicos e de conexão, por possíveis problemas de infraestrutura da totalidade das instituições educacionais e, especialmente, acerca das ideologias contrárias à formação de sistema de modo não presencial; há de se considerar que muitas são as possibilidades e vantagens da formação continuada à distância, conforme apresentado por Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012)[88]:

[87] Os integrantes do Suporte Pedagógico da rede municipal de ensino de Sorocaba são: os Supervisores de Ensino, Os Diretores de Escola, os Vice-Diretores e Orientadores Pedagógicos. Sendo então esses integrantes a possuírem a senha de acesso a todo material disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Secretaria da Educação.

[88] Os autores baseiam-se em estudos bibliográficos de autores como Branco (2008), Arruda (2005), Belloni (2003), Coelho (2001), Valente (2003), Mill (2012) Berman (1986), Melo (1999), Raposo (2012), dentre outros, conforme artigo apresentado no Simpósio Internacional de Educação à Distância - SIED e no Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância – EnPED, promovido pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em setembro de 2012.

> [...] possibilidade de formar sujeitos dispersos geograficamente, alcançando uma maior abrangência territorial [...] permite que o professor em formação possa continuar exercendo suas atividades profissionais [...] a reflexão sobre a prática durante sua realização [...] à flexibilidade espaço-temporal dessa modalidade, permitindo que o professor seu tempo e espaço de estudos de acordo com suas possibilidades [...] renovam-se os paradigmas comunicativos [...] o contato com as novas tecnologias [...] o professor possa melhorar suas práticas [...] a diminuição da exclusão digital [...] (Pereira, Laranjo e Fidalgo, 2012, p. 3-5).

Os mesmos autores apontam que:

> [...]toda experiência nesta sociedade moderna é cercada de contradições e ambiguidades. Polaridades e maniqueísmos nos impedem de enxergar a realidade numa dimensão mais profunda, aceitando e valorizando aquilo que nelas vemos de bom e buscando soluções para suas fragilidades (Ibid., p. 5).

Assim, para a formação continuada de professores à distância no que tange aos limites da superação, os autores apresentam, também, desafios que precisam ser refletidos, analisados e superados e outras reflexões que se se caracterizam como contradições e ambiguidades, próprias das ações sociais. Uma das reflexões importantes é sobre a questão da abrangência territorial, possibilitada pela formação à distância é um deles, pois não deve

> [...] limitar-se, como muitas vezes ocorre, à quantidade e ao atendimento indiscriminado de pessoas. É necessário que os programas e pessoas envolvidas [...] estejam preparados técnica e pedagogicamente; que haja preocupação em conhecer a fundo o público alvo [...] escolher o aparato tecnológico e pedagógico que mais se adéque [...] (Ibid., p. 6).

Portanto, no contexto da série "Diálogos sobre Alfabetização", subsidiar os Orientadores Pedagógicos com conteúdos e materiais que embasarão a formação em contexto e trazer a reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento, a prática pedagógica e os resultados educacionais aos docentes e demais profissionais envolvidos nesses processos, tem sido o grande desafio da

proposta, pois:

> […] a superação dos limites para a efetividade da formação continuada à distância perpassa 1) pela disponibilização de infraestrutura necessária para o acesso ao computador e à internet de qualidade pelos docentes; 2) formação para o desenvolvimento de habilidades e competências para a utilização dessas ferramentas; 3) flexibilidade de tempo e espaço na organização do trabalho nas escolas para que a formação continuada possa ocorrer, e por fim 4) planejamento adequado dos objetivos e metas da formação focada no trabalho do professor (Pereira, Laranjo e Fidalgo, 2012, p. 9-10).

Assim, conforme apontado pelos autores e pelos levantamentos e experiências da secretaria, são muitos os benefícios e potencialidades para a formação continuada de professores por meio de ferramentas como o Ambiente Virtual de Aprendizagem e muitas são também as fragilidades e desafios a serem superados, que necessitam de investimentos, mudanças e, principalmente a superação de preconceitos por meio da "inserção do debate sobre novas formas de ensinar e aprender" (Et. All, p. 5) e "dos rumos e possibilidades da educação no século XXI" (Ibid., p. 6).

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, Campinas, dez. 2002, v. 23, nº 81, p. 21 – 47.

GATTI, Bernadete. A construção da pesquisa em educação no Brasil, Editora Plano, 2002.

GOMES, André J. Equipe da Educação contará com Ambiente Virtual de Aprendizagem, Disponível em: http://agencia.sorocaba.sp.gov.br/equipe-da-educacao-contara-com-ambiente-virtual-de-aprendizagem/. Acesso em 28/08/2017, às 15h03.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário. Um balanço crítico da "Década da educação" no Brasil. Caderno Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

PEREIRA, Aline G, LARANJO, Jacqueline de C. e FIDALGO, Fernando S. R. Formação continuada de professores e EAD: superação de limites e limites da superação. SP: São Carlos, UFSCar, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Teorias da Educação e o problema da marginalidade. 40ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2008.

VÉLIS, J. P. Carta de Analfabétia: notícias de uma região redescoberta nos países desenvolvidos. Lisboa: Edições 70, 1991.

TEMA LIVRE

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS NA REGIÃO DO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE

CONTRIBUTIONS OF THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF LITERACY TEACHERS IN THE REGION OF PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE

Regina Aparecida Marques de Souza[89]
Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues[90]

Submissão: 05/09/2017 Aceite: 15/12/2017

Resumo: Este artigo tem a finalidade de apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica de professores/as alfabetizadores/as da região do Pantanal Sul-mato-grossense, com o objetivo de favorecer atividades que permitem à criança vivenciar a função social da escrita no ciclo de alfabetização, proporcionando a construção de uma cidadania que vai além de atender às demandas sociais, que saibam pensar a realidade e a interferir sobre ela de forma crítica, a partir da formação do/a produtor/a de texto e do/a leitor/a. Buscamos apreender as contribuições da referida teoria na formação dos professores/as alfabetizadores/as através de uma metodologia subsidiada pela teoria histórico-cultural. Os resultados, ainda parciais, já nos permitem observar na organização da prática pedagógica uma mistura de concepções que transitam de um modelo tradicional para um modelo que se reveste das concepções de alfabetização e letramento.
Palavras-chave: Formação de Professores/as alfabetizadores/as. Criança. Prática Pedagógica. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: This article has the purpose of presenting the contributions of the Historical-Cultural Theory in the pedagogical practice of teachers / literacy teachers in the region of the Pantanal Sul-mato-grossense, with the objective of favoring activities that allow the child to experience the social function of writing In the cycle of literacy, providing the construction of a citizenship that goes beyond meeting social demands, who know how to think and interfere on reality in a critical way, from the formation of the text producer and the reader / The. We seek to apprehend the contributions of this theory in the formation of teachers / literacy teachers, through a methodology subsidized by studies that approach the theme, based on the historical-cultural theory. The results are still partial, but already they present us that in the organization of the pedagogical practice we have a mixture of conceptions that move from a traditional model covered with the conceptions of literacy and literacy.
Keywords: Teacher training / literacy teachers. Child. Pedagogical Practice. Historical-Cultural Theory.

[89] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Três Lagoas – regina.souza@ufms.br
[90] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus do Pantanal – geruzasoares@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo tem a finalidade de apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para subsidiar a prática pedagógica de professores/as alfabetizadores/as da região do Pantanal Sul-mato-grossense, assim como as possibilidades dessa teoria em favorecer atividades que possibilitam formar cidadãos através da leitura e da escrita para expressar pensamento e, consequentemente, vivenciar a função social da escrita para pensar a realidade que os cerca, oferecer sugestões e intervir sobre ela, a partir da formação do/a produtor/a de texto e do/a leitor/a.

Este artigo está baseado em Lugle e Mello (2014), que apontam a necessidade de a prática docente ser sustentada por uma teoria de base científica, que implica a reconstrução de novos posicionamentos dos/as professores/as alfabetizadores/as em formação, no sentido de ir além de simplesmente formar cidadãos que atendam às demandas sociais, cujo propósito é servir à ordem capitalista de mercado, historicamente implantado no contexto de políticas educacionais através de política de formação de professores/as alfabetizadores/as.

O artigo está organizado em três momentos. No primeiro, apresenta a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada em Vigotsky (e seus interlocutores), que aponta novas concepções de sujeitos, crianças e cultura escrita. No segundo momento, apresentamos as possibilidades de contribuição da referida teoria na prática dos/as professores/as alfabetizadores/as, com especificidades em sua formação e nos consequentes avanços qualitativos na alfabetização da criança.

O terceiro momento apresenta a organização da prática pedagógica pesquisada, que mistura concepções de um modelo tradicional com uma nova concepção de alfabetização e letramento, confirmada parcialmente pelos resultados da pesquisa de campo realizada com um grupo de professores/as da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul.

Nas considerações finais, realizamos uma análise da contribuição da Teoria Histórico-Cultural na prática desses profissionais da educação junto à infância, articulando o lúdico e a alfabetização numa vertente de cultura escrita dinâmica e de sentido de transformação da realidade social.

Fundamentação de Vigotsky/interlocutores

Para Vigotsky (2015), a apropriação da cultura escrita é um processo complexo de signos simbólicos, que exercem a função de desenvolvimento cultural, responsável por avanços profundos na aprendizagem infantil. O modelo proposto evidencia que, para se apropriar da linguagem escrita, a criança desenvolve as funções psíquicas superiores, apreendidas do meio social num processo longo mas não linear, que evidencia ações movidas por interesses reais, que desenvolvem a atenção, o discernimento e a inteligência. Nessa direção, afirma Vigostky:

> Para nós, é evidente que o domínio desse complexo sistema de signos não pode ser dar por uma via puramente mecânica, a partir do exterior, por meio do simples ato de pronunciar, de uma aprendizagem artificial. Para nós é claro que o domínio da linguagem escrita é, na verdade, resultado de um longo desenvolvimento de funções superiores do comportamento infantil. Apenas se abordamos o ensino da escrita a partir de um ponto de vista histórico, ou seja, com a intenção de compreendê-la ao longo de todo o desenvolvimento histórico cultural da criança, poderemos nos aproximar da solução correta de toda a psicologia da escrita (VIGOTSKY, 2015, p. 2).

Este recorte mostra a importância de possibilitar formas adequadas à apropriação da cultura escrita pela criança. Para tanto, impõe-nos reconhecer, na concepção da cultura escrita, um processo profundamente complexo, para cuja apropriação a criança deve ser enxergada como um ser em desenvolvimento, compreendendo desde os gestos dos primeiros rabiscos aos signos complexos. Aponta que entender a criança em desenvolvimento significa garantir que a cultura escrita está presente bem antes da entrada na escola, à

qual compete proporcionar situações de aprendizagens não só adequadas, mas de interesse da criança.

A teoria histórico-cultural entende que o desenvolvimento psicológico é determinado por reais relações sociais, econômicas e históricas, as quais, mediadas por atividade intencional do/a professor/a, levam a criança a se apropriar da cultura, compreendida como conhecimento acumulado pelas gerações ao longo do tempo.

De acordo com Arena (2010, p. 237), a alfabetização não consiste em decodificar códigos escritos através de técnicas repetitivas - motoras e sonoras -, mas em apreendê-la como "prática cultural". Nesta direção, Lugle e Mello (2015, p. 188) apontam a educação como mediadora para desenvolver na criança os seus aspectos humanos, possibilitando-lhe conferir sentido, pensar sobre a escrita e vivenciar a cultura da humanidade. Este entendimento admite que é o homem quem produz cultura ao longo de sua história, vindo a ser a linguagem escrita um dos produtos a ser apropriado pelas gerações, com a finalidade de construir consciência em base às relações sociais, econômicas e políticas vivenciadas. Assim, a contribuição desta teoria é subsidiar a prática dos/as professores/as alfabetizadores/as com base no desenvolvimento humano, tendo por função proporcionar atividades de leitura e escrita que façam sentido e tenham significado para as crianças.

Entretanto, segundo Britto (2007), é necessário superar algumas questões presentes na formação docente, que acontece de forma apressada, descontínua, nela não se discutindo as práticas pedagógicas instrumentalizadas no ensino da alfabetização de crianças com o envolvimento do/a professor/a como técnico da aprendizagem. Diante disso, Duarte (2007, p. 27 - 28) referenda uma formação que visa ao desenvolvimento pleno do indivíduo quanto a pensar, sugerir, criticar a realidade social e econômica e sobre ela intervir, utilizando o processo de humanização, com vistas a ultrapassar a formação da individualidade em si, alienada.

Nessa direção, certifica que é necessário reconstruir a formação docente, a qual se tem apresentado com características de "objetivação de individualidade em si, alienada". Conforme norteiam as autoras Lugle e Mello (2014), a finalidade é proporcionar qualidade à apropriação da cultura escrita pela criança de forma ativa, a partir da formação da consciência, ou da formação do pensamento, de maneira a apresentar a linguagem escrita como expressão de pensamento, que é sua real função social.

Para tanto, a teoria histórico-cultural apresenta contribuições para efetivar a qualidade da prática pedagógica alfabetizadora, pautando-se no desenvolvimento humano a partir da formação de consciência crítica.

Possibilidades de contribuição da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica dos/as professores/as alfabetizadores/as

As possiblidades da contribuição dos pressupostos da teoria em destaque consistem em subsidiar a prática pedagógica dos/as professores/as alfabetizadores/as da região do Pantanal Sul-mato-grossense, com o objetivo de favorecer atividades que permitam à criança vivenciar a função social da escrita, uma vez que ela ocupa lugar importante no desenvolvimento infantil, bem como permitir-lhe o acesso a outros instrumentos culturais construídos pela humanidade que precisam de sua mediação, que é levar a construir uma cidadania que vai além do atendimento às demandas sociais, buscando formar sujeitos que saibam pensar a realidade e interferir sobre ela de forma crítica, contando com a formação do/a produtor/a de texto/a e do leitor/a.

Para possibilitar tal formação, os autores Moretti e Moura (2015) afirmam que o referencial histórico-cultural possibilita um trabalho pedagógico de colaboração mútua entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Mello (2010) concebe a escola como lugar ideal para reelaborar os conceitos cotidianos, transformando-os em conceitos científicos, ou seja, a escola valoriza os conhecimentos que as crianças trazem do seu meio social e familiar para atingir seus interesses. Nesse contexto, o

professor/a como um/a articulador/a da aprendizagem da criança é visto através de atividades que lhe causem interesse, a partir da sistematização e da participação ativa e autônoma dessas crianças. Souza explica:

> Esse processo ocorre durante o desenvolvimento da criança, desde os primeiros anos de vida, sendo importante para a construção dos processos psicológicos superiores. Percebemos que esse é um dos mecanismos no ser humano que diferencia de outros animais. Toda essa transformação vai progredindo por complexos rudimentares até um estado de contemplação científica (2014, p. 267).

A autora diz que o desenvolvimento anterior à entrada na escola é fundamental para obter avanços qualitativos na aprendizagem infantil, uma vez que, ao adentrar no âmbito educacional, o conhecimento que a criança carrega nos gestos, na fala, no olhar, deve ser valorizado e sistematizado na ciência do desenvolvimento humano a fim de proporcionar consciência, em um processo complexo, que visa a usar a escrita para sugerir, criticar, transformar a realidade social.

Dessa forma, apresentamos um novo conceito de criança ativa, que é a que participa nas decisões e enriquece as práticas pedagógicas em relação à linguagem escrita, além de apresentar a possibilidade de superar a ideia de que, para aprender, precisa estar desenvolvida; ao contrário, a aprendizagem é que deve alavancar o desenvolvimento infantil (DUARTE, 2007, p. 95). Nessa direção, a ação do/a professor/a deve estar focada em atividades que as crianças ainda não conseguem resolver sozinhas, identificando o tipo de intervenção pedagógica a ser aplicado para que a aprendizagem infantil aconteça. Acredita-se que o conhecimento organizado pelo/a professor/a deva atender à necessidade pedagógica e possibilitar os possíveis avanços qualitativos na alfabetização da criança.

Os referidos pressupostos teóricos colaboram para a identificação das especificidades do que a criança não consegue resolver sozinha. Criticam o que vivenciamos nas escolas, onde as aprendizagens das crianças são mensuradas a

partir de somas de habilidades e competências apresentadas em níveis que apontam um nível fragmentado de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, feito em base à decodificação de códigos, que, nos discursos docentes de alfabetização e letramento alicerçados no sistema alfabético de escrita, mais escondem do que revelam.

A partir desse ponto de vista, que transforma a linguagem escrita em decodificação de códigos, os pressupostos desenvolvidos por Vigotsky e interlocutores, de acordo com Mello (2010), propõem o que propicia o desenvolvimento da personalidade, da consciência e da inteligência, que é o trabalho pedagógico intencional do/a professor/a, a quem compete organizar os instrumentos culturais do meio para promover o desenvolvimento da criança. Logo, evidencia-se que, para ocorrer a aprendizagem na criança, há de se considerar a relação entre os processos internos da mente, com a atividade humana social e concreta. Em vista disso, as estudiosas Lugle e Mello explicam:

> [...] À medida que aprende a utilizar os objetos – materiais ou não materiais – da cultura, vai acumulando experiências em comunicação com as outras pessoas, exercitando sua percepção, constituindo uma memória, apropriando-se das linguagens, internalizando formas de pensar, criando as condições para imaginar, controlar sua própria conduta e, com tudo isso, vai criando sua inteligência e personalidade (2014, p. 264).

As autoras apresentam o processo de internalização determinado pelas atividades sociais e culturais desenvolvidas ao longo da história do homem, ou seja, o desenvolvimento da inteligência, do discernimento e da personalidade (funções psíquicas superiores), capacidades socialmente construídas. Esses estudos científicos, baseados na pesquisa de Vigotsky e interlocutores, mostram que quanto mais se aprende com o meio cultural, mais se desenvolvem os aspectos psicológicos humanos, que resultam de ações intencionais em atender a necessidades.

Segundo Vygotsky (2010, p. 699), o meio deve ter a mesma importância no processo pedagógico em relação à criança que, para o/a professor/a, a tarefa

de conferir qualidade às práticas pedagógicas voltadas à apropriação da cultura escrita, com sentido e significados para a criança inserida no ciclo de alfabetização na escola de educação básica.

Mostra, além disso, que a aprendizagem da leitura e da escrita é complexa, pois percorre um processo de internalização, pelo sujeito, daquilo que é vivenciado no meio social.

No entanto, as políticas educacionais têm focado a formação de professores/as no desenvolvimento das competências individuais das crianças para atender às demandas sociais do cotidiano, conforme documento:

> [...] o que a formação dos professores/as alfabetizadores precisa garantir? A formação continuada dos professores/as alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada aluno. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e as avaliações diagnósticas, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente (BRASIL, 2015, p.24).

Este documento mostra que a formação dos professores/as está atendendo às exigências da sociedade, que está em constantes transformações e isso tem ocasionado uma educação do dia a dia cujos objetivos são o preenchimento de vagas para o mercado de trabalho. Assim, culpam-se a criança, a escola e os professores/as alfabetizadores/as pelos êxitos e fracassos no processo de ensinar a ler e a escrever do ensino fundamental. Inúmeros dados estatísticos comprovam o aumento do analfabetismo funcional, que são jovens que frequentaram escolas, que escrevem e leem palavras, mas não conseguem compreender a leitura e a escrita delas em determinado contexto.

Nessa direção, as estudiosas Espíndola e Souza (2015, p. 49) apontam caminhos para a superação do analfabetismo funcional à luz da concepção de Vigotsky, que fundamenta a apropriação da linguagem escrita como complexa. Segundo propõe o psicólogo, o processo é não linear para a criança e não se

limita a ensinar de maneira fragmentada a linguagem escrita, sem sentido, ou seja, desvinculada de sua função social para as crianças. As autoras esclarecem:

> [...] a escrita é um simbolismo de segunda ordem, isto é, um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, que são signos das relações e entidades reais, e que irão, aos poucos, transformar-se em simbolismo direto. Vigotsky mostra, então, de que forma o desenvolvimento do signo na criança é fundamental para o desenvolvimento da escrita. Iremos destacar aqui apenas a importância dada por ele ao brinquedo, nesse processo como parte da construção do simbolismo da criança (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 50).

A apropriação da cultura escrita pela criança, conforme apresentam as autoras, ressalta que o desenvolvimento dos signos que retratam a relação dela com o mundo social e cultural a ajudam a se apropriar da linguagem escrita, como nos processos psicológicos mais profundos de desenvolvimento, que, reconhecidos como mais difíceis, precisam de atividades significativas. Assim, apresentam o brinquedo e a brincadeira articulados com atividades que deem sentido e significado às crianças inseridas no ciclo de alfabetização, uma vez que elas apresentam raciocínio quanto a regras, falas e expressão. Este artigo pretende contribuir para a valorização das atividades lúdicas e de sentido na alfabetização, vistas com a finalidade da formação do/as produtor/a de texto e do/a leitor, entendidas como atividades adequadas para serem proporcionadas à criança do ciclo de alfabetização.

Cabe ao professor/a, portanto, entender a importância dos jogos e brincadeiras para organizar os espaços da alfabetização, no intuito de produzir leitura e escrita de significados para a infância a partir da formação do/a produtor/a de texto e do/a leitor/a, valendo-se de uma dinâmica que permita reconhecer a função social da escrita, tornando-a fascinante para a criança.

Isto posto, cumpre-se a finalidade de contribuir na reconstrução de novos posicionamentos da prática pedagógica na alfabetização das crianças. Afirmamos, aqui, concordar que isso seja feito na formação docente, insistindo

em que os/as professores devem vivenciar uma participação ativa na referida formação; quer dizer, suas vozes e conhecimentos devem admitir uma teoria científica e ser nela alicerçados. Neste sentido, a afirmação se sustenta nos autores Moretti e Moura:

> [...] modo produção do saber pedagógico em que cada sujeito deve se considerar como coparticipante do processo de se fazer humano; nele se inclui a consciência de que o desenvolvimento de competências individuais só pode acontecer no processo coletivo pela legitimação de ações que possam incluir indivíduos no movimento coletivo de construção da atividade legitimamente humana: a construção da vida plena para todos os sujeitos questão na terra (2010, p. 355).

Os autores mostram que a formação docente deve promover um conhecimento pedagógico, de tal modo que cada um participe de forma ativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pleno das nossas crianças, permitindo um relacionamento pautado no diálogo com a cultura escrita, de modo que possa propiciar a consciência de coletividade da realidade social e econômica, visando à sua transformação.

Para tanto, objetiva-se que a formação de professores/as alfabetizadores/as se articule com a prática docente, prevalecendo a coletividade reflexiva e, acima de tudo, de cunho científico-pedagógico, para proporcionar uma educação que medie a cultura escrita de sentido e significados às crianças.

Nesta direção, objetiva um sujeito movido por interesses reais, que permitam ler e produzir ideias de comunicação e pensamento. Para tanto, é preciso compreender o sujeito ativo no ciclo de alfabetização, cuja participação seja ativa e esteja presente na organização da proposta pedagógica de alfabetização, na organização dos espaços, na escolha e criação de projetos, uma vez que entende que esses motivos provocam aprendizagem e desenvolvimento humano.

De acordo com Duarte (2007), uma educação escolar assim concebida tem destaque na perspectiva teórica pela intencionalidade, já que o professor/a, na perspectiva de educação, é o elemento/a transformador/a que humaniza a partir das relações de afetividade, emoção, generosidade e respeito. De acordo com Lugle e Mello (2015, p. 191), o que move a criança é o interesse ou a necessidade, entendendo-se que, ao raciocinar sobre as regras de um jogo, ela pensa e fala, em seguida rabisca, desenha, gesticula (atividades consideradas pré-história da escrita), ou seja, desenvolve de forma não linear os processos mais completos da escrita, que tem por função social permitir e formar o pensamento para a intervenção na realidade e a possibilidade de construir uma sociedade mais justa.

A complexidade da apropriação da cultura escrita, na referida perspectiva teórica, contribui com a finalidade desse artigo, apontada, no início, como uma ação pedagógica de qualidade e com conceitos científicos voltados à apropriação da leitura e da escrita das crianças nas salas de alfabetização. Mello esclarece:

> [...] permitem afirmar que o desafio maior desse processo é trazer a cultura mais elaborada – para dentro do ambiente escolar. Portadores de textos – com gibis, revistas, jornais, livros de consulta sobre diferentes campos do conhecimento, enciclopédias, mapas, filmes legendados e murais, assim, como paredes que contam as histórias do grupo e de suas experiências vividas – que constituem o universo letrado que faz da escola como lugar de cultura escrita (2010, p. 342).

A autora mostra a importância de diferentes materiais textuais estarem presentes na escola, através de brincadeira e jogos, considerados atividades necessárias à aprendizagem infantil e, ao mesmo tempo, capazes de propiciar uma alfabetização mais interessante, uma vez que é dessa maneira que a cultura escrita se apresenta na vida social. Assim, apresenta a forma apropriada das práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores, as quais proporcionam a

formação do produtor/a de texto e do leitor/a em articulação com a cultura escrita no ciclo de alfabetização da região do Pantanal Sul-mato-grossense.

Nessa direção, por alfabetização significativa para as crianças no ciclo de alfabetização a partir da formação do/a produtor/as e leitor/a de textos entende-se a tarefa de as introduzir no mundo da cultura escrita de forma plena, o que significa ensinar-lhes a leitura e a escrita, e favorece-las como prática cultural. Diante da ampliação do ensino fundamental para nove anos, com as diretrizes que normatizam a alfabetização das crianças através da Lei 11.274/2006, houve um crescente aumento de crianças no ensino fundamental que remetem à preocupação em proporcionar uma alfabetização plena e de sentido para a infância. Para que a criança aprenda a linguagem escrita, é necessário fazê-la vivenciar uma aprendizagem que priorize o jogo, o desenho, a brincadeira, a fim de desenvolver funções psicológicas humanas apreendidas, em especial a cultura escrita, que só será possível se existir prática docente atenta em entender as necessidades infantis. Dessa forma, a situação de aprendizagem exige, do/a professor/a, a mediação pedagógica alicerçada na cultura escrita, cuja apropriação é complexa e necessária à vida social. Portanto, construir cidadania plena na região do Pantanal-Sul-mato-grossense é a forma mais envolvente de favorecer a cultura escrita à criança no ciclo de alfabetização, a partir da formação do/a produtor/a de texto e do/a leitor

Entrevista e as professoras participantes: um olhar nas práticas pedagógicas dos/as professores/as através de suas concepções na região do Pantanal Sul-mato-grossense

Para entender os resultados parciais da pesquisa em andamento, foi desenvolvido um questionário semiestruturado, aplicado em entrevista. Uma das questões foi sobre a concepção de criança alfabetizada. Participaram cinco professoras[91] cursistas na formação continuada de professores/as

[91] Escrevi no feminino porque todas entrevistadas eram mulheres.

alfabetizadores/as alfabetizadores/as[92] do estado de Mato Grosso do Sul de 2013 a 2015. Os resultados parciais apresentados foram que todo/as relacionaram que a criança precisa aprender no concreto, mas deve antes estar madura para aprender a ler e a escrever. Em consequência disso, enfatizam como necessidade prévia adquirir competências para usar técnicas de leitura e escrita, denominadas alfabetizar/letrar, a fim de atender às demandas sociais.

Nessa direção é que se analisa a organização das práticas pedagógicas. Estas misturam concepções do modelo tradicional, constituído de alfabetização e letramento, mas em descompasso com as concepções de alfabetizar e as técnicas e habilidades de ler e escrever, que demonstram a necessidade de a criança estar pronta para ser alfabetizada, gerando muitas práticas pedagógicas alfabetizadoras direcionadas à execução de exercícios motores e de memorização, até serem consideradas aptas a participar de atividades que possibilitem descobertas ou desafios. Assim, de acordo com Mello e Lugle (2014), esses reducionismos de conhecimento sobre ensinar a ler e a escrever empobrecem as práticas alfabetizadoras e impossibilitam as crianças de vivenciar a função social da escrita.

Para superar o analfabetismo funcional, o letramento foi difundido no Brasil a partir da década de 1980, com a perspectiva de alfabetizar por meio de textos nas diferentes situações sociais; mas, por conta do utilitarismo simplista da prática pedagógica, evidenciou-se que alfabetizar/letrar se reduziu a objetivos equivocados de leitura e cópia mecanizada dos rótulos de produtos encontrados em supermercados ou na identificação de letreiros de ônibus. Desta maneira, os resultados parciais revelam continuísmo em copiar letras e associar letras a sons, revestidos em recursos ou discursos modernos de alfabetização, uma vez que a cultura do modelo tradicional (cópia e memorização) resiste através das práticas alfabetizadoras de senso comum, cujas finalidades se limitam-se à aplicação utilitarista de sociabilidade.

[92] Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC.

Exposto isso, identificam-se os resultados parciais que apontam na organização das práticas pedagógicas mistura de concepções, feitas de um modelo tradicional revestido de alfabetização e letramento, que persistem em produzir textos consonantes com as práticas sociais atuais, mas que, analisadas, promovem uma prática pedagógica instrumentalizada, resultado de herança das cartilhas de cópia e memorização na educação, cuja concepção confirma o reducionismo mecânico de linguagem escrita.

Estes resultados parciais requerem reflexões urgentes e um longo caminho a percorrer. O objetivo não é apontar as fragilidades das práticas pedagógicas dos/as professores/as alfabetizadores/, mas contribuir no trabalho de formação docente na perspectiva científica e dialógica de as humanizar. Deste modo, articular a alfabetização das crianças sul-mato-grossenses em uma vertente de cultura escrita complexa e de sentido, a partir da formação do/a produtor/a de texto e leitor/a constitui um desafio para a responsabilidade e o compromisso de todos os profissionais da educação.

Para alcançar a qualidade na alfabetização da criança inserida no ensino fundamental é preciso, antes, propiciar discussões em formação para superar os vícios das práticas pedagógicas, através de um suporte teórico histórico-cultural, de maneira a proporcionar práticas para uma cultura escrita com reais funções de vivenciar todas as possibilidades humanas socialmente construídas.

Considerações finais

O presente artigo tem a finalidade de apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica de professores/as alfabetizadores/as para favorecer atividades que permitam à criança vivenciar a função social da escrita no ciclo de alfabetização, uma vez que a tradicional formação docente é mais voltada a atender às demandas sociais; ou seja, apresenta características instrumentais que limitam a ação do/a professor/a

alfabetizador/a, fazendo dele/a mero/a aplicador das instruções do código linguísticos.

Nessa direção, é necessário conhecer - e refletir a respeito - como a política de formação docente tem sido implementada e implantada no país para fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades infantis, com o objetivo de atender às demandas sociais e econômicas do mercado capitalista.

Para superar a formação docente de caráter instrucional, é necessária sua reconstrução relativamente à fundamentação epistemológica, que reconhece a aprendizagem infantil e a alfabetização entrelaçada com os conhecimentos científicos construídos ao longo da história da humanidade, ou de determinada sociedade em particular. Esta reconsideração sobre o sistema ainda em uso nos leva a apontar a necessidade de reconstruir a formação docente em novas bases, uma vez que o formato de formação de professores/as alfabetizadores/as atualmente utilizado não tem alterado os dados revelados a respeito da alfabetização das crianças, as quais têm demonstrado uma compreensão muito pequena em relação ao que escrevem, sendo, por isso, reconhecidas mais como copistas dos códigos escritos (as letras). Acredita-se, portanto, que os resultados insatisfatórios resultam da concepção, a se modificar, de que alfabetizar é dominar técnicas e habilidades da linguagem escrita.

A partir do contexto das entrevistas e da análise de concepções e práticas pedagógicas de professores/as na região do Pantanal Sul-mato-grossense, confirmam-se, e recomendam-se, as possibilidades da Teoria Histórico-Cultural por fundamentar a alfabetização de crianças no desenvolvimento humano pleno, que possibilita pensar sobre as situações-problema com as quais as crianças se deparam. Para tanto, a formação dos/as alfabetizadores/as deve ser reconstruída coletivamente, por meio de uma investigação comprometida com a cultura escrita para a infância. Dessa forma, defendemos que as práticas pedagógicas de qualidade na alfabetização da criança devem basear-se em seu direito de ser alfabetizada a partir da função social da escrita em articulação com

a infância, permeada pelo lúdico. Enfim, conclui-se dever-se apresentar a cultura escrita de forma desafiadora e instigante, propiciada pela formação do/a produtor/a de texto e do/a leitor/a no ciclo de alfabetização.

Referências

ARENA, B. D**.** O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista,** Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237 - 247, jan./jun. 2010.

BRASIL, MEC, SEB**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio, 2015.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidocópio,** v. 5, p. 24 - 30, jan./abr. 2007.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky.** 4. ed. - Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 55).

ESPÍNDOLA, A, L; SOUZA**,** R.A. O lugar da Cultura Escrita na Educação da criança: Pode a escrita roubar a infância? In: BRASIL. **A criança no Ciclo de Alfabetização**, PNAIC, Caderno 2, 2015, p.47 – 55.

LUGLE, A. M. C; MELLO, S. A. Formação de Professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico - Cultural. **Revista Contrapontos.** Eletrônica, v. 14, nº 2, p. 259 – 274. mar./ago. 2014.

LUGLE, A. M. C; MELLO, S. A. Produção de sentido para a linguagem escrita e a formação de atitude leitora/autora. **Revista Educação** - PUC, Campinas, v. 20, nº 3, p. 187 - 199. Set./dez. 2015.

MELLO**,** S.A. Ensinar aprender a ler a linguagem escrita na perspectiva Histórico - Cultural**. Psicologia Política**, 2010, v. 10. nº 20. p. 329 – 343.

MORETTI, V D; MOURA, M, O**.** A formação docente na perspectiva Histórico – cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia e Política.** v. 10, nº 20, p. 345 - 361. Dez. 2010.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Entre vidas e Marias... Maria das Dores, José, Aparecida ou simplesmente "Vida Maria": a apropriação da cultura escrita pela criança pequena. In: XAVIER Filha, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014, p. 255 –273.

VYGOTSKY, L. V. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP,** São Paulo, 21(4) set./dez. 2010.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. Tradução por Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza [do original VYGOTSKY, Lev Semenovich. La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKY, Lev Semionovich**. Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. 3v.] 2015. (mimeo).

TEMA LIVRE

APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA: A PESQUISA DE UMA PRÁTICA DOCENTE

THE APPROPRIATION OF THE WRITTEN CULTURE IN THE EDUCATION OF THE SMALL CHILD: A TEACHING PRACTICE.

Lene Cristina Salles da Cruz[93]
Regina Aparecida Marques de Souza[94]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa intitulada "Apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena: desafios e possibilidades de uma prática docente", desenvolvida no mestrado em Educação Social, Campus Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O estudo buscou analisar os desafios e as possibilidades presentes na prática docente da professora pesquisadora. O objetivo geral do presente estudo foi verificar o processo de apropriação da cultura escrita de um grupo de crianças de três e quatro anos, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. A metodologia subsidiou-se, na pesquisa-ação da própria prática com a turma de educação infantil em que uma das autoras foi professora. Os resultados evidenciaram que a aprendizagem da cultura escrita, a partir de atividades de seu interesse e intencionalmente planejadas pela professora, contribuiu para a imersão das crianças em práticas que as aproximaram da cultura escrita, o que favoreceu esse tipo de aprendizagem como função social e não como um processo tecnicamente organizado com metodologias tradicionais da escrita e da leitura.
Palavras-chave: Criança pequena. Cultura escrita. Prática docente.

Abstract: The present study aims to present the research titled "the appropriation of the written culture in the education of the small child: challenges and possibilities of a teaching practice" developed in the master's degree in Social education, Campus Pantanal at the Federal University of Mato Grosso do Sul. The study sought to analyze the challenges and opportunities present in the teaching practice to check the process of appropriation of the writing culture of a group of children and 4 years from the assumptions of historical-Cultural theory. The methodology provided information on action-research of their own practice in the early childhood education class in which one of the authors was a teacher. The results showed that the child exposed to written culture, learning from your interests and activities, intentionally planned by teacher, contributed to the children's immersion in practices that the written culture approached that favored the writing learning how your social function.
Keywords: Small child. Writing culture. Teaching practice.

[93] Mestrado em educação Social (UFMS). SEMED Corumbá. lenecsalles@hotmail.com
[94] Doutorado em Educação (UNICAMP). UFMS Três Lagoas. Regina.souza@ufms.br

Introdução

Neste artigo apresentamos um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada em um centro municipal de educação infantil da cidade de Corumbá/MS com uma turma de 20 crianças da faixa etária de três e quatro anos. A investigação centrou-se na análise dos desafios e possibilidades vivenciados pela professora no processo de apropriação da cultura escrita pela criança pequena.

A decisão de investigar essa temática representou o desejo de compreender os processos que conduzem a criança pequena à apropriação da cultura escrita, enquanto possibilidade de transformação da sala de educação infantil num espaço concreto de aprendizagem, que, necessariamente, exige, de parte da professora, um conhecimento teórico capaz de desenvolver uma proposta que aproxime a criança da construção de significados sobre a escrita.

Neste sentido, concordamos com Mello, quando afirma:

> Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade – arrisco dizer – o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança (Mello, 2007, p.12).

Tal pressuposto foi sistematizado por uma das autoras a partir do ingresso no curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal, Corumbá, MS e o início da orientação de seus estudos pela segunda autora, que desenvolve estudos na teoria histórico-cultural a mais de 23 (vinte e três) anos. Para tanto, buscamos subsidiar o nosso caminhar, tendo como um dos princípios que a aprendizagem da escrita é resultado das vivências que as crianças estabelecem com esse objeto cultural de

conhecimento. Opõe-se a uma aprendizagem mecânica, que apenas aproxime a criança do reconhecimento e decifração das letras do alfabeto.

De acordo com Vigotski (1996), a linguagem escrita constrói-se no meio social como resultado da mediação do homem com o mundo. Nesse meio, de acordo com o autor, a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, ou um produto cultural construído historicamente.

Por ser um produto cultural, a criança pequena, que vive em uma sociedade marcada por esse sistema de representação, precisa ter acesso às diferentes formas em que a linguagem se apresenta para se apropriar devidamente de um bem cultural.

Neste sentido, ao eleger a cultura escrita como foco de investigação, nosso objetivo é apresentar a pesquisa intitulada "Apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena: desafios e possibilidades de uma prática docente", desenvolvida no mestrado em Educação Social, Campus Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Como metodologia, utilizamos a pesquisa-ação da própria prática, realizada com a turma da qual uma das autoras do artigo foi professora. O estudo representa, portanto, uma pesquisa da prática docente, fundamentada na teoria histórico-cultural. Orientamos nossas ações, além dessa teoria, também pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Trata-se de um movimento de autoformação cooperada de professores, surgido em Portugal, que percebe a educação como prática democrática e cooperada, que promove uma cultura de grupo em que cada criança é corresponsável pelo percurso de sua aprendizagem.

No contexto de corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem enfatizada pelo MEM, é que pensamos o processo de apropriação da cultura escrita pela criança como prática social e acesso a saberes historicamente construídos.

Assim, a partir dos referenciais aqui apresentados, desenvolvemos com as crianças, através da pesquisa-ação da própria prática, um conjunto de atividades voltadas à inserção dos pequenos no universo da cultura escrita, descrevendo e analisando os desafios e as possibilidades presentes nessa trajetória.

Organizamos este artigo em três momentos: no primeiro, abordamos os desafios e as possibilidades da prática docente para o processo de apropriação da cultura escrita pela criança pequena (três e quatro anos). Também discutimos e expomos o conceito de criança como determinante para seu processo de aprendizagem.

No segundo momento, trazemos para a discussão a Teoria Histórico-Cultural, o Movimento da Escola Moderna e suas repercussões na prática da professora.

O terceiro momento é marcado pelo desenvolvimento das atividades com as crianças, a partir dos referenciais aqui apresentados.

Nas considerações finais, apresentamos as questões fundamentais que levaram à realização deste estudo e que contribuíram para a prática docente, destacando as particularidades das crianças de três e quatro anos e seu direito à apropriação da cultura escrita no contexto social da educação infantil.

Enfim, cremos que tudo o que diz respeito à apropriação da cultura precisa ser disponibilizado à criança, pois é a partir dessas aprendizagens, iniciadas no ato do nascimento e intencionalmente reforçadas e organizadas nas instituições educativas, que a criança tem a possibilidade de aprender, desenvolver-se e humanizar-se.

Apropriação da cultura escrita pela criança pequena: desafios e possibilidades na prática da professora

Pensar a criança pequena (três e quatro anos) é uma de nossas finalidades com a escrita do presente artigo, pois somos atormentadas por várias

indagações: Como entender as especificidades das crianças de três e quatro anos? Como atendê-las em seu aspecto físico, intelectual, psicológico e social, conforme preconizado pelo artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996)? Como organizar a prática docente para a consolidação de um espaço verdadeiramente educativo, construído com as crianças e não para as crianças? Enfim, como conduzi-las ao conhecimento de mundo?

A resposta a esses questionamentos é desafiadora e, no contexto do presente estudo, fundamentais para o direcionamento das ações junto com as crianças, principalmente ao ter a escrita como foco das atenções.

A partir da escolha dos referenciais teóricos, as respostas para as indagações foram sendo gradativamente esclarecidas. Nesse caminho de busca e pesquisa, muitos desafios surgiram.

O primeiro foi considerar a criança pequena como ponto de partida para as ações desenvolvidas com a turma, uma vez que as ações, tanto por parte delas quanto por parte da professora, dizem muito sobre as relações travadas na realidade da sala. Elas podem determinar algumas condições de atenção (ou não), respeito (ou não) à individualidade e as conquistas das crianças em cada etapa das vivências a elas disponibilizadas.

Embora nos pareça óbvio considerar a criança pequena como ponto de partida em todos os momentos da prática docente, essa atitude requer conhecimento teórico, análise e reflexão sobre a prática para que a professora possa dimensionar o seu papel, o papel da criança e o do objeto da cultura no contexto da educação infantil.

Outro desafio presente na pesquisa da prática docente voltada à apropriação da cultura escrita pela criança diz respeito ao conceito de criança, utilizado nas atividades propostas com e para as crianças. A construção desse conceito nos fez aprofundar os estudos da teoria histórico-cultural, que a concebe como uma construção histórica, observando, porém, que o conceito

não pode ser identificado com sua historicidade. Assim, crianças não são concebidas perante as sociedades de ontem e de hoje da mesma forma.

Enquanto construção histórica, nossa concepção foi construída a partir do conhecimento teórico de que nos apropriamos, sendo fundamental para as transformações que se fizeram necessárias nas ações com as crianças.

Assim, Souza, a respeito da concepção de criança para o enfoque histórico-cultural, expõe:

> A concepção de criança neste enfoque se liga à prática pedagógica, em vista de que, nesta vertente, a aprendizagem é um processo essencial na apropriação das qualidades humanas, pois é a impulsionadora do desenvolvimento. Portanto, a prática pedagógica é capaz de revelar uma específica imagem da criança [...] o Enfoque Histórico-Cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído (Souza, 2007, p.131).

Portanto, crianças, em educação infantil, são sujeitos capazes e competentes em suas relações com o mundo. Carregam as especificidades e as peculiaridades próprias do ser humano que, em contexto educacional, precisam ser consideradas de maneira que as conduzam a processos significativos de aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria histórico-cultural, por sua afirmação de que a criança é capaz de aprender desde o seu nascimento e apropriar-se da cultura mais elaborada (Mello, 2007), direcionou nosso modo de conceber a criança e seu processo de aprendizagem, o que permitiu o direcionamento das ações necessárias à apropriação plena na cultura escrita.

Assim, o caminho necessário a uma prática docente que favoreça a apropriação da cultura escrita pela criança impõe que se compreendam o conceito de criança, suas especificidades e se reconheça que a educação infantil representa um espaço possível e essencial para a apropriação dos bens culturais.

A educação infantil, além de compartilhar os conhecimentos acumulados ao longo da história e do desenvolvimento do homem, precisa organizar as ações intencionalmente planejadas para tais apropriações.

Mello estabelece:

> A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se podem intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e, entre elas e os adultos, o brincar (Mello, 2007, p. 85).

A partir das considerações desse autor, entende-se que a apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena só é possível se planejada e desde que se respeitem suas especificidades e necessidades.

Problematizar as questões que permeiam a educação de crianças de três e quatro anos em um contexto específico – a sala da educação infantil – é tarefa da professora, que deve entender que trabalhar com uma cultura mais elaborada faz parte da prática docente e de suas reflexões cotidianas, como ação-reflexão-ação.

É nessa busca que nos lançamos, não somente pelo entendimento das especificidades da criança de três e quatro anos, de sua infância e do direcionamento da prática docente, mas, principalmente, para o entendimento e o encaminhamento de um dos dilemas que envolvem a educação da criança pequena, que é o acesso à cultura escrita, um bem cultural e histórico de que ela pode e deve se apropriar.

De acordo com Duarte

> A linguagem, por exemplo, é uma objetivação humana, uma objetivação genérica. Todos os seres humanos têm que se apropriar dessa objetivação genérica para poderem viver. A linguagem escrita também é uma objetivação genérica, mas, na sociedade brasileira, muitos indivíduos, em decorrência das relações sociais de dominação, passam toda a sua vida sem se apropriarem dessa objetivação e de todas as outras que exigem a mediação dela (Duarte, 2007, p. 26).

Todos os indivíduos precisam apropriar-se da linguagem e da escrita, uma e outra produto cultural e histórico, que não pode estar ausente dessa apropriação, em especial nas sociedades letradas e gráficas. Podemos e devemos pensar em práticas mais favoráveis a esse processo, mais coerentes com as necessidades e interesses da criança, sem, contudo, excluí-la desse processo. Este o nosso desafio!

A relação entre a criança pequena, a professora e a cultura escrita é um terreno de muitos desafios. Conhecê-los é condição imprescindível para conduzir melhorias nos rumos de nossas práticas.

Apesar dos desafios listados (e outros não anunciados), postos à prática docente para a garantia do acesso à cultura escrita pela criança pequena, a apropriação desse conhecimento é possível, desde que se criem as condições para tal.

Tais possibilidades, no contexto deste estudo, foram concretizadas a partir do referencial teórico fundamentado na teoria histórico-cultural e nas contribuições do Movimento da Escola Moderna. Estas fontes nos ofereceram subsídios para o trabalho intencionalmente planejado, respeitadas, é claro, as especificidades do grupo de crianças.

A Teoria Histórico-Cultural, o Movimento da Escola Moderna e as repercussões na prática da professora

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre o processo de apropriação da cultura escrita pela criança de três e quatro anos é que utilizamos a teoria histórico-cultural de Vigotski, e colaboradores, como referencial teórico

para nossas reflexões e ações, abrindo espaço para a relação entre a teoria e a prática no contexto da sala da educação infantil.

As concepções de Vigotski sobre a aquisição e desenvolvimento da escrita permitem entender como esse processo se realiza. Para o autor, a constituição da linguagem escrita é representada por uma pré-história, que parte do simbolismo, que se inicia com os gestos, os quais contêm subsídios para o desenvolvimento das habilidades da escrita. Como o próprio Vigotski (1995) descreve, o gesto representa a escrita no ar. Posteriormente, a criança utiliza o desenho, como uma forma de linguagem simbólica. Inicialmente, a criança desenha objetos e suas representações, para, posteriormente, desenhar a própria fala, que culmina com o desenvolvimento da linguagem escrita.

O terceiro momento do nexo genético entre o gesto e a linguagem escrita traduz-se nos jogos infantis que, ainda de acordo com Vigotski (1995), são essenciais para o desenvolvimento da escrita.

O autor, psicólogo, evidencia que o desenvolvimento psicológico inserido na interação social na qual a criança é influenciada pela história e a cultura dos que com ela convivem, atua de forma decisiva em sua constituição como sujeito. Neste contexto,é responsabilidade da professora influenciar-lhe o processo de apropriação da escrita, estabelecendo a ligação entre ela e esse objeto de conhecimento.

O contato social e cultural conduz o indivíduo ao desenvolvimento de capacidades mais evoluídas, as chamadas funções psíquicas superiores, que são processos psicológicos mais complexos, como a consciência, o discernimento, a linguagem, que se formam numa relação de aprendizagem. Para isso, porém, são necessárias relações mediadas. No caso da linguagem escrita, escreve Mello (2007, p. 88), "[...] apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas [...]".

Ainda de acordo com Vigotski (1995), tal expressão da linguagem é difícil e complexa e exige da criança certa ação abstrata que só será assimilada se lhe for permitido vivenciá-la a partir de situações concretas de aprendizagem que valorizem o simbolismo, os brinquedos, as brincadeiras, o desenho e outras atividades que possibilitem o encontro da criança com a cultura escrita.

Assim, no diálogo com os princípios da teoria histórico-cultural como referencial para nossa prática docente, procuramos aproximar as crianças de três e quatro anos da cultura escrita de modo significativo e real.

Esta teoria nos mostrou a pré-história da linguagem escrita na criança e apontou o papel das instituições no processo de desenvolvimento do pensamento infantil.

Consideramos, diante do exposto, que a teoria contribuiu para a organização do trabalho junto às crianças.

Na mesma direção, as contribuições do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), criado em Portugal, nos forneceu a dimensão prática do trabalho com a escrita e também nos auxiliou na construção das nossas proposições junto às crianças.

O modelo curricular do MEM apóia, de um lado, nas técnicas de Célestin Freinet (1896-1966), em termos de reflexão partilhada dos saberes e pesquisa dos professores; por outro lado, baseia-se nos construtos teóricos de Vigotski (1896-1934) e colaboradores. O MEM privilegia a interação entre os pares, a colaboração formativa, as normas sociais, o enriquecimento cognitivo, social e cultural das crianças (FOLQUE, 2014).

A apropriação da herança cultural ganha destaque na perspectiva do MEM, pois representa condição básica para a cidadania: "Assim, a aprendizagem é vista como uma condição de emancipação, na medida em que, através dela, as crianças se apropriam dos instrumentos da cultura [...]" (Folque, 2014, p. 954).

A utilização desse modelo na educação da infância portuguesa contém inúmeras características. No tocante ao espaço educativo, os materiais de uso individual e coletivo são organizados a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas em volta da sala, e de uma área central polivalente, destinada ao trabalho coletivo. As áreas básicas de atividades compreendem: espaço para biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; espaço de laboratório de ciências e experiências; espaço de carpintaria e construções; espaço de atividades plásticas e outras expressões artísticas e um espaço de brinquedos, jogos e faz de conta (Niza, 2007).

A organização das áreas e dos espaços também permite o acesso das crianças à escrita. A preocupação com a linguagem escrita emerge em vários aspectos curriculares do modelo do Movimento da Escola Moderna, que prevê a existência de áreas destinadas ao aprendizado dessa linguagem.

A previsão de áreas para biblioteca e para a oficina de escrita, como espaços constitutivos da sala da educação da infância, comprova a intencionalidade pedagógica do MEM na construção dos saberes sobre a escrita para a criança pequena. A escrita, porém, não se restringe unicamente a esses dois espaços, o que se observa nas demais áreas de trabalho – como a área de expressão plástica, com a utilização de desenhos e pinturas -, que também constituem instrumentos de escrita. É o caso da área do faz de conta, em que as próprias paredes das salas, com as regras, as avaliações e os textos das crianças, propiciam abordar a linguagem escrita nos mais variados contextos vivenciados pela criança.

O desenvolvimento das atividades com projetos é outro momento de escrita. As crianças "[...] brincam e trabalham nas diversas áreas da sala, explorando os materiais e envolvendo-se, progressivamente, em projetos de produção, intervenção ou de investigação" (Folque, 2014, p. 963).

Na organização do MEM, o professor tem atribuições definidas, como sintetiza Folque:

> Os professores das turmas MEM têm um papel activo. São agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática. O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade (Folque, 1999, p. 11).

Fica explícita a importância do professor para o MEM como agente promotor de um modelo sociocêntrico de educação, com as tomadas de decisão negociadas com as crianças, permitindo o protagonismo compartilhado entre todos os envolvidos, o que contribui para sua aprendizagem.

Este entendimento do MEM repercutiu em nossa prática pedagógica. Assim, procuramos desenvolver com as crianças algumas atividades referentes à escrita propostas por esse movimento, assim denominada pelo MEM de instrumento de pilotagem, tais como: o mapa de presenças, a área do faz de conta, o mapa de distribuição de tarefas, a reunião em conselho, dentre outras.

Com o Movimento da Escola Moderna aprendemos que a criança não está isolada no seu processo de aprendizagem; ela integra um grupo que ela precisa conhecer e respeitar. Na mesma perspectiva, a aprendizagem é entendida como impulsionadora do desenvolvimento infantil, que se realiza através de interações socioculturais, que são enriquecidas pelos adultos e parceiros mais experientes.

Assim, fundamentada nos referenciais expressos, visamos a criar com as crianças do presente estudo condições propícias à apropriação da cultura escrita, mobilizando e atraindo o grupo com atividades significativas, capazes de conduzir tanto as crianças como a professora a processos recíprocos de aprendizagens culturais.

Além de criar possibilidades para as crianças construírem o elo entre a escrita e sua função social, também propusemos conduzir as crianças na formação enquanto leitoras e produtoras de textos, como forma "de inserção das crianças no universo da cultura escrita" (Mello, 2012, p. 76).

De acordo com a autora:

> Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende... pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo. Assim, quando a criança atribui um sentido alienado à escrita (por exemplo, se ela entende que a escrita serve para juntar letras e fazer palavras), esse sentido dificulta sua utilização plena da escrita como comunicação e expressão de seus próprios desejos de expressão, bem como a compreensão do desejo de expressão e comunicação das outras pessoas (Mello, 2012, p. 78).

Concordamos com a autora. Suas reflexões contribuíram para nossas decisões e redimensionamento da prática docente, já que passamos a ver as crianças como seres ativos e sujeitos dos seus processos de aprendizagens.

Na pesquisa-ação da própria prática junto às crianças, procuramos trabalhar sua interação com as diversas linguagens infantis, pois cremos que a apropriação da cultura escrita está articulada com as demais formas de expressão. Somente a partir do respeito a essas outras linguagens é viável pensar em uma apropriação da cultura escrita.

Por tudo o que foi exposto, entendemos existirem possibilidades de a escrita entrar na vida dos pequenos sem tirar-lhes a condição de serem crianças e todas as características que provêm dessa condição.

Chegar a esse entendimento, todavia, exigiu um longo percurso de busca, pesquisa, reflexão, ação e reflexão, que condiz com o papel do/a professor/a que, ao fazer a escolha pela educação, se compromete em oferecer o melhor que a educação pública possa disponibilizar às crianças, principalmente no acesso à cultura escrita.

A participação das crianças no processo de apropriação da cultura escrita

Os pressupostos teóricos que direcionaram este estudo apontaram, desde o início, para a necessidade de a escrita entrar na vida das crianças a partir de sua significação. Ou seja, entendemos que, nas instituições, a escrita deve ser vivenciada pelas crianças com a mesma função atribuída pela sociedade.

A criança, por isso, deve utilizar a escrita em situações reais de uso, afastando-a de uma aprendizagem mecânica, que valorize a habilidade motora que, por si, em nada contribui para o processo de apropriação da cultura escrita.

Os estudos empreendidos por Vigotski (1996) indicam que o ensino da escrita precisa ser organizado de forma que ela se torne necessária às crianças. Nessa perspectiva, dialogando com a Teoria Histórico-Cultural e as perspectivas do Movimento da Escola Moderna (MEM), é que pensamos a prática docente como elemento essencial para o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças. Uma prática que valorize o protagonismo das crianças em situações concretas de aprendizagem.

Pensando nisso, o objetivo central das atividades com elas desenvolvidas foi compreender os caminhos que as conduzem ao desenvolvimento do pensamento e consequente apropriação da cultura mais elaborada, representada pela escrita.

Neste sentido, para atender ao objetivo desta pesquisa, que busca analisar os desafios e as possibilidades presentes na prática docente para verificar o processo de apropriação da cultura escrita de um grupo de crianças de três e quatro anos, é que organizamos todas as atividades necessárias ao processo.

A pesquisa-ação da prática foi nossa opção metodológica, tendo em vista que os dados foram obtidos a partir das atividades sugeridas por uma das autoras do artigo.

As atividades foram pensadas e organizadas com a intenção de ajudar as crianças a perceberem na escrita um instrumento de comunicação. A primeira ação realizada para a concretização do objetivo proposto foi a reorganização da sala das crianças, pois nossa intenção era de, junto com elas, transformar o espaço num ambiente vivo, que respondesse aos seus interesses e necessidades individuais e/ou coletivas, para que, assim, vivenciassem a cultura escrita. Partilhando saberes entre criança/criança e crianças/professora, criariam momentos privilegiados para o diálogo entre os pares e entre o grupo, num

espaço rico de oportunidades de escrita. Apropriar-se desse bem cultural em uma instituição de educação infantil significa ampliar e diversificar as vivências das crianças com a escrita, de maneira a lhes possibilitar o encontro com a cultura, que se produz histórica e coletivamente.

A reorganização do espaço educativo, construído com e para as crianças, com a intenção de envolvê-las na cultura escrita, foi redefinida pensando na vivência com a escrita a partir de atividades do seu interesse. Tudo partiu de um diálogo com elas, para ouvi-las e saber o que pensavam e o que imaginavam.

Na relação do ouvir a criança, estabelecemos a roda de conversa, realizada diariamente no início das atividades e às sextas-feiras, dia que elegemos para a reunião de conselho.

A reunião em conselho foi inspirada nas ações do Movimento da Escola Moderna, caracterizado por um diálogo em que as crianças e a professora apontam os pontos positivos e negativos da semana, os pontos de que gostaram e/ou não gostaram e o que seria preciso melhorar no espaço coletivo de aprendizagem.

A roda de conversa foi fundamental para o contexto desta pesquisa. Ao garantir o espaço para que as crianças se expressassem, constatamos as suas necessidades, vontades e conhecimentos.

A roda de conversa tornou-se um espaço para o compartilhamento de informações entre as crianças e a professora. Os temas, ora intencionalmente propostos pela professora, ora surgidos a partir das informações ou elementos trazidos pelas crianças, propiciaram ao grupo momentos de aprendizagens coletivas.

Para a organização tanto do espaço quanto da roda de conversa, foi necessário planejar intencionalmente a prática docente de modo que ela pudesse impulsionar, em todos os momentos, a aprendizagem das crianças.

A partir dessa perspectiva é que organizamos as vivências com a escrita privilegiando, dentre as atividades, a construção de significados para essa

linguagem, sem perder de vista a necessidade que a criança tem de brincar e de se relacionar com as outras formas de linguagens.

As atividades foram desenvolvidas de junho a outubro de 2016 e priorizaram o encontro da criança com a cultura escrita.

A primeira proposta de participação em uma situação real do uso da escrita foi o mapa de presença da turma, caracterizado por um cartaz afixado na parede da sala, destinado ao registro individual da presença e/ou ausência, sendo cada criança responsável pelo próprio registro. Para a sua elaboração, apoiamo-nos no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. De acordo com Folque, Bettencourt, Ricardo (2015, p. 25), o mapa de presença é "[...] um instrumento fundamental para promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um".

A proposta do registro diário da presença contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da ampliação das possibilidades de participação efetiva das crianças no processo educativo. Também auxiliou na formação da consciência de tempo. Com o registro da sua presença no dia, a criança percebe o ritmo das suas ausências, vendo nele mais uma funcionalidade.

Durante a vigência desse estudo, montamos e registramos cinco mapas de presença. A atividade contou com a participação e o envolvimento das crianças desde a sua concepção e elaboração até o seu preenchimento. Na realização dessa atividade, elas iam construindo suas hipóteses sobre a escrita a partir das vivências a elas propostas.

Com o passar do tempo, o registro no mapa de presença foi sendo apropriado pelas crianças. Algumas se interessavam pela leitura dos nomes; outras, preocupavam-se com a contagem das faltas e/ou presenças. Cada criança foi se apropriando da perspectiva do registro e participando de forma ativa na execução de uma atividade autoral e autônoma.

Outro momento privilegiado nessa ação com elas foi a área do faz de conta. Para sua organização, baseamo-nos na teoria histórico-cultural, segundo a qual a brincadeira de faz de conta é uma das representantes da pré-história da linguagem escrita.

A configuração desse espaço foi construída juntamente com as crianças, constituído por um armário organizado dentro da sala e uma caixa composta por roupas e alguns adereços que serviam para caracterizar as crianças nos jogos e brincadeiras. A caixa do faz de conta circulava pelo espaço da instituição, e isso dependia da opção do grupo em realizar as brincadeiras fora ou dentro da sala.

A área do faz de conta foi um espaço muito solicitado pelo grupo. Permitiu muitas descobertas, pois cedeu espaço para as crianças se expressarem livremente, criarem suas próprias regras no jogo, organizar-se em pequenos grupos, tomarem decisões. Também suscitou o desejo de comunicação entre elas, um recurso essencial à apropriação da escrita.

Quando cedemos espaço à área do faz de conta, ocupamo-nos em proporcionar às crianças a vivência com o lúdico e a perspectiva da construção de significados sobre o mundo e as coisas.

Essa área foi também permeada pela escrita. Houve momentos em que registramos, por escrito, a lista dos objetos quebrados, e a dos novos materiais para repor, as doações de materiais e o nome de quem os tivesse doado. Assim, proporcionamos aos pequenos uma relação concreta com a escrita, relação realizada a partir das experiências sociais por elas vivenciadas e apropriadas com as pessoas e com os objetos culturais à sua volta.

Outro momento vivenciado foi o mapa de distribuição das tarefas. Sua origem está ligada ao Movimento da Escola Moderna. O mapa era representado por um quadro elaborado junto com as crianças para a gestão compartilhada da sala. A partir do consenso,o grupo escolhia e registrava uma tarefa a ser realizada e quem a realizaria, permitindo a vivência com a escrita, uma vez que

se registrava por escrito a distribuição das tarefas discutidas no grupo. Essa prática, ao tempo em que aproximou as crianças da escrita, serviu de incentivo ao senso de responsabilidade. As responsabilidades giraram em torno do cuidado referente aos materiais e à manutenção da sala limpa, arrumada e organizada. Todas as crianças passaram por todas as tarefas num processo de revezamento.

A construção coletiva do mapa das tarefas era feita todas as sextas-feiras, em que discutíamos e fazíamos o balanço do trabalho da semana. Ao elaborar coletivamente o registro escrito das tarefas, propiciávamos ao grupo a vivência com o uso da escrita, como forma de comunicação e de transmissão de informações, constituindo as ferramentas para a apropriação da cultura escrita.

O mapa das tarefas era lido toda segunda-feira, durante a roda de conversa, para lembrar as crianças do compromisso que haviam assumido para a semana.

A construção desse mapa representou uma aprendizagem não somente para as crianças, que encaravam as responsabilidades, tomavam decisões, expunham opiniões, mas também para nós (professora/pesquisadora), que aprendemos, com o grupo, a dirimir conflitos e a permitir que as crianças participassem de seus processos de aprendizagem.

Outra situação que se lhes ofereceu foi a vivência com as histórias infantis. A roda da história significou, para a prática docente, um momento privilegiado de conhecimento e constituiu-se, enquanto rotina diária, nas atividades propostas para e com as crianças, pois as aproximou do contato com um objeto portador de texto escrito. Através da prática diária do contar histórias, tivemos a oportunidade de as levar a refletir, a problematizar situações, fazer descobertas e apropriar-se do conhecimento.

Mello (2012) escreve que, quando lemos histórias na educação infantil, estabelecemos com as crianças uma atitude leitora e produtora de textos, pois é através do contato ativo delas com os objetos da cultura que o conhecimento

se constrói. Nessa construção, criar um ambiente rico em materiais escritos, com a presença e acesso a diferentes histórias, expõe a criança a um meio propício à aprendizagem. "Com essas vivências, vamos criando nas crianças um sentido de linguagem escrita que coincide com sua função social" (Mello, 2012, p. 83).

A vivência com as histórias infantis na turma alvo do estudo foi marcada por quatro momentos distintos:

1. o contar histórias pela professora com o uso da memorização e dramatização, trazendo para as crianças o encantamento pelas histórias;
2. o contar histórias pela professora, a partir da leitura convencional do texto escrito, respeitadas as regularidades da língua e a postura do leitor frente ao texto;
3. a leitura feita por uma criança, dirigida aos colegas, como possibilidade de socialização do conhecimento e participação ativa das crianças na organização das atividades;
4. a leitura individual feita pela criança a partir do livro do seu interesse.

Assim, ao reconhecermos a importância das histórias na educação infantil, tivemos a oportunidade de formar a criança leitora, aguçando sua imaginação e criatividade, oferecendo-lhe os instrumentos para se tornar leitora e escritora.

Construir significados sobre a escrita foi o que pensamos para o direcionamento da prática docente. Nesse processo, o desenho, como estágio preliminar da escrita, também foi contemplado.

Ao trazermos a proposta do desenho para a turma da educação infantil, nossa intenção era que as crianças se apropriassem dos elementos que conduzem ao aprendizado da escrita; ora, desenho representa um desses elementos. Assim, esta atividade, enquanto precursora da escrita, foi disponibilizada às crianças. Segundo Vigotski (1998), o desenho representa a língua escrita em seu estágio preliminar. As primeiras tentativas de rabiscos e os primeiros desenhos produzidos pela criança são interpretados em sua fase

inicial como uma investida da criança para simbolizar, primeiramente, os gestos e, posteriormente, as imagens. Quando a criança se dá conta de que pode representar de forma gráfica um objeto, ela inicia o processo de atribuição de sentidos em estreita conexão com a linguagem verbal. Esta é uma característica representativa e confirma os indícios de que o desenho é precursor da escrita, uma vez que a criança o utiliza para se expressar, antes mesmo de aprender a ler e a escrever.

Na perspectiva deste artigo, procuramos privilegiar os momentos de produção dos desenhos das crianças, pois, para se apropriarem da escrita, as crianças precisam, necessariamente, dominar um sistema de signos simbólicos complexos. O papel da professora, a partir da sua ação intencional, é possibilitar a ela a passagem de uma linguagem a outra, não de forma mecânica, mas real e concreta, sendo protagonista no seu processo de aprendizagem.

As atividades aqui organizadas para e com as crianças partiram da nossa intencionalidade docente, respeitadas, é claro, a criança, suas especificidades e seus direitos.

Pensamos que as vivências das crianças com a escrita, no percurso deste estudo, alcançaram o objetivo proposto. Ainda reconhecemos haver um longo caminho a percorrer na complexa tarefa de levá-las a se apropriar da cultura escrita em seu aspecto social, cultural e complexo.

Enfim, expor as crianças a uma diversidade de experiências com a linguagem escrita, aproximando-as e não as distanciando dessa linguagem, que representa um produto cultural da humanidade, foi o que pensamos para a construção deste artigo.

Considerações finais

Este trabalho foi pensado e desenvolvido com o propósito de ir além de uma pesquisa sobre a prática docente, mas, sobretudo, de redimensionar o fazer

pedagógico no sentido de criar as condições necessárias para que as crianças de três e quatro anos se apropriassem da cultura escrita.

Nesse vaivém entre pesquisa e redimensionamento da prática docente, as possibilidades foram clareando os desafios (in)visíveis do trabalho com a escrita na educação da criança pequena.

Neste sentido, o estudo revelou que uma dessas possibilidades é representada pela fundamentação teórica, que, aliada à prática, contribui para a formação docente e a consequente melhoria da prática pedagógica.

Muitos questionamentos e dúvidas apresentados na concretização desse estudo foram sanados a partir da fundamentação teórica, aqui representado pela teoria histórico-cultural.

Essa teoria revelou não existir pré-requisito para que a criança seja apresentada à linguagem escrita. O que faz a diferença nesse processo são a maneira e a forma como essa linguagem é trabalhada com a criança. O próprio Vigotski (1995) nos alertou sobre a necessidade de não se obscurecer a linguagem escrita em detrimento de uma aprendizagem mecânica centrada na decodificação das letras do alfabeto, que não contribui para a apropriação da cultura escrita.

A partir dessa enunciação, as atividades propostas às crianças indicaram que, na pré-história da linguagem escrita, valorizada nas ações propostas e com elas decididas e realizadas, as crianças tiveram a oportunidade de criar conceitos, ainda que iniciais, sobre o funcionamento da linguagem escrita. Ou seja, suas vivências com a escrita no contexto da sala possibilitaram a construção de significados sobre a escrita, efetivadas em seus diferentes usos e funções, em um contexto de apropriação dessa cultura.

O estudo revelou que a criança pequena, no espaço da educação infantil, exposta à aprendizagem dessa cultura a partir de atividades do seu interesse, teórica e intencionalmente planejadas pela professora, é favorecida, na imersão

nas práticas propostas e desenvolvidas, a se aproximar da escrita enquanto linguagem com a função social para a qual foi criada.

Os resultados permitem concluir que é possível a linguagem escrita entrar na vida das crianças, desde que conectada com o mundo real, e que suas vivências, tanto no campo cultural como no social, sejam o ponto de partida para a apropriação dos conhecimentos prioritariamente contemplados na prática docente, cabendo a esta promover o encontro com a cultura escrita.

Referências

BRITTO, L.P.M. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia G.de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5-21. (Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo).

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

FOLQUE, Maria Assunção; BETTENCOURT, Marta; RICARDO Monica. A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. **REVISTA n.° 3**. Escola Moderna. 6ª série, 2015.

FOLQUE, Maria Assunção. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. **REVISTA n.° 5**. Escola Moderna. 5ª série, 1999.

FOLQUE, Maria Assunção. Reconstruindo a cultura em cooperação mediada pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951 - 975, set./dez. 2014.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. **Infância e práticas educativas.** Maringá: Eduem, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças. In: VAZ, Alexandre Fernandez. MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012.

NIZA, Sergio. O modelo curricular de educação Pré-escolar da escola moderna portuguesa. VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. IN: FORMOZINHO, Júlia Oliveira (Org.). **Modelos Curriculares para a educação de infância:** construindo uma práxis de participação. Porto – Portugal. Ed. Porto. 3. ed. actualizada, 2007.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Do **Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

TEMA LIVRE

DESAFIOS NO ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES

CHALLENGES OF TEACHING OF LIBRAS AS A SECOND LANGUAGE TO LISTENERS

Débora Rodrigues Moura[95]
Tatiana Berchieri Miranda Palazzo[96]

Resumo: Conforme Wilcox e Wilcox o ensino de uma língua visuoespacial para ouvintes demanda pesquisas para que se possa, de fato, ensinar o idioma preservando suas características e estrutura, por meio de práticas discursivas significativas, que não recaiam no português sinalizado. Assim, esse trabalho tem como objetivo discutir alguns desafios em relação ao ensino da Libras, Língua Brasileira de Sinais, como segunda língua para ouvintes, a partir de práticas pedagógicas realizadas em cursos de Libras no IFSP. Foram analisadas entrevistas com alunos iniciantes no aprendizado do idioma e observações dos professores em relação ao processo, tendo como foco uma sequência didática envolvendo sinais, soletração, mas principalmente a organização visuoespacial inerente ao idioma. A partir dele foi possível identificar algumas facilidades e dificuldades apontadas no processo de aprendizagem, mas que, de modo geral, não recaem sob sinais isolados, mas sob a maneira visual de estruturar o pensamento.
Palavras-chave: 1. Libras 2. Ouvintes 3. Ensino-Aprendizagem 4.Segunda Língua

Abstract: According to Wilcox and Wilcox, teaching listeners a visual-spatial language demands research so that one can, in fact, teach the language preserving its characteristics and structure, through significant discursive practices that do not fall into what we call "signalized Portuguese". Therefore, this work aims at discussing some challenges related to teaching LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) as a second language to listeners through pedagogical practices carried out with students at IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo). Interviews with students who were just starting learning Libras were analysed, as well as teacher's observations related to the learning process. The focus of the analysis was a didactic sequence involving signals, spelling and, mainly, the system inherent visual-spatial organization. From this point on, it was possible to identify some learning easiness and difficulties pointed out during the process. In general, easiness and difficulties do not rely on isolated signals, but on the visual way of structuring thought.
Keywords: 1. Libras 2. Listeners 3.Teaching-Learning 4. Second Language

[95] Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). IFSP Boituva.debora.moura@ifsp.edu.br
[96] Especialista em Educação a Distância. (UNISEB-RP)IFSP Boituva. tatiana.palazzo@ifsp.edu.br

Introdução: A Libras como segunda língua - desafios do contexto atual

Wilcox e Wilcox (2005) destacam que em meados da década de 1980, ocorria um fenômeno nos EUA, parecido com o que observamos atualmente no Brasil, ainda que timidamente. Nas Universidades, nos colégios, na televisão, nos teatros, nos cinemas, em atos políticos, etc., a ASL (Língua Americana de Sinais) começou a tomar parte da vida americana. No Brasil esse espaço começa a ser ocupado e pleiteado, após muitas lutas, legitimado pela legislação brasileira vigente.

É possível constatar que a Língua Brasileira de Sinais, idioma oriundo das comunidades surdas brasileiras, chegou mais fortemente aos contextos educacionais após a publicação da Lei nº10.436/02, conhecida popularmente como a Lei da Libras. Essa reconhece a Libras como língua, com estrutura gramatical própria, que deve ser utilizada pelo poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, bem como deve ter seu uso apoiado e difundido. A referida Lei prevê que o sistema educacional deve garantir sua inclusão como disciplina obrigatória em cursos de níveis superior e médio, ligados às áreas da Educação, Fonoaudiologia e Educação Especial (Brasil, 2002). É fato que após a sua regulamentação, por meio do Decreto 5.626/05, observou-se um aumento considerável por cursos de Libras.

Essa procura por cursos de Libras, com os mais diferentes propósitos, advinda de públicos heterogêneos e que participam de diferentes segmentos sociais, traz inúmeros desafios principalmente,pois "tradicionalmente, a surdez tem sido vista como uma patologia; a língua de sinais como meio de expressão corporal universal; o indivíduo surdo como deficiente; e a escola de surdos, como uma clínica de reparação" (Leite e McCleary, 2008, p. 244). Todas essas ideias em torno da surdez precisam ser reconstruídas, refletidas e reelaboradas e os cursos de libras devem trazer essa preocupação em sua gênese.

Dessa forma, são muitos os aspectos que precisam ser analisados no contexto da chegada efetiva da libras na sociedade brasileira, para garantir a

acessibilidade e participação dos surdos nos mais diferentes contextos, com equiparidade de oportunidades. Entretanto, para que isso ocorra, existe uma necessidade latente de "projetos de pesquisas que discutam e esclareçam as complexidades do processo de ensino/aprendizagem de uma Língua de Sinais para falantes de línguas orais"(Leite e McCleary, 2008,p. 245). Somente com a melhoria desse ensino é que se poderá pensar em uma acessibilidade que se faça real para os surdos, nos mais diferentes espaços.

Assim, destaca-se a urgência de se discutir, cada vez mais, um ensino-aprendizagem que valorize o uso do idioma libras,considerando suas características e estrutura, por meio de práticas discursivas significativas, que não recaiam no português sinalizado. Esse parece ser um dos maiores desafios no ensino de Libras para ouvintes.

Wilcox eWilcox (2005),em seus estudos sobre o desenvolvimento do currículo no ensino da ASL (Língua Americana de Sinais), ao realizarem uma análise histórica acerca das metodologias utilizadas, constatam que é possível se encontrar diferentes abordagens, que se iniciaram pelo ensino de vocábulos soltos,em que os aprendizes tinham que decifrar ou inferir sobre a estrutura gramatical da língua-alvo, sendo estimulados somente a utilizarem muitas expressões faciais, até as abordagens mais contemporâneas, muito mais elaboradas, pautadas em estudos sobre o ensino de segunda língua para estrangeiros. Os autores acentuam que, ainda que não se observem, atualmente, práticas pautadas somente na abordagem comunicativa, essa prevalece quando se utiliza a língua em uso, com funcionalidade, preocupando-se em garantir a compreensão e emissão de situações comunicativas entre os aprendizes, sempre os desafiando a compreensões, além de seu nível de estudo, por meio do contexto.

No Brasil, observam-se processos muito semelhantes, em relação à evolução no ensino da Libras como segunda língua para ouvintes. Muitos cursos se reduziam ao ensino de vocábulos soltos, distribuídos em classes semânticas.

Assim, os alunos aprendiam sinais de animais, cores, materiais escolares, etc., até por meio de apostilas e dicionários, destituídos de sua estrutura linguística, o que tem mudado consideravelmente. Essa prática tornava o aprendizado esvaziado, já que não se aprendia a libras, mas sinais sem significados identificáveis dentro de práticas comunicativas. Isso ocorre em relação às diferenças entre as línguas pois: "os modos visuais/gestuais da língua são com certeza extremamente diferentes dos modos orais/auditivos que os alunos ouvintes utilizam em suas línguas nativas" (Wilcox e Wilcox, 2005, p.125). Sendo assim, nos cursos de Libras, os docentes percebem-se a necessidade de se explorar muito mais do que o uso de sinais, que erroneamente apresentem uma correspondência biunívoca com alguma palavra do português oral, mas sim possibilitar experiências que tragam o seu real uso, funcionamento e estrutura linguística.

Assim, é interessante observar que o exercício advindo do uso da língua, em diferentes espaços, com certeza proporcionarão aprendiz a prática, no entanto, Wilcox e Wilcox advertem sobre a importância dos ambientes formais para consolidação de seu aprendizado e de aspectos específicos."Ambientes naturais aceleram a aquisição de habilidades comunicativas, enquanto os ambientes formais permitem o aprendizado de regras explicitas que o estudante pode aplicar adequadamente em situações específicas." (Wilcox e Wilcox, 2005, p.125,)

Essa necessidade, que pode estendida ao ensino de idiomas de modo geral, parece ocorrer de maneira ainda mais latente no ensino de língua, cujos aprendizes são expostos a modalidades diferentes, como é o caso de alunos ouvintes, usuários de uma língua oral-auditiva aprendendo a Libras, língua de modalidade visuoespacial. Existem características peculiares às formas de organização linguística em idiomas de modalidades adversas e, compreender suas diferenças e semelhanças torna-se fundamental para se conseguir traduzir

informações de um pensamento oral-auditivo para um pensamento visual e vice-versa.

Dessa forma, o presente artigo tem o objetivo de discutir alguns desafios em relação ao ensino de Libras, Língua Brasileira de Sinais, como segunda língua para ouvintes, a partir de práticas pedagógicas realizadas em cursos de Libras no IFSP, Câmpus de Boituva, em duas salas de aula, com professoras distintas. Para isso, foram analisadas entrevistas estruturadas, com aprendizes do idioma ainda iniciantes, em contraposição e justaposição às observações das professoras em relação ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco uma sequência didática envolvendo a temática família em Libras. Durante a sequência foram mobilizados conteúdos que envolviam sinais, soletração, mas principalmente a organização visuoespacial inerente ao idioma Libras. Essa sequência culminou num exercício que envolvia diferentes aspectos e habilidades intrínsecos ao uso proficiente da libras e sua estrutura linguística. A sequência didática foi realizada mais ao final do curso, composto de 80 horas, que se configurou no primeiro Módulo do Básico I de Libras.

Desenvolvimento: habilidades, competências e conteúdos necessários no ensino de Libras para ouvintes

Nessa seção será feita uma discussão acerca dos conteúdos, habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento da sequência didática analisada nesse trabalho. Assim, tratar-se-á, basicamente, sobre o domínio do alfabeto manual, sobre as diferenças estruturais entre a Libras e a Língua Portuguesa, sobre a sintaxe, sobre a desvinculação de uma correspondência biunívoca entre palavra da Língua Portuguesa e sinal da Libras, sobre o uso de expressões não manuais e sobre o uso do espaço na Libras. Posteriormente, será apresentada a sequência desenvolvida junto aos alunos esuas

considerações, bem como e as análises das professoras, acerca do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Gesser (2012) a maioria dos cursos de libras inicia-se com o ensino do alfabeto manual – datilologia em libras. Por meio dele é possível soletrar nomes próprios, uma espécie de escrita no ar, que favorece uma comunicação entre ouvintes e surdos e pode ser muito útil inicialmente, para se perguntar um sinal desconhecido; estabelecer uma comunicação simplificada; e até mesmo favorecer a memorização de alguns sinais, cujas configurações de mão sejam idênticas as do alfabeto manual. No entanto, conforme destacam Pereira [et.al.] (2012) a soletração das letras, por meio do alfabeto manual é difícil para os ouvintes, pois requer fazer uso da modalidade visuoespacial, da discriminação visual e atentar-se para detalhes em relação à colocação dos dedos, posicionamento da mão, etc. Gesser (2012) destaca que a soletração requer a articulação de movimentos complexos, com os quais os ouvintes não estão habituados e ainda uma decodificação em relação à posição das mãos que exige grande atenção visual.

Nessa mesma perspectiva pesquisas diversas destacam que muitos não dão o devido valor a complexidade da prática da datilologia para soletração de palavras. Constata-se que muitos cursos dedicam "no máximo, duas aulas iniciais a atividades voltadas especificamente para a prática do alfabeto manual" (Leite e McCleary, 2008,p. 251). Isso ocorre, pois parece não serem percebidas algumas particularidades, que se fazem necessárias para o uso proficiente deste recurso na Língua de Sinais.

Durante o curso de Libras Básico I, objeto de estudo desse artigo, o alfabeto manual foi requisitado em praticamente todas as aulas, com exercícios que permitiam ao aluno, não só exercitar sua compreensão e emissão e das palavras por ele veiculadas, mas também de outras habilidades que serão descritas a seguir.

Ligadas à emissão da datilologia foi solicitado que os alunos se atentassem a aspectos como: força que se coloca na mão para que a soletração torne-se leve, indolor e que ganhe agilidade; posicionamento da palma da mão sempre para frente; altura adequada da mão para a soletração; orientação em relação ao movimento, pois o que mexe são os dedos, enquanto a mão fica parada, sem movimentar-se para frente e para traz, sem evidenciar letras, etc. visto que, ao contrário do que se pensa, isso não favorece a compreensão; e finalmente sempre coma orientação de que se deve pensar no movimento, onde uma letra se prepara para o movimento da próxima, aspectos que trazem sutileza à soletração e consequentemente facilitam a compreensão.

Ligadas à recepção da datilologia foi solicitado que os alunos se atentassem a aspectos como: necessidade de inferência em relação ao que pode estar sendo soletrado, de modo que ao termino da palavra o aprendiz pudesse confirmar ou refutar sua hipótese; distância adequada em relação ao interlocutor para que seu campo visual pudesse ampliar-se, gradativamente; incentivo para que o aprendiz olhasse a soletração e não desprezasse o rosto do sinalizador, pois a partir do momento que a percepção visual se amplia, a tendência é não fixar o olhar na mão, mas direcioná-lo para o todo. Ressalta-se que esses exercícios não se findam ao término do Básico I de Libras.

Para além desses exercícios com o alfabeto manual, também foi realizada a prática sugerida por Gesser (2012). A autora evidencia que os cursos de Libras devem prever momentos em que os alunos não só exercitem a emissão e a recepção do alfabeto manual, ou seja, a pronúncia e a compreensão, mas que também possam realizar sua comparação com as configurações de mão existentes nessa língua, pois essa prática pode auxiliá-los a refletir sobre a complexidade e independência entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. Isso ocorre a partir da compreensão de que o alfabeto pode representar palavras, enquanto as configurações de mão são partes da constituição fonológica da Libras e portanto, independentes do alfabeto para sua formação.

Outro aspecto destacado durante todo o curso foi a necessidade de se perceber e se contrapor as diferenças e semelhanças estruturais entre a Libras e a Língua Portuguesa. Os alunos foram estimulados a pensar nos acontecimentos obedecendo a uma ordem de pensamento visual, em detrimento ao oral-auditivo. Assim, em diversos momentos, frases e acontecimentos foram problematizados, para que favorecer a compreensão que a estrutura da Libras é pautada numa organização pensamento visual.

Um dos exemplos dados num dos primeiros dias de aula em sala, em relação à estrutura das sentenças e ao pensamento visual, foi em relação à construção da frase: O moço passou roupa. Foram mostrados pelas professoras os sinais referentes a moço, passar e de roupa. Os alunos formaram a frase na ordem da Língua Portuguesa, ou seja, sinalizaram a letra O, posteriormente o sinal de MOÇO, o sinal de PASSOU (imitaram o ato de passar roupa) e, por fim, seguraram a ROUPA. Foi perguntado a eles se primeiro passamos a roupa e depois a pegamos. Desse modo, a frase foi retomada, no contexto da Libras, isto é obedecendo estrutura de pensamento visual: MOÇO, ROUPA (pegando a roupa e esticando-a na tábua de passar) e o sinal de PASSAR (remetendo ao ato de passar roupa) . Essa sentença foi retomada não só à partir da ordem descrita, mas utilizando-se a localização espacial e expressão inerente a frase. Desde o início foi discutido no curso que os surdos não falam ao contrário e que não faltam elementos na língua sinalizada. Esse elemento foi evidenciado, pois "analisar alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais requer "enxergar" esse sistema que é visuoespacial e não oral-auditivo" (Quadros e Karnopp, 2004,p.127). Assim, acredita-se que é por meio de problematizações que os ouvintes terão possibilidade de pensar numa estrutura visual de língua, visto que conforme Pereira [et.al.] (2012) a sintaxe da Libras, isto é, o uso da ordem dos sinais nas sentenças, é uma dificuldade muito comum para os que aprendem a Libras como segunda língua.

Houve sempre a preocupação, neste curso, da exploração de sinais dentro de contextos comunicativos, para que os alunos pudessem perceber que não havia uma correspondência biunívoca entre as palavras da Língua Portuguesa e as palavras visuais (no caso, dos sinais) da Libras. A percepção dessa desvinculação, tantas vezes apresentada de modo correspondente e, portanto, errôneo para o ensino de uma segunda língua, já fora experenciado pelas professoras, no próprio ensino da Língua Portuguesa para surdos. Esse também não deve se deter no ensino de palavras soltas, mas na construção de sentidos e significados para que a compreensão possa ocorrer. Uma discussão minuciosa sobre esses aspectos pode ser vista em Rodrigues-Moura (2015).Ressalta-se que essas ideias ainda precisam ser muito discutidas visto que, conforme ressaltam Leite e McCleary em suas experiências no aprendizado da Libras:

> Parecia bastante difundido, entre os professores, a ideia de que devemos primeiro aprender sinais isolados para depois combiná-los, o que se revelava na estratégia de sempre introduzir uma lista de sinais antes de atividades de uso da libras em interação. Tal visão resultou no desenvolvimento de hábitos prejudiciais por parte dos alunos ouvintes, que se viam sem alternativa a não ser a de empregar os sinais que eles conheciam na estrutura linear do Português, que difere significativamente da estrutura mais espacial da Libras. (Leite e McCleary, 2008, p. 251/252).

Assim, esse aspecto foi fortemente considerado, inclusive para a elaboração da sequência didática trabalhada.

Dessa mesma forma, merece atenção o ensino de aspectos não manuais inerentes a Libras, conforme salientam Leite e McCleary (2009) e Pereira [et.al.] (2012). De acordo com os autores essas expressões são compostas por expressões faciais, movimentos com a cabeça e direcionamento do olhar, como maneiras de comunicar ações, tão importantes quanto os sinais. Durante todo o curso foi chamada atenção para o exercício dessas habilidades.

Com isso, o uso do espaço na Libras foi um dos elementos centrais trabalhados na atividade final da sequência didática. Esse aspecto foi evidenciado, pois de acordo com Leite e McCleary:

> Outro aspecto importante nas línguas de modalidades estritamente visual é a exploração do espaço pelo sinalizador para estabelecer relações entre entidades de um evento. Em alguns casos, utilizar sinais literalmente, um após o outro, pode até ser uma solução gramaticalmente aceitável, mas a observação de surdos fluentes mostram que, em muitas situações, a preferência dos falantes mais proficientes na Libras é por uma rica exploração do espaço, aproveitando-se de sua significação no contexto imediato. (Leite e McCleary, Pág. 265, 2008).

Dessa maneira, verifica-se que é necessário intensificar exercícios, que possam proporcionar o desenvolvimento dessa habilidade, para os alunos aprendizes de Libras como segunda língua. Um dos exemplos trabalhados em aula e que pode ser claro, em torno dessa temática, para o ensino de Libras para ouvintes, ocorre na contação da história infantil: Os três porquinhos. Nesse conto é possível exemplificar com clareza que as três casas, respectivamente de palha, de madeira e de tijolo, construídas por porquinhos diferentes, que ocupam na contação espaços diferentes. Portanto, na perseguição do lobo aos porquinhos esse espaço também deve ser explorado, pois o porquinho da casa de palha, que ocupa um determinado espaço na narrativa em Libras, deve fugir para a casa de madeira, construída em outro espaço na narrativa em libras, e, esses dois porquinhos fugirão para a casa de tijolos, centralizada em outro lugar.

Acredita-se que demonstrando essas relações espaciais em Libras, com exercícios que as estimulem, os alunos poderão, com a prática, utilizá-las em outras situações, pois terão possibilidades de apropriar-se desses elementos constitutivos da prática discursiva em Libras.

Por fim, na sequência didática, também foram cobrados os aspectos salientados por Quadros e Karnopp (2004), no que se refere ao estabelecimento nominal e uso pronominal no próprio espaço de sinalização. As autoras descrevem sobre sua importância no discurso da Libras na citação abaixo destacada:

> No espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para as relações sintáticas. Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização (espaço definido no corpo do sinalizador), observando várias restrições. (Quadros e Karnopp, p.127, 2004).

Foi solicitado aos alunos que localizassem no espaço as pessoas da família as quais se referiam e que utilizassem as duas mãos para marcá-las no espaço, na sequência dos graus de parentesco e para dizer seus nomes.

Sequência didática

Nessa sequência didática, o objetivo final foi o de apresentar a família, por meio da Libras, explorando, primeiramente, a construção de uma árvore genealógica no papel, de modo a conseguir utilizar os vários elementos desse idioma como datilologia, expressão facial e corporal /sinais não manuais, direcionalidade, uso do espaço, etc. Sabe-se que os alunos ainda são iniciantes no processo de ensino-aprendizagem da Libras, no entanto, acredita-se que é

com a apresentação da língua de modo completo, com todos os seus elementos constitutivos, que eles poderão, gradativamente, aprimorar sua prática e adquirir excelência em seu uso e proficiência. Desse modo, entende-se que nos cursos de Libras, como segunda língua para ouvintes, devem ser pensadas sequências didáticas que trabalhem os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nesse contexto, especialmente nos conteúdos procedimentais, é que o erro deve ser visto como parte do processo, conforme Freire (1985), pois é nessa prática que as hipóteses, recheadas de erros e acertos são postas à prova, pela própria interação com o outro e pelo uso da língua. Assim é que se pode favorecer a apropriação do idioma, por meio de exercícios cognitivos que envolvem constante reestruturação. A seguir apresenta-se a sequência didática realizada:

Passo 1

Os alunos foram convidados a participarem em sala de uma dinâmica voltada para a construção de uma família mais convencional. Para que pudessem compreendê-la em Libras a professora misturou alguns elementos como sinais do idioma, mímicas, classificadores, gestos, etc., a fim de que pudessem interagir e participar, compreendendo e respondendo sobre o que estava sendo apresentado. Começou a partir da chamada de um dos alunos (homem ou que representasse o gênero masculino) para a frente da sala e esse foi descrito como alguém solitário, sozinho, a procura de uma namorada. Assim a família foi iniciada. Foram chamadas outras pessoas, uma namorada para o rapaz e assim por diante. Essa família teve origem a partir de dois casais distintos. Eles foram tendo filhos, que se casavam e assim formaram-se as relações de parentesco com a união das famílias. Assim, foram explorados os sinais correspondentes a: avô, avó, mãe, pai, filhos, tios, irmãos, genro, nora, sogros, primos, sobrinhos, netos, etc. de forma divertida e com a participação efetiva de todos.

Passo 2

Foi solicitado que os alunos escolhessem um familiar para fazer sua apresentação social com dez itens. Exemplo: grau de parentesco, nome, idade, trabalho, etc. Foi cobrado que utilizassem o espaço neutro da Libras, com o apontamento para indicação de ele ou ela, com aespecial atenção para o uso do lado e da mão escolhida.

Passo3

Foram dadas sentenças aos alunos para que utilizassem as duas mãos, junto a outras habilidades trabalhadas, a fim de explicá-las. Por exemplo: Tenho três irmãos: José, Fábio e Juan. Nessa sentença os alunos deveriam utilizar a estrutura sintática da Libras e sinalizar: TENHO IRMÃOS 3 (segurar o número três em uma das mãos) e com a outra apontar e soletrar os nomes de cada um deles. Vários dos elementos descritos nesse artigo como expressões não-manuais precisavam ser mobilizados para efetivação da mensagem. Os alunos fizeram uns para os outros. Utilizaram a anotação para validar ou não sua compreensão.

Passo 4

Foram dadas questões para serem proferidas em Libras e respondidas pelo colega, para fim de fixação de vocabulário (sinais dos graus de parentesco). Exemplo: O pai do meu pai. Quem é?

Passo5

Foi feita a apresentação de pequenos núcleos familiares fictícios, explorando o uso das duas mãos e a localização espacial dos dois lados. Exemplo: avós que se casaram e tiveram 3 filhos (pedia-se para segurar esse número com uma das mãos). Era solicitado que explicassem os graus de

parentesco, exemplo: tio, tia e pai (esses sinais deveriam ser feitos com a outra mão, por meio de uma correspondência com a mão que segurava o número indicado). Após essa explanação do lado paterno da família, os alunos deveriam mudar para o lado materno, demonstrando no espaço que se tratava deste. Deveriam realizar uma explanação semelhante utilizando o número, segurando-o e mostrando os graus de parentesco com a outra mão. Por exemplo, deveriam mostrar que do lado materno os avós se casaram e tiveram 2 filhos.

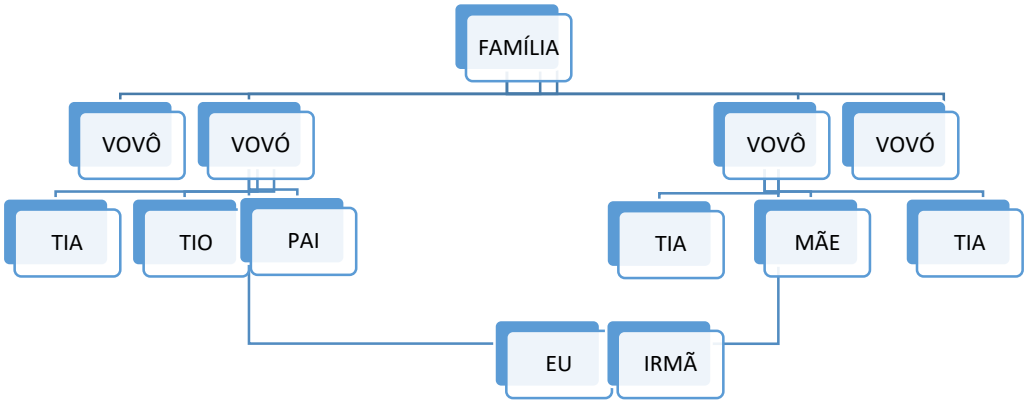
Passo 6

Houve uma ampliação dos conceitos trabalhados anteriormente, retomando-os e ampliando para a inserção dos nomes dos filhos e das idades. Nesse contexto a separação do espaço foi fundamental para a transmissão correta da mensagem.

Passo 7

Foi feita a apresentação da árvore genealógica abaixo anexada, com as explicações de como explicitá-la em Libras, com todos elementos inerentes ao idioma.

Figura 1



Passo 8

Exploração de árvores genealógicas, com diferentes constituições familiares, e explicação de como o uso do espaço em Libras é fundamental para compreensão. Exercícios de emissão e recepção por parte dos alunos.

Passo 9

Construção pelos alunos de sua árvore genealógica no papel para posterior apresentação em Libras para o colega da sala.

Considerações dos alunos e das professoras

A sequência didática descrita foi realizada com 42 alunos de 2 cursos de Libras Básico I, pelas duas professoras autoras desse artigo. Foi realizada uma entrevista estruturada com 8 (oito) perguntas acerca das facilidades e dificuldades encontradas, das diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa, bem como das habilidades que os alunos acreditavam terem desenvolvido.

Em relação aos aspectos mais difíceis expressos nos discursos dos alunos estão:

- A datilologia se configurou, de fato, como algo que ainda precisa ser aprimorado. Muitos relatam que ainda possuem dificuldades de lembrar-se dos detalhes em relação a cada letra.
- O uso das duas mãos para datilologia se configurou como um dos itens mais colocados como dificultosos para os alunos.
- O uso das duas mãos para a explicação dos graus de parentesco foi colocado como aspecto bastante difícil, confuso e que às vezes demandava do sinalizador grande concentração.
- Grande parte afirmou que despendeu grande esforço cognitivo a separação dos lados materno e paterno.

Dentre os aspectos de maior facilidade:

- Poucos afirmaram ter dificuldade com os sinais referentes aos graus de parentesco como: avô, avó, mãe, pai, filho, tio, tia, irmão, irmã, etc.
- De modo geral, relatam que é muito mais fácil compreender a família do colega do que sinalizar a sua.

Dentre as diferenças entre Libras e Língua Portuguesa:

- Os alunos afirmaram que chamou a atenção, principalmente, a questão espacial, visto que na ocasião da emissão do colega entender os lados das famílias de modo separado, favoreceu grandemente a compreensão.

Em relação à análise realizada pelas professoras é possível verificar que:

- Em relação ao uso da datilologia foram poucos os problemas quando se tratava da mão predominante do aluno. Já quando se tratava da emissão da datilologia pela outra mão os alunos pareciam demonstrar insegurança e falta de domínio da mão, mas nem sempre da letra em si.
- O uso das duas mãos tendo uma delas como marcadora de quantidade e a outra como a dos graus de parentesco exigiu muitas

vezes intervenção docente, para auxílio e organização do aluno em relação a essa separação.

- Para a sintaxe correta da Libras são necessárias intervenções constantes, como por exemplo quando os alunos vão relatar que o avô e se casou com a avó e tiveram 3 filhos. Grande parte constrói essa frase na estrutura da Língua Portuguesa e deve ser constantemente lembrada que primeiramente pode-se localizar as pessoas o VOVÔ e a VOVÓ, localizá-los no espaço pelo pronome e somente depois relatar o que ele fizeram como, por exemplo, CASARAM e em seguida FILHOS 3.
- O uso do espaço quando realizado corretamente torna clara a compreensão por parte do aluno que recebe as informações em Libras.

Considerações finais

Com a realização desse trabalho foi possível perceber que para a apropriação da Libras, além dos aspectos inerentes ao idioma como datilologia, sinais não manuais, localização espacial, sinais, etc., os alunos devem ser constantemente convidados a pensarem por meio de uma organização visual, pois "assim como acontece com qualquer idioma o respeito aos seus elementos estruturais são muito mais importantes do que o aprendizado de palavras soltas, pois somente estas não efetivam a comunicação"(Rodrigues-Moura, 2015,p.25)

Acredita-se, no momento, que a abordagem comunicativa seja a mais promissora, pois visa a produção de enunciados linguísticos dentro de intenções comunicativas. Esse deve ser realmente o cerne do ensino de qualquer idioma. Entretanto, chama-nos a atenção a quantidade de aspectos linguísticos advindos das diferenças de modalidades da Língua Portuguesa (oral-auditiva) e da Língua de Sinais (visuoespacial). Conforme salientado em WIlcox e Wilcox (2005) esses

aspectos não serão vencidos pelo ouvintes, a não ser que haja intervenção por parte dos docentes, para que os alunos possam se apropriar destes.

Contudo, ressalta-se que trabalho não teve a intenção de esgotar os aspectos históricos, culturais e linguísticos que devem estar presentes em cursos de Libras Básicos. Tratou-se somente de um recorte de uma sequência didática que se mostrou relevante para a reflexão e mobilização de aspectos intrínsecos as Línguas de Sinais, numa abordagem comunicativa, com enfoque em atividades de cunho procedimental.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponívelem:http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm .Acesso em: 27 de agosto 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm .Acesso em: 27 de agosto 2017.

GESSER, A. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LEITE, T. A.; McCLEARY, L. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2009.

PEREIRA, M. C. da C.et al. **Libras:** conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, R. M. de, KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**:Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES-MOURA, D.**Libras e Leitura de Língua Portuguesa para Surdos**. 1º. ed. Curitiba: Appris, 2015.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver:** o ensino de Língua de Sinais Americana como segunda língua. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

TEMA LIVRE

O PAPEL DO DIRETOR NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL –PEI

THE ROLE OF THE DIRECTOR IN THE INTEGRAL TEACHING PROGRAM -PEI

Maria Ephigênia Cáceres Nogueira[97]
Sandra Maria Fodra[98]

Submissão: 15/09/2017 Aceite: 12/12/2017

Resumo: O presente artigo trata da pesquisa pedagógica exploratória sobre o papel do diretor na gestão das escolas participantes do Programa Ensino Integral, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. No cotidiano da escola, a pergunta mais frequente ao diretor quando do planejamento de um projeto é: Onde está escrito que pode? Esse questionamento revela a compreensão que os profissionais, alunos e pais e comunidade tem do papel da escola. Só se faz o que está escrito nas normas do sistema de ensino. O Programa Ensino Integral propõe a estrutura administrativa e legal, as normas e regulamentos envolvendo todos os sistemas: o Ministério da Educação, a Secretaria da Educação, a Diretoria de Ensino e a escola em atividades inter-relacionadas com o objetivo de apoiar o desenvolvimento organizacional e profissional com vistas ao aprimoramento das atividades educativas da escola, uma nova relação com o sistema, incluindo o diretor da escola.
Palavras-chave: Diretor 1. Desenvolvimento profissional 2l. Desenvolvimento organizacional 3. Gestão e liderança 4.

Abstract: This article deals with the exploratory research on the role of the director in the management of schools participating in the Integral Education Program of the State Secretariat of Education. In the daily life of the school, the most frequent question to the director when planning a project is: Where is it written that it can? This questioning reveals the understanding that professionals, students and parents and community have of the role of the school. Only what is written in the norms of the education system is done. The Integral Education Program proposes the administrative and legal structure, norms and regulations involving all systems: The Ministry of Education, the Secretariat of Education, the Board of Education and the school in activities related to the objective of supporting organizational and professional development with a view to improving the school's educational activities, a new relationship with the system, Including the principal of the school.
Keywords: Principal 1. Professional development 2. Organizational development 3. Management and leadership 4.

[97] Doutorado em Educação (FEUSP) CIEI – FEUSP. meacnog@uol.com.br
[98] Mestrado em Educação (PUC/SP). Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE/SP) sandra.fodra@gmail.com; sandra.fodra@educacao.sp.gov.br

Introdução

O presente artigo trata da pesquisa exploratória sobre o papel do diretor na gestão das escolas participantes do Programa Ensino Integral - PEI da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Esta pesquisa pedagógica destaca o diretor da escola como objeto de estudo para compreender seu papel de administrador/gestor e líder da instituição educacional. Pesquisas nas bases de dados on line sobre o papel do diretor informam que poucos estudos têm sido realizados e os estudos existentes destacam somente o papel do diretor como responsável pela escola pública como um todo e por garantir a qualidade de ensino por meio da gestão democrática, construída pela participação de coordenadores, professores, auxiliares, pais e alunos e comunidade do entorno da escola e pela autonomia da escola refletida na elaboração do projeto-político-pedagógico. No Plano de Ação da escola é o projeto político pedagógico o documento que vai orientar as tomadas de decisão para que a qualidade de atendimento à comunidade aconteça por meio da aprendizagem do aluno atestado pelo resultado desse processo educativo no Índice de Desenvolvimento da educação de São Paulo – IDESP:

> O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer (http://www.educacao.sp.gov.br/idesp, acessado in 24/7/2017).

O Modelo do Programa Ensino Integral trabalha com o currículo oficial da rede pública paulista e uma parte diversificada que compreende as aulas de Orientação de Estudos, as Disciplinas Eletivas (criadas a partir dos desejos e necessidades dos alunos), o Protagonismo Juvenil (no Ensino Fundamental), a Preparação Acadêmica e o Mundo do Trabalho (no Ensino Médio). Estão previstos nos horários da escola tempos e espaços de estudos e reflexões

coletivas semanais sobre a prática educativa na escola. As formações continuadas pretendem atender às necessidades de formação tanto dos alunos quanto dos próprios profissionais e são voltadas à construção de uma postura indagativa que leva ao questionamento do conhecimento, das ideias e dos fenômenos para favorecer a criação de novas perguntas, respostas e soluções às necessidades do contexto; metodologias de ensino e aprendizagem, além do fortalecimento de uma ética profissional que leve à compreensão dos jovens, das famílias e comunidade.

A qualidade de ensino é a conquista do aluno ao final da educação básica, a construção de seu projeto de vida, a organização de sua vida pessoal e de formação para o trabalho. O investimento numa política pública de mudança educativa voltada aos jovens da educação básica em prol de uma melhor qualidade de atendimento, cuidando de seus projetos de vida tem alcançado o objetivo de protagonismo juvenil e transformando a cultura da avaliação profissional e da formação em contexto.

Tema do trabalho

No cotidiano da escola o questionamento: Onde está escrito que pode? Revela a postura cotidiana da comunidade escolar interna e externa frente às tomadas de decisão na escola junto ao diretor. Revela uma postura de espera e aceitação das decisões tomadas fora da escola, por pessoas que não participam do cotidiano escolar, desconhecidas, sem envolvimento e relação de confiança estabelecidos. Ao mesmo tempo apresentam receio de agir, de construir uma história profissional com autoria e autonomia, de se envolver e comprometer. Dessa maneira, até a presente data os estudos mostram que o Diretor é o representante do Estado na escola, devendo fazer cumprir o regime jurídico do sistema de ensino ao qual está submetido de forma abstrata, descontextualizada e formal. È a concepção ideal de escola, de diretor, de professor e de aluno.

Faz-se necessário estudar o papel do diretor para compreender sua liderança e seu papel na escola nos dias atuais. Estudar o programa e seus objetivos tem o propósito de explicitar no modelo apresentado, se há a possibilidade do diretor assumir a liderança e em companhia atender ao objetivo de formação integral dos adolescentes e jovens e a construção de seu Projeto de Vida até a conclusão da Educação Básica. O Programa Ensino Integral procura atingir o objetivo de melhorar a qualidade de ensino oferecida à população estudantil por meio de uma gestão democrática e responsável, valorização da escola pública, pela oferta de um ensino de qualidade, a valorização dos educandos, espírito de equipe e cooperação, mobilização, engajamento e responsabilização da rede, alunos e sociedade em torno de seu processo de ensino, aprendizagem, espírito público e de cidadania, tendo a escola como centro irradiador da inovação.

Objetivo

Estudar o papel do diretor no Programa Ensino Integral tem o objetivo de responder ao questionamento sobre a liderança formal da instituição e seu papel na construção do processo educativo da escola. Explicitar a pedagogia participativa presente na contextualização das ações e projetos, no acompanhamento dos planos de trabalho dos coordenadores e professores, na mediação das informações e relações entre os diferentes setores da escola, na interação e envolvimento nos aspectos apontados pelo grupo como necessidades e fragilidades. Expor solicitações junto aos órgãos superiores de apoio em aspectos que venham a fortalecer o trabalho educativo da escola, na participação e acompanhamento das atividades e projetos educativos apresentados na escola.

Metodologia

Trata-se de pesquisa exploratória pedagógica sobre o papel do diretor de escola participante do Programa Ensino Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. A investigação é desenvolvida por uma pesquisadora e por uma professora da rede estadual, pesquisadora e membro da equipe do Programa Ensino Integral. A pesquisa qualitativa está sendo desenvolvida por meio da análise documental e da legislação, observação, entrevistas semi-estruturadas com diretores (as) de escola estadual participantes do Programa Ensino Integral. A investigação vem sendo desenvolvida desde 2012 e segue os princípios do Código de Ética para pesquisa em Ciências Humanas. Foram solicitadas autorizações para as escolas que estão participando desse estudo, assim como para a realização das entrevistas e observações. As degravações são lidas e autorizadas pelos seus autores, assim como o texto final da pesquisa.

O trabalho segue com metodologia de abordagem qualitativa baseadas em Denzin e Lincoln e as narrativas de história de vida profissional com Josso e Meihy. A observação e acompanhamento das atividades rotineiras dos diretores, na formação continuada das equipes escolares, nas tomadas de decisão no cotidiano escolar, nas relações internas e externas da escola constituirão a investigação no local escola estão estudados com Zeichner, Pinazza, Oliveira-Formosinho e Formosinho.

Resultado e discussões

Estudos de Pinazza, Formosinho, Hargreaves, Fulan e Day apontam a influência da liderança formal no desenvolvimento profissional dos educadores e no desenvolvimento organizacional das instituições escolares e que refletem diretamente na qualidade de ensino oferecido pela instituição educacional e na aprendizagem dos alunos. Pinazza (2014) em seus estudos sobre formação em contexto nas instituições de educação infantil aponta a liderança formal em ações que colaboravam na construção de uma prática pedagógica coletiva, promovendo e apoiando ações interativas em ambiente de aprendizagem que

são geradores de transformações nos contextos educativos das escolas. Também aponta a importância dos sistemas de sustentação das atividades pedagógicas das escolas dadas pelos sistemas de ensino, secretaria da educação e a parceria com o Ministério da Educação, que garantem o desenvolvimento profissional e organizacional, na perspectiva da ecológica de Bronfenbrenner.

A escola é uma organização social parte de um sistema de ensino que define atribuições e competências a todos os colaboradores que atuam na instituição. São normas transmitidas por portarias, resoluções e comunicados que visam concretizar as legislações educacionais brasileiras. As normas estaduais de ensino dirigidas às escolas, por meio diretor ou à equipe gestora apresentam objetivos de orientar igualmente as unidades para que o sistema de ensino apresente uma uniformidade interna de organização e funcionamento. Estas orientações são elaboradas pela Diretoria de Ensino e representam a racionalidade técnica do princípio da igualdade, apoiando-se nos aspectos da eficiência, da eficácia e da qualidade como sendo as características destacadas como importantes e como as formas avaliativas do desempenho do diretor e da escola. O princípio da igualdade foi trazido pela modernidade como forma de concretizar o acesso à educação e garantir o mesmo atendimento, ou seja, um atendimento igual a toda comunidade escolar. Destaca-se a tensão com o papel ideal da escola e do diretor, também relacionada ao aspecto racional da universalidade do Estado moderno, para manter o controle e a centralização do monopólio do direito formal, representado nos atos normativos internos do sistema de ensino. A escola como parte da vida social, com a qual se complementa e se correlaciona, está submetida às concepções da empresa capitalista e sua forma de organização e funcionamento burocrático, que conduz a um processo de decisão de caráter técnico-burocrático dentro do sistema de ensino, da instituição escolar e com o Diretor.

Na área administrativa, nos aspectos técnico-burocráticos o diretor tem informações de como proceder em cada setor da escola, como é seu

funcionamento, datas de efetivação das ações, critérios de trabalho e pessoas responsáveis no órgão superior para acompanhar e tirar dúvidas de cada tarefa administrativa. No aspecto burocrático o diretor tem a responsabilidade de coordenar e acompanhar o trabalho da secretaria. O sistema de ensino estadual de São Paulo já apresenta sistema on line para grande parte das tarefas administrativas. Para o controle dos alunos há o programa do MEC/INEP, censo escolar, que abrange todo o território nacional e trata das matriculas dos alunos, da promoção, evasão e retenção, por escola, por turno, por classe e por disciplina de cada escola. Abrange também o registro de professores, auxiliares e equipe gestora, no qual podemos encontrar a formação dos profissionais da educação de cada estabelecimento de ensino e anos de trabalho docente. O pagamento dos profissionais da educação é realizado em programa específico e mensalmente a escola aponta o percurso do professor no comparecimento à escola, assim como a vida profissional do professor na escola e no sistema de ensino, pontuação, classificação para escolha das aulas anualmente, remoção, afastamento, e os outros direitos dos funcionários.

As verbas escolares são enviadas para as escolas por diferentes projetos da secretaria ou de parceria com o MEC, são verbas referentes a aspectos específicos, há verbas para consumo e verbas para compra de bens que vão constituir o patrimônio da escola. O Diretor como presidente da Associação de Pais e Mestres- APM é quem recebe a verba e coordena seu gasto juntamente com o diretor executivo da APM. É o conselho de escola que define onde se vai gastar o dinheiro. O diretor é responsável pela prestação de contas em dia, assim como pelo acompanhamento do patrimônio da escola, que constitui outra tarefa administrativa, com regras próprias e com setor específico de acompanhamento.

A secretaria é que atende ao público, nas horas de funcionamento da escola, com pessoal específico para isso. Todos os assuntos da escola são tratados nesse atendimento. Como não há uma relação escola-família

organizada de forma a receber os pais, o atendimento se restringe aqueles que procuram a escola, seja para saber da vida escolar do filho, seja para pedir atestado, certificados e declarações necessárias de comprovação de escolaridade. O diretor anualmente deve coordenar a reunião de composição do conselho de escola e da associação de pais e mestres da escola, garantindo a participação de cada setor e a quantidade de seus representantes, de acordo com a legislação vigente. Realizar reuniões bimestrais em cada instituição e extraordinárias se se fizerem necessárias. Garantir a realização da reunião de pais para tomar ciência dos boletins de seus filhos bimestralmente e informar sobre os processos de recuperação aos quais tem direito.

Na área pedagógica, o diretor é o responsável pela coordenação da elaboração do projeto político pedagógico anualmente, que deve passar pelo conselho de escola para a aprovação antes de ser encaminhado ao Plano de Gestão da Escola/Plano de Ação. É também responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento dos planos de ensino dos professores, do calendário escolar e seu cumprimento em número de dias e horas de cada disciplina, de acordo com a grade curricular. Acompanhar o desenvolvimento dos projetos elaborados, acompanhar as reuniões de formação continuada da escola, discutindo com o coordenador as necessidades pedagógicas do grupo ou de professores em particular. Acompanhar com o coordenador o registro das atividades no diário de classe, tanto quanto no registro das presenças como do conteúdo desenvolvido, o progresso dos alunos, as decisões sobre o andamento do processo educativo e das orientações dadas ao grupo classe ou individualmente. Coordenar as reuniões de conselho de classe, série e termo bimestrais para avaliação dos planos de ensino e seu desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

O que se pode afirmar sobre isso é que não há uma construção de uma história de prática educativa a partir das atividades pedagógicas cotidianas, ficam como tarefas a serem cumpridas para possível reclamação ao final do ano sobre

o rendimento escolar do aluno. Há pouca visibilidade do processo educativo, assim como do papel do diretor na tarefa de acompanhar o processo educativo. No senso comum reconhece-se que há diferença na atuação de cada diretor na escola sob sua responsabilidade.

No cotidiano da escola, a pergunta mais frequente ao diretor quando do planejamento de um projeto, atividades ou eventos é: Onde está escrito que pode? Esse questionamento revela a compreensão que os profissionais, alunos e pais e comunidade têm do papel da escola. Só se faz o que está escrito nas normas do sistema ou na legislação educacional. Revela-se então a falta de indicadores de trabalho na área pedagógica, assim como há na área administrativa. E se o órgão superior só cobra as tarefas administrativas e as acompanha de perto e tira as dúvidas, estabeleceu-se uma relação de confiança do sistema de ensino técnico-burocrática com o diretor e com a escola. Isso não significa que as tarefas administrativas são repetitivas, fáceis de executar, não tem critério de elaboração, pelo contrário, foram sendo construídas ao longo do tempo, de acordo com as necessidades específicas e com o desenvolvimento tecnológico, que vem dando agilidade aos diferentes processos burocráticos.

Quanto aos aspectos pedagógicos, que também são construídos ao longo do tempo, precisam de um olhar cuidadoso sobre o aluno, sobre o contexto escolar, sobre o conhecimento a ser construído pelo aluno, sobre o profissional da educação, seu percurso de vida profissional, seus anseios, crenças e valores que agregados ao seu conhecimento constituem sua prática pedagógica e o tipo de pedagogia explícita que vai escolher. As políticas públicas tem desenvolvido programas e projetos e ações que visam dar respostas aos dados do Idesp, Piza que não apresentam dados satisfatórios de aprendizagem escolar dos alunos. Mas, historicamente tem-se tratado esses programas, projetos e ações pedagógicos como política publica educacional de cada poder executivo, sem cuidar dos profissionais da educação em atuação nas escolas, que sem critérios

de atuação e decisão, não têm como organizar uma coletividade de atuação pedagógica dentro do estabelecimento de ensino.

O Programa Ensino Integral propõe a estrutura administrativa e legal, as normas e regulamentos envolvendo todos os sistemas: O Ministério da Educação, a Secretaria da Educação, a Diretoria de Ensino e a escola em atividades inter-relacionadas com o objetivo de apoiar o desenvolvimento organizacional e profissional com vistas ao aprimoramento das atividades educativas da escola. Ao investigar o cotidiano das escolas que participam do PEI e ao entrevistar as diretoras, observamos que o grupo gestor tem em suas mãos toda uma infra-estrutura formal, incluindo indicadores de avaliação do processo educativo, instrumentos de avaliação 360º, modelo de gestão de desempenho e no modelo de gestão, as sugestões de divisão das tarefas para todos os educadores da escola. Este apoio possibilitado pelo programa propôs uma nova relação da escola com o sistema de ensino, indo além da relação técnico-burocrática com a escola, incluindo com o diretor da escola. A legislação específica sobre o papel do diretor nas escolas em que o PEI está sendo desenvolvido explicita, com detalhes, as atividades nas quais será avaliado, do ponto de vista do que se espera do programa e seu funcionamento nas escolas. A legislação trata das atribuições do diretor, e nas escolas do PEI, há assuntos técnico-burocráticos e pedagógicos, na organização e funcionamento da escola há horário de trabalho e pessoal em diferentes funções que dão suporte à aplicação e efetivação do que é solicitado.

Legislação do PEI sobre atribuições e competências do diretor, na publicação, Modelo de Gestão SEE/SP, 2014, p. 14:

> I - planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar; (NR)
> (*)Redação dada pela Lei Complementar n° 1.191, de 28 de dezembro de 2012Legislação do Estado.
> II - coordenar, anualmente, a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos;

II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos; (NR)
(*)Redação dada pela Lei Complementar n° 1.191, de 28 de dezembro de 2012Legislação do Estado.
III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectivo Escola e os projetos de vida dos alunos;
IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo e empreendedorismo juvenis, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;
IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; (NR)
(*)Redação dada pela Lei Complementar n° 1.191, de 28 de dezembro de 2012Legislação do Estado.
V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola;
VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;
VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários, salvo nos casos de licença à gestante e licença-adoção;
VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários; (NR)
(*)Redação dada pela Lei Complementar n° 1.191, de 28 de dezembro de 2012Legislação do Estado.
VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida;
IX - acompanhar e avaliar a produção didático-pedagógica dos professores da respectiva Escola;
X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;
XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;
XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.
(http://www.legislacão.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653daad8eoa83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?opendocument)

Esta norma jurídica do PEI aponta o plano de ação como o norteador do trabalho escolar e a importância do currículo e da parte diversificada que é escolha da escola, por meio de atividades desenvolvidas com alunos e professores, no diagnóstico das preferências, dúvidas, importância para os alunos de determinados campos de conhecimento. Chamadas disciplinas eletivas, entram para compor o currículo da escola e são desenvolvidas no período da tarde. A legislação aponta para a liberdade de escolha das disciplinas, como autonomia da escola. Assim, em cada contexto escolar a jornada diária na escola, sob o comando do diretor, apresenta características de construção de pedagogias participativas por parte do grupo de professores e coordenação.

Porém, romper com o tipo de relação técnico-burocrática do sistema com a escola tem sido difícil. Na pesquisa junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e o estudo do Programa Ensino Integral se propõe a responder à intrigante questão: Onde está escrito que pode? O Programa propõe a estrutura administrativa e legal, as normas e regulamentos envolvendo todos os sistemas: o Ministério da a Educação, a Secretaria de Estado da Educação, a Diretoria de Ensino e a escola em atividades inter-relacionadas com o objetivo de apoiar o desenvolvimento organizacional e profissional dos educadores das escolas participantes do programa, com vistas ao aprimoramento das atividades educativas da escola, uma nova relação com o sistema, incluindo o diretor da escola. O Programa está estruturado nos Modelo de Gestão, Modelo Pedagógico, Modelo de Gestão de Desempenho e de Formação dos Profissionais. As premissas do Programa Ensino Integral são: formação continuada, protagonismo (juvenil e adulto), corresponsabilidade, excelência em gestão e replicabilidade. Seus princípios são: o Protagonismo Juvenil, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. A partir da avaliação de resultados da atuação profissional e da consolidação da avaliação de desempenho o profissional cria seu Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), que é acompanhado pelo

seu superior imediato. O desenvolvimento profissional do diretor está presente e com função de liderança cooperativa dentro do contexto do programa.

Ao investigar o cotidiano escolar por meio da observação e participação em eventos realizados pela escola e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com as diretoras e a análise dos documentos construídos pela equipe gestora e professores, pudemos notar a grande riqueza de atividades e registros que são realizados pelas equipes da escola. Estas atividades, algumas propostas pelo programa, outras pelos professores em suas áreas específicas de atuação têm o objetivo de fazer o profissional olhar para o próprio trabalho. Ao longo do tempo, acompanhar o caminho construído, de si mesmo enquanto profissional e do aluno e dos grupos classe revelou informações que puderam dar maior identidade profissional aos educadores, olhar o aluno com mais cuidado e considerar sua individualidade e crescimento em conhecimento, análise da realidade, visão mais ampla sobre si e seu projeto de vida.

Muitas críticas são feitas às políticas públicas ao estabelecer programas de ação educativos planejados às escolas. São estruturados por educadores que não estão atuando nas escolas e descontextualizados. A própria legislação educacional e os estudos científicos apontam a importância do contexto de cada escola e sua comunidade, que diferentes, precisam de projetos próprios, elaborados por seus educadores e segundo sua visão de mundo, valores, crenças e conhecimentos. O Plano Nacional de Educação, a partir das prioridades estabelecidas para a educação escolar, tem o Programa Ensino Integral como meta para a educação básica, assim como o protagonismo juvenil. O Ministério da Educação estabeleceu o Programa Ensino Integral, como proposta de trabalho em parceria com as secretarias de educação. O PEI é parceria da Secretaria da Educação de São Paulo com o MEC, para, em conjunto atingir a meta de melhoria da qualidade de ensino da educação básica.

Conclusão

O diretor tem como responsabilidade a coordenação e acompanhamento do Plano de Ação, que é o projeto político pedagógico da escola, por meio da entrada de dados, elaboração de ações corretivas e relatório gerencial, utilizando como ferramenta o PDCA (Plan, Do, Check e Act). As reuniões com os Líderes de Turma, com os Presidentes dos Clubes Juvenis e dos Grêmios, as reuniões de alinhamento com os profissionais da unidade escolar também são de sua responsabilidade. Pela pesquisa realizada, essa estrutura formal e organização têm permitido o avanço no desenvolvimento do papel do diretor na liderança da escola e na construção de novas lideranças conforme se dá o desenvolvimento do processo educativo. Os instrumentos apresentados pelo projeto ao grupo da escola representou um apoio ao trabalho, ao permitir a visibilidade do trabalho, o registro das ações, o percurso do caminho realizado, a compreensão do processo construído, a construção do trabalho coletivo no grupo de professores, rompendo com a história docente de trabalho solitário. As diretoras relatam que puderam visualizar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos na escola, acompanhar e participar das ações, inclusive dando respaldo aos professores e grupos de aluno, ao disponibilizar espaços e pessoal para que as atividades pudessem ser bem desenvolvidas e o espaço escolar ocupado pelas atividades de professores e alunos.

Houve mudança no clima da escola por estarem juntos professores e alunos em tempo integral, os alunos com professores tutores escolhidos por eles, os conflitos, necessidades dos alunos atendidos de forma rápida e comunicativa. Novas relações foram estabelecidas na escola, entre professores e alunos, professores e grupo gestor, alunos e grupo gestor, professores e pais, grupo gestor e pais, funcionários, professores, grupo gestor. Reconhecem que o apoio dado pelo órgão superior foi decisivo para que a escola pudesse crescer na área pedagógica, assim como pelo grupo de professores do Programa Ensino Integral da Secretaria da Educação, que sempre estavam apoiando e resolvendo os problemas e necessidades das escolas e da formação continuada dos

profissionais da educação dos estabelecimentos de ensino, adequando os instrumentos, analisando junto e construindo a prática pedagógica em parceria.

A pergunta Onde está escrito que pode? Perdeu sua importância, pelas informações das diretoras, o programa é complexo e com muitos instrumentos de trabalho, mas só se concretizou na escola e em cada uma com suas necessidades e especificidades. O que se pode verificar nos relatos é que não há escola com história pedagógica e curricular comum, só apresentam a mesma estrutura formal, mas com diversidade de práticas e processos educativos. Os sistemas educacionais brasileiros, que dão o suporte técnico, financeiro e pedagógico ao desenvolvimento do processo educativo ao envolver o Ministério da Educação (Programa PEI-MEC), a Secretaria da Educação, a Diretoria de Ensino e a escola numa ação conjunta de avaliação e reavaliação, onde cada um tem um papel. Os educadores contribuem, com os meios necessários, recursos, conhecimentos e informações necessários para um ensino de qualidade e a necessária transformação em prol da aprendizagem do aluno. Por fim, os dados do IDESP destas escolas mostraram a importância do programa ao apresentar dados de crescimento anual de cada estabelecimento de ensino participante do PEI, conforme planejado ou superior.

Referências

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** PT/Porto: Porto Editora, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança.** PT/ Porto ASA, 2003.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4ªed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena mudar? O trabalho de equipa na escola**. PT/ Porto: Porto Editora, 2001.

FULLAN, M. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade.** 2ª ed. PA: Artmed, 2000.

FORMOSINHO, J.(coord.). Formação de Professores – **Aprendizagem profissional e acção docente**. PT/Porto: Ed. Porto, 2009.

FORMOSINHO, J; MACHADO, J**. Equipas Educativas. Para uma Nova Organização das Escolas**.PT/ Porto: Porto Editora, 2009.

HARGREAVES, A**. Os professores em tempo de mudanças – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna.** PT/ Lisboa: Mc Graw Hill. 1994.

JOOSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira, SP:Cortez, 2004.

MEIHY. J.C.S.B. **Manual de História Oral**. 4ª Ed. SP:Ed. Loyola, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO,J. **O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: um estudo de caso.** Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J**. Associação Criança: um contexto de Formação em Contexto**. PT/Braga: Livraria Minho, 2001.

PINAZZA, M. **A. Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. Tese de Livre Docência:FEUSP, 2014.

PINAZZA, M. **Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança** in KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da Pedagogia da Infância. Pertencer e Participar**. PA: Penso Editora, 2013.

SÃO PAULO, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Formação das Equipes Escolares** – Programa Ensino Integral. Vol. 1 e 2. Imprensa Oficial, 2014.

_____. **Modelo de Gestão** - Programa Ensino Integral. Imprensa Oficial, 2014.

_____. **Modelo de Gestão de Desempenho** - Programa Ensino Integral. Imprensa Oficial, 2014.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. PT/Lisboa:Educa,1993.

TEMA LIVRE

FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO GRUPO GESTOR DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL–PARA ALÉM DE UMA RELAÇÃO TÉCNICO-BUROCRÁTICA

TRAINING IN CONTEXT OF THE MANAGEMENT GROUP OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION-BEYOND A TECHNICAL-BUREAUCRATIC RELATIONSHIP

Maria Ephigênia de A Cáceres Nogueira[99]
Andrea Costa Garcia[100]

Resumo: O artigo discute o relato de experiência sobre a relação do grupo gestor com a escola na rede de ensino municipal de São Paulo. Constata-se a relação técnico-burocrática construída com o grupo gestor por meio das regulamentações das atividades cotidianas da escola. O desenvolvimento profissional e organizacional voltado à equipe gestora objetiva orientar igualmente as unidades para que apresentem uma uniformidade interna de organização e funcionamento. Para romper com a visão técnico-burocrática do papel da escola e do grupo gestor, adotamos a formação em contexto, a investigação praxeológica do processo educativo, a participação, a documentação pedagógica e a autonomia para a construção das pedagogias participativas necessárias para a vivência da cidadania democrática.
Palavras-chave: Desenvolvimento profissional 1. Desenvolvimento organizacional 2. Gestão e liderança 3. Mudança educativa e qualidade de ensino 4.

Abstract: The article discusses the relation of the managing group with the school of the municipal education network of São Paulo. It is observed the technical-bureaucratic relationship built with the management group through the regulations of the daily activities of the school. The professional and organizational development aimed at the management team aims at also orienting the units so that they present an internal uniformity of organization and functioning. In order to break with the technical-bureaucratic vision of the role of the school and the management group, we We adopt contextual training, praxeological investigation of the educational process, participation, pedagogical documentation and autonomy for the construction of participative pedagogies necessary for the experience of democratic citizenship
Keywords:Professional development 1. Organizational development 2. Management and leadership 3. Educational change and quality of teaching 4.

[99] Doutorado em Educação (FEUSP). CIEI – FEUSP. meacnog@uol.com.br
[100] Pedagogia (FEUSP). Supervisora Escolar PMSP/SME - CIEI-FEUSP. acgarcia@usp.br

Introdução

O artigo apresenta o relato de experiência sobre a relação do grupo gestor, constituído pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, com a escola na rede de ensino municipal de São Paulo. Constata-se a relação técnico-burocrática construída pelo sistema de ensino com o grupo gestor, por meio das regulamentações das atividades cotidianas da escola, que tinham como objetivo informar igualmente as equipes gestoras como forma de garantir uma maneira igual e única de funcionamento e organização das escolas. O desenvolvimento profissional e organizacional realizado pelo sistema de ensino por meio da formação continuada está baseado nas necessidades das políticas públicas educacionais de cada poder executivo, de forma abstrata e descontextualizada, tratadas pelo aspecto formal e abstrato de seus conteúdos ou técnicas de organização e funcionamento para cada setor administrativo da escola. Esses aspectos apresentam como critério de avaliação e de relação com as escolas e com as pessoas, a escola ideal, abstrata e formal, assim como a equipe gestora abstrata e ideal.

Não há espaço para olhar o contexto e suas peculiaridades e necessidades, forças e fragilidades. Participantes do grupo de estudos Contextos Integrados de Educação Infantil – CIEI junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo acompanhamos o Grupo de Estudos como participantes "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos" desde 2013, nas reuniões realizadas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O grupo de estudos iniciou suas atividades em 2003, em formação continuada em contexto junto às instituições de educação infantil da rede de ensino municipal de São Paulo, creches e pré-escolas. Atualmente, o público alvo tem participação voluntária e é constituído por diretores, auxiliares, coordenadores e supervisores. Os encontros são realizados uma vez por mês, em calendário proposto antecipadamente e discorre sobre temas atuais e relevantes, escolhidos no grupo. Tem como perspectiva teórica a formação em

contexto, a investigação praxiológica do processo educativo, a participação, a documentação pedagógica e a autonomia para a construção das pedagogias participativas necessárias para a vivência da cidadania democrática.

Tema do trabalho

Este atrigo discute a relação construída pelo sistema de ensino com a equipe gestora das escolas da rede de ensino municipal de São Paulo. A pesquisa realizada nos documentos normativos e formativos do sistema de ensino, encontramos ênfase na relação técnico-burocrática, construída por meio das normas e regulamentos orientadores das atividades cotidianas das instituições. Estes apresentam objetivos de orientar igualmente a equipe gestora para que as escolas apresentem uma uniformidade interna de organização e funcionamento. As legislações educacionais do sistema de ensino municipal são elaboradas pela Secretaria da Educação e Conselho Municipal de Educação e a Diretoria de Ensino concretiza e explicita como deverá ser a maneira de atender às solicitações do regime jurídico municipal, por meio de comunicados e portarias, sob a responsabilidade do grupo de supervisão. A formação continuada para o grupo gestor prioriza a racionalidade técnica do princípio da igualdade de procedimentos, destacando a eficiência, a eficácia e a qualidade como produto do trabalho educativo e representam a avaliação do desempenho da instituição e do grupo gestor. Assim, a forma de olhar a escola e seu funcionamento e organização estabelecem também a forma de relação com os grupos que estão trabalhando e respondem diretamente pela escola junto aos órgãos superiores, à comunidade interna e externa da escola, a liderança formal: a equipe gestora. Para discutir o desenvolvimento profissional e organizacional acompanhamos as formações continuadas em contexto no grupo de estudos de "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos", de 2013 a 2017, a análise documental, observação das atividades cotidianas e o relato do grupo gestor.

Objetivos

O objetivo é explicitar a relação de trabalho do grupo gestor das instituições de educação infantil com a escola, baseada na concepção de homologia dos processos e na perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional e organizacional de Bronfenbrenner. Para estudar e caracterizar a relação estabelecida com a escola pelo grupo gestor foi necessário pesquisar e analisar a relação construída pelo sistema de ensino com a instituição de educação infantil.

Metodologia

Trata-se de pesquisa pedagógica exploratória, desenvolvida por duas pesquisadoras, sendo uma professora de ensino superior e outra supervisora escolar do sistema de ensino municipal. A pesquisa tem sido desenvolvida em Instituições de educação infantil da rede de ensino municipal da Secretaria da Educação do Município e no acompanhamento do grupo de estudos "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos". As atividades cotidianas da instituição e da equipe gestora são acompanhadas no desenvolvimento do Plano de Ação e na execução dos planos dos profissionais da educação. A pesquisa interpretativa é desenvolvida por meio da análise documental e da legislação, observação, relatos da equipe gestora. As solicitações para a realização da observação na escola, análise documental foram feitas às autoridades competentes.

Os textos da pesquisa foram apresentados aos entrevistados, assim como autorização solicitada para o uso na pesquisa e concordância com o texto final da pesquisa. O trabalho segue com metodologia de abordagem qualitativa baseadas em Denzin e Lincoln e as narrativas de história de vida profissional com Josso e Meihy. A observação e acompanhamento das atividades rotineiras dos diretores, na formação continuada das equipes escolares, nas tomadas de decisão no cotidiano escolar, nas relações internas e externas da escola

constituirão a investigação no local, a escola, estão estudados com Zeichner, Pinazza, Oliveira-Formosinho e Formosinho.

Resultados e discussões

Os estudos de Pinazza, Oliveira- Formosinho, Formosinho, Hargreaves, Fullan e Day apontam a influência da liderança formal no desenvolvimento profissional dos educadores e no desenvolvimento organizacional das instituições escolares e que refletem diretamente na qualidade de ensino oferecido pela instituição educacional e na aprendizagem dos alunos.

Pinazza em seus estudos sobre formação em contexto nas instituições de educação infantil na rede municipal de ensino de São Paulo aponta a liderança formal em ações que colaboravam na construção de uma prática pedagógica coletiva, promovendo e apoiando ações interativas em ambiente de aprendizagem que são geradores de transformações nos contextos educativos das escolas. Também aponta a importância dos sistemas de sustentação das atividades pedagógicas das escolas dadas pelos sistemas de ensino, secretaria da educação e a parceria com o Ministério da Educação, que garantem o desenvolvimento profissional e organizacional, na perspectiva da ecológica de Bronfenbrenner. São entendidos como sistemas inter-relacionados que trabalham em conjunto a favor das transformações necessárias à melhoria da qualidade de ensino oferecido pelas instituições da educação infantil. .

As concepções teóricas que fundamentam o olhar dos autores têm na Pedagogia-em-Participação, a construção individual e coletiva das pedagogias participativas, onde a autonomia, participação, conhecimentos, crenças e valores emergem na ação contextualizada na escola, a prática educativa. São os profissionais da educação na escola que, no seu contexto escolar, concretizam a jornada escolar, numa visão de currículo em desenvolvimento e integrador. Os encontros de formação continuada no contexto escolar levam aos registros para as discussões das práticas e constituem a história coletiva das pedagogias

participativas. Essa forma de olhar e registrar o cotidiano escolar forma a documentação pedagógica dos profissionais e suas pedagogias explícitas, que é caracterizada pela construção individual das crenças, valores, conhecimentos e prática educativa. A pesquisa praxeológica é essa prática, refletida, registrada individual e coletivamente pelos próprios profissionais em seus contextos escolares e que constitui o campo da Pedagogia -em Participação.

As pesquisas sobre o grupo gestor das instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de São Paulo apontam que está presente no cotidiano escolar da educação infantil a preocupação com a qualidade de educação oferecida às crianças no Brasil, principalmente após a Constituição Federal de 1988, na qual a educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica brasileira, do zero aos 5 anos, sendo a creche do zero aos 3 e a pré-escola dos 4 aos 5 anos. Após 8 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 explicita os princípios, a organização e o funcionamento da educação escolar brasileira, assim como da educação infantil.

Quando nos referimos ao conceito de qualidade da educação nas instituições de educação infantil, verificamos o contexto dos estabelecimentos de ensino do sistema municipal de educação da cidade de São Paulo. Conhecida como rede municipal de ensino, encontramos no equipamento escolar das instituições de educação infantil a estrutura e o funcionamento semelhante aos da educação básica, ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos); os colaboradores, professores, assistentes de classe, coordenadores e diretores das escolas com vínculo direto participam do mesmo plano de carreira do sistema de ensino e com cargos obtidos por meio de concurso público de ingresso e de acesso; há orientação que propõe o tipo de agrupamento na creche e na pré-escola; há orientação curricular para a creche e para a pré-escola; há formação continuada para os profissionais da educação das instituições diretas e indiretas ou conveniadas da secretaria municipal de educação; há a centralização das matrículas dos alunos pelas diretorias de ensino, com a

regionalização para o atendimento mais próximo da residência das crianças e adolescentes; há a informatização dos dados educacionais, informações sobre serviços prestados à população, as parcerias, a organização e funcionamento da rede de ensino, documentos oficiais da secretaria municipal de educação para a orientação das unidades escolares: comunicados, portarias administrativas e as do Conselho Municipal de Educação.

Na pesquisa da legislação do ensino municipal de São Paulo há os avanços apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil CNE/CEB nº 5 de 2009 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica CNE/CEB nº 7 de 2010.

Na pesquisa documental das formações continuadas realizadas com diretores e/ou equipe gestora das Instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento profissional dos educadores e para o desenvolvimento organizacional da escola encontra-se ênfase na relação técnico-burocrática, consistindo de encontros para transmissão de informações legais, administrativas e na área pedagógica, para refletir sobre os conceitos de gestão democrática, participação e autonomia, atendo-se ao esclarecimento do entendimento dos termos. Nota-se a dificuldade de olhar o contexto de cada escola, a preocupação é com a igualdade de procedimentos e ao atendimento de prazos e entrega dos formulários. Repetem-se na educação infantil as formas escolares de condução existentes na rede de ensino para o ensino fundamental e médio.

Nos aspectos administrativos, ao orientar igualmente as unidades para que apresentem uma uniformidade interna de organização e funcionamento, estabeleceu como indicador de avaliação das escolas e de cada integrante da equipe o mesmo critério, os aspectos administrativos, técnicos e burocráticos realizados no mesmo tempo, da mesma forma por toda a rede de ensino. Na área administrativa, nos aspectos técnico-burocráticos o grupo gestor tem informações de como proceder em cada setor da escola, como é seu

funcionamento, datas de efetivação das ações, critérios de trabalho e pessoas responsáveis no órgão superior para acompanhar e tirar dúvidas de cada tarefa administrativa. No aspecto burocrático o diretor tem a responsabilidade de coordenar e acompanhar o trabalho da secretaria. O sistema de ensino municipal de São Paulo já apresenta sistema on line para grande parte das tarefas administrativas.

Nos aspectos pedagógicos os temas tratam dos princípios da educação escolar nacional, voltados ao entendimento dos significados teóricos da gestão democrática na escola pública, os princípios da autonomia e participação na escola como garantias da democratização do ensino e da qualidade de ensino oferecida aos alunos. Ao tratar do entendimento do texto legal ou do conceito de gestão democrática, participação e autonomia, estes ficam em aberto, sem discutir o que cada um entendeu e como esse conceito vai ser utilizado no cotidiano escolar e realizar a transformação da qualidade de atendimento.

O acompanhamento das reuniões do grupo de estudos para a equipe gestora, os temas de estudos partem do conhecimento das necessidades, das crenças sobre o trabalho que desenvolvem, os valores que estabelecem como prioritários para as tomadas de decisão nas atividades cotidianas de escola, os conhecimentos que explicitam como importantes para responder às dúvidas apresentadas na condução da instituição de ensino e do Plano de ação, os problemas que detectam sejam em relação à pratica educativa dos profissionais da educação na escola, aos alunos, à comunidade e pais dos alunos, às reuniões de formação continuada semanais, aos espaços e tempos oferecidos pela escola aos professores e alunos.

Este espaço de encontro da equipe gestora sob a coordenação da Professora Mônica Pinazza representa um espaço aberto para a discussão de práticas de cada grupo gestor, para a troca de informações e conhecimentos das realidades de cada instituição de educação infantil, para a leitura conjunta de autores e pesquisadores da área da educação e da educação infantil. Caracteriza-

se como espaço de construção de uma profissionalidade voltada à gestão escolar da educação infantil e suas especificidades na rede municipal e na cidade de São Paulo. Discutem crenças e valores e a coerência de suas ações a favor de uma prática educativa baseada nas pedagogias participativas e gestora com visão sistêmica da escola e procurando levar a todos a compreensão do contexto, das características dos alunos e suas famílias, das aspirações de cada profissional da escola e do papel da escola frente a sua comunidade, às exigências dos órgãos superiores e da atualidade dos conhecimentos e discussões teóricas sobre a realidade educacional brasileira e municipal, avanços e fragilidades.

De se citar a troca de práticas educativas em parceria com universidades estrangeiras, com grupos de estudos internacionais sobre educação infantil, sobre as Pedagogias –em- Participação, as pesquisas na área da educação, a constituição do campo da Pedagogia como o campo de conhecimento que é próprio do fazer educativo diário e que pertence aos profissionais da educação. Com a colaboração dos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas, são pensados, escolhidos e percebidos na observação diária do cotidiano escolar, dando coerência, sentido e significado pelos prático/as da educação escolar, no chão da escola, que está se construindo na pesquisa praxiológica.

Baseada na homologia dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, os profissionais da educação ao serem reconhecidos em seus processos, avanços e retrocessos, na busca da coerência na prática educativa frente aos princípios educacionais da autonomia, participação, direitos e deveres, transferem para os alunos essa relação, constituindo o aluno como sujeito que aprende e se desenvolve por meio da autonomia e participação, e estendendo para a família, constituindo-a como parceira diária da jornada educativa.

O grande questionamento é se a relação técnico-burocrática construída com a escola e com a equipe gestora pelo sistema de ensino é suficiente para

responder a todas as dúvidas apresentadas pelo cotidiano escolar e ainda ser o apoio e sustentação do grupo para conduzir o grupo de trabalho interno à construção de uma escola autônoma e participativa necessária para uma vida numa sociedade democrática.

Nas pesquisas documentais, historicamente, a relação construída pelo sistema de ensino com a escola caracteriza-se como técnico-burocrática representada pelas regulamentações orientadoras das atividades cotidianas da escola. As orientações são elaboradas pela Diretoria de Ensino e representam a racionalidade técnica do princípio da igualdade, apoiando-se nos aspectos da eficiência, da eficácia e da qualidade como produto e são os parâmetros de avaliação do desempenho da equipe gestora e da escola. O princípio da igualdade foi trazido pela modernidade como forma de concretizar o acesso à educação e garantir o mesmo atendimento à comunidade escolar, ou seja, todas as escolas, profissionais da educação e alunos recebem o mesmo tratamento previsto na lei.

Destaca-se o aspecto racional da universalidade do Estado moderno, para manter o controle e a centralização do monopólio do direito formal, representado nos atos normativos internos do sistema de ensino. É a visão da escola ideal, professor ideal, aluno ideal. É a crença na igualdade abstrata, formal e descontextualizada. Dá-se o mesmo para cada escola, sem perguntar o que a escola necessita naquele momento para melhor conduzir o processo educativo. Perde-se o papel de liderança do diretor e da equipe gestora, pois o importante é ser igual a todos e espera-se do diretor e equipe gestora o papel e função técnico-burocrática sob a coordenação da diretoria de ensino. Apresenta o princípio da pedagogia transmissiva. Valorizando a uniformidade, formalidade, rigidez. A ação burocrática operacionaliza-se por meio da pré-categorização das situações que possivelmente vão ocorrer nas escolas. São de ordem geral e impessoal. É assim que se caracteriza a relação técnico-burocrática.

Na área administrativa, nos aspectos técnico-burocráticos o grupo gestor tem informações de como proceder em cada setor da escola, como é seu funcionamento, datas de efetivação das ações, critérios de trabalho e pessoas responsáveis no órgão superior para acompanhar e tirar dúvidas de cada tarefa administrativa. No aspecto burocrático o diretor tem a responsabilidade de coordenar e acompanhar o trabalho da secretaria. O sistema de ensino municipal de São Paulo já apresenta sistema on line para grande parte das tarefas administrativas.

A pergunta que se faz agora é: qual o setor da escola que mais cresceu.? Os setores que mais se desenvolveram foram os administrativos, que são orientados por portarias e comunicados, vinculados ao estatuto do funcionário público municipal e ao plano de carreira do magistério, que cuidam do pagamento, da matricula de alunos e da vida escolar dos alunos, da vida profissional dos profissionais da educação, do planejamento escolar referentes a compras; patrimônio; estatísticas escolares vinculadas ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, com programa censo escolar, na movimentação escolar dos estabelecimentos de ensino no que diz respeito às matrículas, promoção, retenção e evasão escolar, número de professores e sua formação, numero de escolas, classes e alunos por ciclo, etapa de ensino. Investigando os setores administrativos das diretorias de ensino e as secretarias das escolas de educação infantil, encontramos pessoal designado nas diretorias e funcionários das escolas que permanecem na função por toda sua vida profissional. Não encontramos grande movimentação de pessoal do setor administrativo da escola. Isto significa que, na rede municipal de ensino, no setor administrativo, da escola e da diretoria de ensino encontramos os mesmos funcionários, que permanecem na função e que cuidam de cada setor administrativo. Podemos afirmar que estiveram cuidando conjuntamente dos mesmos assuntos. Estes setores se desenvolveram, estão informatizados por programas e sistema on line que são utilizados pelas escolas e a diretoria

acompanha cada escola em suas necessidades. Por outro lado, os funcionários envolvidos desenvolveram relações profissionais de confiança e cresceram juntos no desenvolvimento de técnicas e práticas burocráticas do sistema municipal de ensino de São Paulo.

E como se desenvolveu o processo educativo da escola? É o Plano Nacional de Educação que prescreve as prioridades nacionais e regionais pelo diagnóstico da realidade educacional por meio da avaliação institucional nacional e dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Estabelece metas para as diferentes etapas e modalidades da educação básica. Dessa maneira, o Sistema Municipal de ensino de São Paulo está em parceria com o Ministério da Educação em programas que objetivam a melhoria da qualidade de atendimento e aprendizagem do aluno, por meio de suporte administrativo, pedagógico e financeiro. Historicamente tem havido muita interrupção no desenvolvimento dos projetos educativos, pois ao estarem vinculados à política pública educacional do poder executivo do município, as prioridades educacionais são alteradas e o que tem impossibilitado a construção de uma prática educativa consistente e construída pelos profissionais da educação da instituição de educação infantil ao longo de sua carreira profissional.

Na área pedagógica, o grupo gestor é o responsável pela coordenação da elaboração do projeto político pedagógico anualmente, que deve passar pelo conselho de escola para a aprovação antes de ser encaminhado ao Plano de Gestão da Escola/Plano de Ação. É também responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento dos planos de ensino dos professores, do calendário escolar e seu cumprimento em número de dias e horas de cada disciplina, de acordo com a grade curricular. Acompanhar o desenvolvimento dos projetos elaborados, acompanhar as reuniões de formação continuada da escola, discutindo com o coordenador as necessidades pedagógicas do grupo ou de professores em particular. Acompanhar com o coordenador o registro das atividades, do progresso dos alunos, as decisões sobre o andamento do

processo educativo e das orientações dadas ao grupo classe ou individualmente. Coordenar as reuniões de pais, a formação continuada junto com o coordenador pedagógico. O que se pode afirmar sobre isso é que não há a construção de uma história de prática educativa a partir das atividades pedagógicas cotidianas. Ficam como tarefas a serem cumpridas, os profissionais da educação ficam sem critérios de atuação e decisão e não têm como organizar uma coletividade de atuação pedagógica dentro do estabelecimento de ensino. Há pouca visibilidade do processo educativo, assim como do papel do grupo gestor na tarefa de acompanhar o processo educativo.

Como a perspectiva de formação continuada da rede municipal encontrada nos documentos é de tratar dos conceitos de gestão democrática, participação, autonomia de forma abstrata e descontextualizada e como se isso já bastasse para resolver o problema da qualidade do processo educativo e do papel da escola, o entendimento fica sob a responsabilidade de cada um, sem parâmetros de avaliação. Como discutir sobre o assunto da aprendizagem e do processo educativo na escola se não há informações por onde iniciar a discussão? O que observar na escola, que decisões foram tomadas, por que, por quem, quando em que situação? O entendimento legal de que o professor tem a liberdade para escolher sua concepção pedagógica, parece que já responde a essa questão, o que leva a falta dos conhecimentos pedagógicos, próprios do fazer educativo e que constitui um campo de conhecimento próprio do caminho que se percorre cotidianamente na escola. Reforça o individualismo no trabalho do professor.

Nas pesquisas bibliográficas e nas bases de dados on line sobre a direção das instituições de educação infantil, encontramos entre os artigos, teses e dissertações voltadas à discussão sobre o diretor e as instituições de educação infantil, a gestão escolar, o diretor, o gestor, desde 1960 até os dias atuais, poucas pesquisas. Isso revela que trata-se de tema que pouco preocupa os pesquisadores. Quando usamos o descritor diretor da educação infantil,

encontramos artigos sobre a inclusão de crianças com deficiência Mas tratando das atividades cotidianas do diretor e seu papel de liderança no desenvolvimento profissional e organizacional, voltados à qualidade do atendimento e a aprendizagem das crianças ainda não há registros.

Partimos da concepção de escola como um micro-sistema, parte do sistema de ensino e do Estado moderno, no qual se relaciona, influencia e é influenciado por toda a complexidade das organizações sociais nele existentes. A escola é parte da vida social, com ela se complementa e se correlaciona. Está submetida às concepções da empresa capitalista e sua forma de organização e funcionamento burocrático, que conduz a um processo de decisão de caráter técnico-burocrático dentro do sistema de ensino e da instituição escolar.

O rompimento do tipo de relação técnico-burocrática do sistema com a escola tem sido difícil e partimos para uma visão ecológica de formação em contexto. A concepção de formação continuada realizada na escola tem como premissa a visão de escola como parte do contexto social, local de vida e convivência de alunos, pais, professores, auxiliares de ensino, grupo gestor, cada um com seu papel e função, partindo da liderança cooperativa e das lideranças situacionais. A mudança necessária para a transformação do processo educativo numa perspectiva ecológica de ação admite o surgimento de novas lógicas de ação do trabalho educativo e docente. É preciso lembrar que quando se aprende uma prática, se é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático. Há todo um processo de construção de uma identidade profissional.

Priorizar como tema da formação em contexto a mudança educativa, olhando para a qualidade de atendimento educacional ao aluno, a família e a comunidade, requer um esforço de superação de visões, crenças, valores e conhecimentos que não dão sustentação à prática educativa. A perspectiva ecológica traz a lógica da cooperação que admite a singularidade dos contextos, a pluralidade das potencialidades dos profissionais, as relações interpessoais e a

legitimação dos saberes. A formação em contexto num processo de construção da pedagogia, com novos olhares, da observação adensada do cotidiano, onde as necessidades e desafios aparecem e levam a busca de novos conhecimentos. A investigação praxeológica é a transformação da prática em conhecimento, construída por cada profissional da educação.

Conclusão

O processo de construção da mudança educativa por meio da formação em contexto é longo e apresenta avanços e retrocessos. É uma conquista dos profissionais de uma nova profissionalidade educativa, nova relação com os alunos, com a escola, ampliando a visão do papel da escola, da família e da comunidade. É a abertura da escola para o mundo das relações pessoais e interpessoais, subjetividades, parcerias, sistemas sociais, diversidade e estudo. É um processo de reconhecimento da importância de cada um e de todos, que leva a novos padrões de trabalho por meio do desenvolvimento profissional e esse esforço de transformação são ações no interior da escola que também vai apresentando um desenvolvimento organizacional. Funcionando como sistemas integrados, equipe gestora com liderança cooperativa, professores, auxiliares da educação, a escola, a comunidade e diretoria de ensino, por meio da supervisão escolar. São parceiros educativos e apoiadores dos processos de mudanças individuais e coletivos e caracterizam a aprendizagem em companhia.

O espaço aberto no grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil – CIEI junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para o Grupo de Estudos "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos" possibilita o encontro das equipes gestoras das instituições de educação infantil da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo para a discussão, entre seus pares, do cotidiano da prática educativa da gestão escolar e com mais atenção da prática do diretor. É uma oportunidade de desenvolvimento profissional do diretor, fora do contexto do sistema de

ensino, que de fora olha para dentro da escola com diferentes olhares, agora enriquecidos, pelos dos seus pares. Essa possibilidade de desenvolvimento profissional elevou os índices de participação nas instituições de educação infantil, à continuidade da elaboração do projeto pedagógico, que se tornou a construção da história pedagógica da escola, a abertura da escola para as famílias, em diferentes projetos em parceria, o olhar mais cuidadoso sobre o papel da escola, sobre a criança, sobre o papel do professor, sobre a infância, a interação e o brincar. A postura da equipe gestora mudou a relação estabelecida com a escola para além da relação técnico-burocrática e também foram estabelecidas novas relações dos professores com as crianças, da escola com as famílias, refletindo na qualidade de atendimento às crianças da educação infantil.

Referências

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** PT/Porto: Porto Editora, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança.** PT/ Porto ASA, 2003.

_____. **O significado da mudança educacional**. 4ªed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____; HARGREAVES,A. **Por que é que vale a pena mudar? O trabalho de equipa na escola**. PT/ Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade.** 2ª ed. PA: Artmed, 2000.

FORMOSINHO, J.(coord.). Formação de Professores – **Aprendizagem profissional e acção docente**. PT/Portol: Ed. Porto, 2009.

_____; MACHADO, J**. Equipas Educativas. Para uma Nova Organização das Escolas**.PT/ Porto: Porto Editora, 2009.

_____; FERNANDES,A.; SARMENTO,M.J.; FERREIRA,F.I. **Comunidades Educativas. Novos Desafios à Educação Básica**. PT/Braga: Livraria Minho, 1999.

HARGREAVES, A**. Os professores em tempo de mudanças – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna.** PT/ Lisboa: Mc Graw Hill. 1994.

JOOSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira, SP:Cortez, 2004.

MEIHY. J.C.S.B. **Manual de História Oral**. 4ª Ed. SP:Ed. Loyola, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO,J. **O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: um estudo de caso.** Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J**. Associação Criança: um contexto de Formação em Contexto.** PT/ Braga: Livraria Minho, 2001.

PINAZZA, M. **A. Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. Tese de Livre Docência:FEUSP, 2014.

_____. **Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança** in KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da Pedagogia da Infância. Pertencer e Participar**. PA: Penso Editora, 2013.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. PT/Lisboa: Educa,1993.

TEMA LIVRE

HISTORICIZANDO PRESIDENTE ÉPITÁCIO: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, CULTURA, AVANÇOS E RETROCESSOS APÓS A CONSTRUÇÃO DA USINA HIDRELÉTRICA

HISTORICIZING PRESIDENT ÉPITÁCIO: CONCEPTIONS OF EDUCATION, SOCIETY, CULTURE, ADVANCES AND RETROCESSES AFTER THE CONSTRUCTION OF THE HYDROELECTRIC PLANTS

Michele Cristine da Cruz Costa[101]
Eleandro Lopes Depieri[102]
Lilian Reiko Nagay[103]

Submissão: 17/12/2017 Aceite: 20/02/2018

Resumo: O presente relato de experiência foi desenvolvido a partir do trabalho realizado na disciplina História da Educação I com os alunos do curso de pedagogia do IFSP / Presidente Epitácio. O objetivo foi discutir o conceito historicidade a partir das transformações de valores, crenças, perspectivas educacionais, culturais e sociais ocorridas na cidade após a construção da Usina Hidrelétrica, que se iniciou em 1980 e foi concluída em 2001. A atividade foi realizada em três procedimentos: produção de um vídeo com relatos de pessoas que vivenciaram as mudanças pelas quais passou a cidade; compilação de fontes primárias mostrando avanços e retrocessos após a construção da usina; e sarau cultural acompanhado da exposição da produção realizada. A relevância do trabalho se justifica ao demonstrar que as modificações históricas ocorridas não podem ser consideradas como mero pano de fundo, mas como constitutivas da produção de concepções que ajudaram a entender e modificar o presente.
Palavra-chave: Historicidade. Concepções de educação, sociedade, cultura.

Abstract: The present experience report was developed from the work accomplished in the discipline History of Education I with the students of the Pedagogy course provided at the IFSP (Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo) in Presidente Epitácio. The objective was to discuss the historicity concept from the transformations of values, beliefs, educational, cultural and social perspectives that occurred in the city after the construction of the Hydroelectric Power Plant, which began in 1980 and was completed in 2001. The activity was carried out in three procedures: Production of a video which reports people who have experienced the changes that the city has undergone; Compilation of primary sources showing advances and setbacks after the construction of the plant; And "soirées" accompanied by the exhibition of the production. The relevance of the work is justified by demonstrating that historical changes cannot be considered as mere background, but as constitutive of the production of conceptions that helped to understand and modify the present.
Keywords: Historicity. Conceptions of education, Society, culture.

[101] IFSP, Presidente Epitácio, michele.cristine@ifsp.edu.br
[102] IFSP, Presidente Epitácio, eleandrodepieri@yahoo.com.br
[103] IFSP, Presidente Epitácio, lilianleiko@hotmail.com

Historicidade como movimento de compreensão dos avanços e retrocessos de Presidente Epitácio

O presente trabalho tem por objetivo descrever uma experiência de prática de pesquisa histórica realizada na disciplina História da Educação no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal- campus de Presidente Epitácio. A partir desse relato propomos uma reflexão sobre alguns aspectos importantes da pesquisa histórica e, consequentemente, sobre o ensino da disciplina de História.

Levando em consideração algumas questões importantes sobre a pesquisa histórica na contemporaneidade, principalmente, a partir do conceito de historicidade, a proposta era de entendermos na prática a discussão que se fazia em sala dessas questões teóricas. Inicialmente, partimos da leitura do texto *Por que estudar História* de Caio Cesar Boschi que nos levou para o cerne da discussão sobre a importância da História na contemporaneidade e nos apresentou uma nova perspectiva de pesquisa histórica, centrada no conceito de historicidade. Essa nova perspectiva de pesquisa em História prioriza uma prática de pesquisa histórica local, mas numa perspectiva de totalidade. Isso quer dizer que o estudo e a pesquisa histórica devem estar centrados no local, mas não ignorando os aspectos globais que influenciam no âmbito local, ou seja, estudar e entender as mudanças e transformações históricas devem sempre partir de seus reflexos locais em contextos específicos, levando em consideração o tempo e o espaço dos agentes envolvidos nesse processo de investigação sem perder de vista as interferências conjunturais. Nesse sentido, o estudo e a pesquisa histórica mais do que a apropriação de ideias universalistas tidas como conhecimento, ganha a roupagem do conhecimento do tempo presente na medida em que conhecer os reflexos das transformações históricas em contextos específicos é o mesmo que conhecer a identidade regional e os elementos históricos constitutivos dessa mesma identidade. A esse respeito, Carlos Henrique Farias de Barros, no texto *Ensino de História, memória e História*

Local afirma que "o ensino de história local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador / educando / sociedade e o meio em que vivem e atuam" (BOCHI, 2007, p. 37).

Nessa mesma direção, esse estudo teórico a partir dessa ideia de historicidade nos levou a entender que a história é uma forma de conhecimento que não se resume apenas ao domínio de alguns conceitos universalistas e reducionistas de uma determinada realidade ou a imposição desses conceitos como a forma única de explicação da realidade humana. Ao contrário, a história está diretamente ligada à vida humana, e por estar diretamente ligado à vida humana o movimento histórico retrata as diversas relações sociais ao longo dos diferentes períodos históricos. Assim, podemos dizer que a História se resume nas atividades humanas em tempos e espaços específicos. Tendo em vista essa relação intrínseca entre histórica e atividade humana, Michel Paty escreve:

> É preciso que nos interroguemos sobre o que significa esta historicidade, posto que o próprio *sentido histórico* é um destes elementos de conhecimento que apareceram no universo simbólico, historicamente situado como os outros e entretanto votado, a partir do momento em que há consciência dele, a um certo grau de universalidade: tudo é histórico (quer dizer, tudo o que provém dos humanos é histórico), o que pretende ser um eco à bela definição que Marc Bloch dava da *história*: "a ciência dos homens no tempo". Tudo aquilo que diz respeito aos humanos é histórico, mesmo se eles não têm consciência disto. Parece, por exemplo, que as grandes civilizações da Índia, tão ricas filosófica e cientificamente, não possuíram o sentido histórico, o que se percebe na própria exposição de seus relatos inaugurais e de seus sistemas de pensamento. Haveria, com certeza, muito a dizer sobre o nascimento do sentido histórico e da consciência da historicidade, nas margens do Mediterrâneo e no Ocidente. Este sentido é muito mais antigo, sem dúvida, do que as pretensões arrogantes do reducionismo social que desejaria apropriá-lo sob formas empobrecidas (PATY, 2005, p. 376).

A pesquisa Histórica nos seus diferentes aspectos está cada vez mais complexa. Não é mais possível estudar História se não levarmos em

consideração essa complexidade. O estudo da História deve estar pautado no resgate da memória de contextos regionais e, com isso, partir para a compreensão do tempo presente. Partindo de uma perspectiva dialética, Henri Lefebvre (2006) apresenta a noção de tempo e espaço a partir de três perspectivas: o percebido, o concebido e o vivido. Entender o tempo presente tendo em vista as transformações históricas, segundo o autor em questão, não se pode negligenciar o tempo e o espaço nessas três dimensões. Para isso, tendo em vista os pressupostos das temporalidades e espacialidades diversas que indicam a complexidade na interpretação da realidade social, Lefebvre (2006) apresenta duas dimensões da pesquisa histórica: a horizontal e a vertical.

De acordo com Martins (2000), para compreender essa realidade diante dessas complexidades, Lefebvre, apresentou um método específico que ele denomina de regressivo-progressivo. Esse método é constituído por três etapas. A primeira etapa, de forma horizontal, é a descrição pura e crua da realidade. A segunda etapa, por sua vez, de forma vertical, é a contraposição de temporalidades e espacialidades diversas que, na etapa anterior, apresentavam-se de forma contemporânea, ou seja, é a classificação de datas e espaços distintos. Sobre essas duas primeiras etapas do método regressivo-progressivo de Lefebvre, José de Souza Martins, escreve:

> Essa dupla complexidade desdobra-se em procedimentos metodológicos que identificam e recuperam temporalidades desencontradas e coexistentes. A complexidade horizontal da vida social pede e deve ser reconhecida na descrição do visível. Cabe ao pesquisador reconstituir, a partir de um olhar teoricamente informado, a diversidade das relações sociais, identificando e escrevendo o que vê. Esse é o momento descritivo do método. Nele o tempo de cada relação social ainda não está identificado. O pesquisador procede mais como etnógrafo. O segundo momento é analítico-regressivo. Por meio dele mergulhamos na complexidade vertical da vida social a da coexistência das relações sociais que tem datas desiguais. Nele a realidade é analisada, decomposta. É quando o pesquisador deve fazer um esforço para data-la exatamente. Cada relação social tem sua idade e sua data, cada elemento da cultura material e espiritual também tem sua data. O que no primeiro momento parecia simultâneo e contemporâneo é descoberto agora

> como remanescente de época específica. De modo que no vivido se faz de fato a combinação prática de coisas, relações e concepções que de fato não contemporâneas (MARTINS, 2000, p. 120).

O terceiro momento, por sua vez, é caracterizado pelo retorno ao presente. O pesquisador deve iniciar o processo de retorno ao presente, a partir de um processo de reconstrução da realidade investigada. É nesse momento que as contradições são reveladas e que o investigador é confrontado com as múltiplas possibilidades e realidades espaço-temporais que determinam o processo de construção da realidade social investigada. A respeito dessa terceira etapa do método regressivo-progressivo de Lefebvre, José de Souza Martins afirma:

> O terceiro momento do método da dialética de Lefebvre é histórico genético. Nele, deve o pesquisador procurar o reencontro do presente, mas elucidado, compreendido, explicado. A volta à superfície fenomênica da realidade social elucida o percebido pelo concebido teoricamente e define as condições e possibilidades do vivido. Nesse momento regressivo-progressivo é possível descobrir que as contradições sociais são históricas e não se reduzem a confrontos de interesses entre diferentes categorias sociais. Ao contrário, na concepção lefebvriana de contradição, os desencontros são também desencontros de tempos e, portanto, de possibilidades. Na descoberta da gênese contraditória de relações e concepções que persistem está a descoberta de contradições não resolvidas de alternativas não consumadas, necessidades insuficientemente atendidas, virtualidades não realizadas. Na gênese dessas contradições está de fato a gestação de virtualidades e possibilidades que ainda não se cumpriram. Por que é o desencontro das temporalidades dessas relações que faz de uma relação social em oposição a outra indicação de que um possível está adiante do real e do realizado (MARTINS, 2000, p. 121).

Levando em consideração essas questões teóricas sobre a pesquisa histórica e da sua importância para a compreensão do tempo presente e das realidades locais, o nosso trabalho se direcionou para a prática a partir de uma atividade em grupo que tinha por objetivo resgatar a memória de Presidente Epitácio a partir de um acontecimento que marcou diretamente a história do

município e determinou a identidade da cidade, que foi a construção da usina Hidrelétrica Sergio Motta.

Concepções de educação, sociedade, cultura, avanços e retrocessos após a construção da usina hidrelétrica

A história de Presidente Epitácio teve origem na necessidade, no início do século XX, da construção de uma estrada de rodagem que ligasse o trecho compreendido entre o "sertão desconhecido" e desabitado desta parte do Estado de São Paulo, com o sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul).

No início, o objetivo principal dos desbravadores que em Porto Tibiriçá (Presidente Epitácio) que aqui chegaram, era criar uma ligação entre os estados de São Paulo e Mato Grosso como um serviço de travessia.

Como relata Godoy (2002), a navegação foi um dos elementos principais da economia de Presidente Epitácio, tanto para transporte de carga quanto de pessoas. Inclusive, chegou-se a desenvolver viagens turísticas no rio Paraná, desde os anos 1940. Assim, a navegação no Alto Paraná também acontecia como forma de lazer, realizando roteiros de viagens com destino a Sete Quedas e Foz do Iguaçu. Feita por barcos administrados pela companhia de navegação vigente na época.

A cidade de Presidente Epitácio está localizada no extremo oeste do Estado de São Paulo, divisa com o Mato Grosso do Sul, à margem esquerda do Rio Paraná. Com uma área de 105 Km², faz divisa ao norte com o município de Panorama, ao leste com os municípios de Caiuá e Marabá Paulista, ao sul com Teodoro Sampaio e à oeste, do outro lado do Rio Paraná (Represa Sergio Motta), com o Estado do Mato Grosso do Sul. Faz parte de um dos municípios atingidos pela formação do reservatório para a construção da Usina Hidrelétrica Engenheiro Sérgio Motta, também chamada de Usina Hidrelétrica Porto Primavera e que está localizada no Rio Paraná, 28 km a montante da confluência com o Rio Paranapanema.

O caudaloso Rio Paraná apresenta-se como o segundo maior em comprimento da América do Sul, possuindo 4.900 km em extensão. Além de um grande potencial hidrelétrico é muito utilizado para a navegação, apesar da mesma no Brasil estar numa posição inferior em relação aos outros sistemas de transporte. (GODOY, 2002)

O local possui também um principal enfoque turístico na região onde inicialmente surgiu o Porto Tibiriçá, atual Estância Turística de Presidente Epitácio-SP., com seus 712 km navegáveis, com seu grande número de ilhas, sendo o terceiro rio em importância do país.

No município de Presidente Epitácio, o desenvolvimento turístico encontra-se dividido em duas fases distintas: a primeira, anterior a implantação da Usina Hidrelétrica Engenheiro Sérgio Motta, em Porto Primavera, modelo de crescimento que se fixou tendo por referência a prática do lazer no antigo Parque Municipal Figueiral, nas ilhas e praias naturais e da pesca no rio Paraná, mesclado à participação em inúmeros festejos de caráter popular e religioso; a segunda, com a formação do grande lago, que nasceu como consequência da necessidade da produção de energia elétrica para abastecimento em nível nacional e de se criar a hidrovia Tietê-Paraná, vindo a ocorrer em Presidente Epitácio e em todos os municípios lindeiros os mais diversos impactos, como o desaparecimento de ecossistemas, perdas territoriais e de patrimônios históricos e culturais e a desestruturação de setores sociais e econômicos.

A Usina Hidrelétrica Engenheiro Sérgio Motta, também chamada de Usina Hidrelétrica Porto Primavera, está instalada no Rio Paraná à altura do município paulista de Rosana. Tendo 80% de seu lago no estado de Mato Grosso do Sul. O projeto foi iniciado pela CESP durante o governo de Paulo Maluf no estado de São Paulo, no ano de 1980, ainda durante a ditadura militar. Inicialmente previsto para ser concluído em 1988, por razão de desvio de verbas foi adiado. Sua barragem é a mais extensa do Brasil, atingindo 10.186,20 m de comprimento.

A represa de Porto Primavera, que capta água de uma área de 574.000 Km2, inundou uma área de 2.250 km², ou 225 mil hectares, aumentando em nove vezes o leito do rio Paraná para produzir, em sua potência máxima instalada, 1.540 megawatts, por meio de 14 turbinas.

Em novembro de 1998, iniciou-se uma apressada inundação da área, iniciada no dia 7 do mesmo mês, realocando rapidamente as espécies animais ali presentes e desmatando as áreas. A área inundada comportava a maior e melhor reserva de argila da América do Sul. O lago destruiu também um dos mais importantes ecossistemas de Mato Grosso do Sul, com características equivalentes às do Pantanal. O varjão inundado tratava-se do habitat de ao menos quatorze espécies de animais em extinção, como a onça-pintada, o jacaré-de-papo-amarelo e o nhambu-guaçu. Viviam ali cervos do Pantanal, mais de uma centena de onças pretas, partas, macacos-prego, jaguatiricas, tamanduás, cuícas, pacas, cutias, tatus e muitas espécies vegetais, várias das quais em extinção. Encontrava-se ali, ainda, a Lagoa São Paulo, um dos ecossistemas mais ricos do planeta. (GODOY, 2002)

O local possuía sítios arqueológicos e abrigava as famílias ribeirinhas. Ainda, com a formação do reservatório, setenta e sete ilhas do Rio Paraná desapareceram, entre elas algumas com área superior a 300 hectares, como a Ilha Comprida (distrito de Três Lagoas), que possuía 18 km e perdeu a maior parte de seu território.

Se por um lado o enchimento do lago da Usina hidrelétrica de Porto Primavera foi favorável para o turismo da cidade de Presidente Epitácio-SP., em virtude das obras de compensação da CESP, por outro lado infelizmente foi um "desastre ambiental sem precedentes no Brasil. Quanto ao lago artificial, devido a sua baixa oxigenação e tamanho, comprometeu imensamente a vida aquática do Rio Paraná.

Evitar que um desastre fosse provocado pela obra de Porto Primavera, tanto ao meio ambiente, como à população atingida seria quase que impossível.

Gostaríamos de lembrar por fim, que as perdas físicas, que foram parcialmente indenizadas, foram muito mais fáceis de adaptação em razão da utilização de um discurso que ignorava os desastres e valorizava a beleza das características naturais do município associadas ao potencial turístico do Rio Paraná permitiram o surgimento de vários atrativos e atividades ligadas à pesca esportiva. As transformações ocorridas em Presidente Epitácio são complexas, estão associadas a vários fatores, como o direcionamento das políticas públicas, as transformações ambientais pelo setor privado e público, a transição da economia ceramista para turística, a especulação imobiliária as margens do rio Paraná através dos loteamentos, tendo esses fatores repercussão no espaço e na sociedade.

Por se enquadrar nessas perspectivas, Presidente Epitácio passou por várias transformações proporcionadas pela implantação do turismo, mudanças essas que afetam o processo produtivo do município condicionando um (re)ordenamento do território. A economia do município é baseada na agropecuária, em poucas indústrias, no comércio e na prestação de serviços. Embora o município tenha sido elevado à condição de Estância Turística, no ano de 1990, pelo governo do Estado de São Paulo, o turismo não é ainda a atividade econômica mais importante. No setor industrial destacam-se as cerâmicas, porém, atualmente o setor de serviços tem apresentado crescimento lento. No que se refere à rede hoteleira em Presidente Epitácio (SP), existem as pousadas, e podem ser definidas como o meio de hospedagem de aspectos arquitetônicos e construtivos, instalações, equipamentos e serviços mais simplificados, normalmente limitados apenas ao necessário à hospedagem do visitante, para que este tenha o aproveitamento do atrativo turístico junto ao qual o estabelecimento se situa.

Todo este relato, contribui para compreensão dos fatores que levaram ao município ser considerado o mais danificado pelos impactos provocados pela implantação de uma usina hidrelétrica: as perdas que o município teve em

termos de território chegaram a 21.000 ha., o que representa 20% de sua área total

Na área onde está inserida a cidade de Presidente Epitácio não há dados climáticos referente ao clima local anterior à formação do lago, inviabilizando dessa forma, estudos científicos das alterações climáticas. No entanto, com a formação do lago, ocorreram, também no município, a realocação de inúmeras famílias que viviam nas ilhas e às margens do rio Paraná, provocando significativo impacto com as mudanças, ocasionado rupturas dos laços sociais, costumes, impactos econômicos, sobretudo por se tratar de famílias que tinham no rio sua forma de subsistência através da pesca, da plantação de culturas para consumo próprio ou para comercialização. Com relação aos aspectos culturais, destacam-se no caso de Presidente Epitácio a alteração na tradicional Festa de Nossa dos Navegantes, que há mais de 50 anos percorria as águas do rio Paraná no mês de agosto, através de uma procissão fluvial que tem início no distrito de Nova Porto XV, município de Bataguassu/MS. Como o rio tornou-se mais perigoso, e o trajeto muito maior, em alguns anos a procissão não pode ocorrer via fluvial, mas apenas através da rodovia. Tal situação provocou diminuição da participação por parte da população. Outro fato que deve ser mencionado se refere à perda do antigo Parque Figueiral que se localizava às margens do rio Paraná, que distava aproximadamente 3 km à montante da Ponte Professor Maurício Joppert e era utilizado para lazer da população local e em eventos como o Festival Nacional de Pesca (FENAPESCA), atualmente denominado de Festival de Turismo (FEST TUR). Como parte das medidas mitigatórias, a CESP construiu um novo Parque, maior que o antigo, porém mais distante da área urbana de Presidente Epitácio. A importância do antigo parque se devia pela presença de inúmeras e belas figueiras centenárias que existiam ali, que deu origem ao nome do parque. (GODOY, 2002)

Assim, observamos que com a implementação da Usina Hidrelétrica Sérgio Motta o município turístico de Presidente Epitácio não teve melhoras e

ampliação na capacidade de desenvolvimento de suas potencialidades econômicas-culturais; as atividades turísticas que haviam na cidade foram minando-se, os comércios mantiveram arraigados aos interesses da elite local e as poucas empresas que vieram para o município foram embora, pois as propostas de incentivos fiscais fez com que as cidades vizinhas no Mato Grosso do Sul tornasse altamente atrativas.

O único desenvolvimento percebido após a vinda da hidrelétrica para a cidade ocorreu no setor educacional; atualmente a rede pública municipal de ensino é composta por 10 estabelecimentos de ensino, 04 creches municipais, 01 ensino supletivo. O município conta também com um conservatório musical "Joaquim de Oliveira" e com 08 (oito) escolas particulares (ensinos fundamental e médio), 01 escola filantrópica e 01 faculdade, 01 Instituto Federal e 01 Centro privado (polo) de nível superior à distância.

O Ensino Superior na Estância Turística de Presidente Epitácio iniciou-se com a Faculdade Privada Grupo Educacional UNIESP de Presidente Epitácio que foi autorizada pela portaria nº 194, de 06 de março de 1998 publicado no Diário Oficial de 10/03/1998.

O Cape – Centro de Aprendizagem de Presidente Epitácio, polo Faculdade Pinhais, objetiva-se a formar através do ensino a distância, iniciou suas atividades em 23/08/2008. Já o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus de Presidente Epitácio (IFSP), autorizado pela Portaria nº. 1.170, de 21/09/2011, oferece os cursos técnicos em nível de ensino médio e curso superior em tecnologia, engenharia elétrica e pedagogia.

Porém, a vinda destas instituições de ensino superior, principalmente do Instituo Federal, não teve a preocupação de vincular os seus Projetos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) ao desenvolvimento socioeconômico local e regional, pois não há nenhum curso atrelado às questões agrárias e turísticas. Assim, às demandas sociais e peculiaridades regionais não foram suprimidas, pois tirando os cursos voltados à formação de professores, o

município continua carente na qualificação de mão de obra para o comércio e para o desenvolvimento turísticos.

Considerações Finais

Partindo do pressuposto de que a atividade turística é altamente positiva para a localidade, por desenvolvê-la no aspecto social e econômico, seria necessário realizar estudos preparatórios para as comunidades receptivas, para que as mesmas saibam aproveitar as vantagens oferecidas por este importante segmento de mercado, que vem gradativamente colaborando com o desenvolvimento das localidades onde se assenta.

Para uma melhor clareza e entendimento do assunto faz necessário pontuar que o patrimônio da cidade encontra-se dividido entre natureza e cultura, sendo considerado patrimônio natural as riquezas que estão no solo e no subsolo e o cultural formado pelos bens tangíveis (obras de arte, prédios, utensílios arqueológicos) e por bens intangíveis (hábitos, usos, costumes, crenças, formas de vida cotidiana), sendo significativas as contribuições do patrimônio cultural e ambiente para a construção da identidade de uma localidade, contemplando recursos tangíveis e intangíveis, os quais se completam em forma de legado cultural.

Na construção de um desenvolvimento local, o turismo se inclui como atividade que contempla diversos setores, somando-se às potencialidades já citadas inclui-se a localização da cidade em relação ao Mercosul e as possibilidades futuras quanto à interligação com outros centros comerciais da América do Sul, por hidrovia. Assim, se fosse explorada as atividades turísticas a cidade teria seu potencial de desenvolvimento local atendido.

Posto isto, cabe ressaltar que o objetivo desse trabalho era resgatar a memória do município a partir desse movimento de construção do presente tendo em vista a compreensão do passado. Para tanto, a sala foi dividida em grupo e cada grupo tinha que fazer uma pesquisa sobre esse evento a partir de

alguma perspectiva documental: entrevistas com diversos personagens envolvidos nesse processo, a análise de documentos que registram esses acontecimentos e a análise de imagens retratando as mudanças ambientais e culturais decorrentes desse acontecimento. Essa atividade, de certa forma, nos coloca no cerne da questão que estamos defendendo. A pesquisa histórica e o ensino de história na sala de aula deve priorizar a compreensão do presente dos agentes envolvidos no processo de investigação a partir do resgate da memória levando em consideração o percurso horizontal e vertical apresentado por Lefebvre que esmiuçamos acima.

Referências

BARROS, Carlos Henrique Farias. **O ensino de História, memória e história local**. Disponível em: < http://www.brasilescola.com> Acessado em: 05 de julho de 2017.

BOSCHI, Caio Cesar. **Por que estudar história?** São Paulo: Ática, 2007.

GODOY, Benedito de. **História de Presidente Epitácio**. Presidente Epitácio, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

PATY, Michel. Inteligibilidade racional e historicidade. **Estudos avançados,** 19: 2005, p. 369-390.

TEMA LIVRE

DESVENDANDO AS CAIXAS-PRETAS DA CIÊNCIA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO E DOS JARGÕES UTILIZADOS POR ESTUDANTES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

UNMASKING THE BLACK SCIENCE BOXES: AN ANALYSIS OF SPEECH AND JARGONS USED BY STUDENTS OF SCIENTIFIC INITIATION

Rodrigo Régis Campos Silva[1]
Paulo Sérgio Calefi[2]
Francisco Ângelo Coutinho[3]

Submissão: 17/01/2018 Aceite: 28/02/2018

Resumo: Neste artigo, aplicamos as teorias de Bruno Latour e colaboradores na análise da linguagem utilizada por estudantes de iniciação científica de uma área específica de conhecimento da química, com o objetivo de encontrar as controvérsias e incertezas da prática científica, mediante o uso de expressões muito utilizadas, mas nem sempre compreendidas. Analisamos também o discurso destes estudantes, recorrendo à classificação dos tipos de enunciados de discursos científicos, elaborado por Bruno Latour e Steve Woolgar. Corroboramos com a etnografia no interior dos laboratórios de pesquisa, feita pelos mesmos, que critica a falta de contradição do discurso científico e explica o uso de diversos jargões pela influência da literatura externa ao laboratório e pela imposição de se escrever textos em linguagem científica.

Palavras chave: Iniciação Científica, Bruno Latour, Prática Científica

Abstract: In this article, we apply the theories of Bruno Latour and collaborators in the analysis of the language used by students of scientific initiation of a specific area of knowledge of chemistry, with the objective of finding the controversies and uncertainties of the scientific practice, through the use of expressions widely used but not always understood. We also analyze the discourse of these students, using the classification of the types of statements of scientific discourses, elaborated by Bruno Latour and Steve Woolgar. We corroborate with the ethnography within the research laboratories, made by the same, that criticizes the lack of contradiction of scientific discourse and explains the use of various jargon by the influence of external literature to the laboratory and by the imposition of writing texts in scientific language.
Keywords: Scientific Initiation, Bruno Latour, Scientific Practice

---

[1]Mestre em Ciências. Docente do CEFET-MG (Campus Curvelo). rodrigoregis23@gmail.com
[2]Doutor em Ciências. Docente do IFSP (Campus Sertãozinho). pscalefi@gmail.com
[3]Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/FAE). fac01@terra.com.br

Introdução

Em recente pesquisa de mestrado (Silva, 2010), analisou-se a apropriação de linguagens e conceitos de estudantes de iniciação científica que trabalhavam com a luminescência do íon európio III (Eu^{3+}) para elucidação estrutural. Um dos objetivos específicos deste trabalho foi verificar se os estudantes de iniciação científica (IC) realmente entendiam algumas expressões por eles utilizadas em resumos de congresso. Estas expressões, chamadas de jargões, são muito utilizadas nesta área específica de conhecimento da química, comumente encontradas em diversos artigos científicos. Um dos objetivos deste artigo é utilizar as teorias de Latour e colaboradores para tentar desvendar e abrir as caixas-pretas do "universo" dos cientistas, de forma a encontrar controvérsias e incertezas da prática científica, além de analisar o discurso dos estudantes de IC através do esquema de classificação dos tipos de enunciados de discursos científicos, elaborado por Bruno Latour e Steve Woolgar no livro *A Vida de Laboratório: A Produção dos Fatos Científicos*.

No livro *Ciência em Ação*: *Como Seguir Cientistas e Engenheiros Sociedade Afora* há um personagem discordante criado por Latour. Este personagem, que não é inserido no meio científico, fica questionando sobre algumas conclusões e afirmações dos cientistas dentro de um laboratório. Também podemos citar a figura do personagem observador criado por Latour e Woolgar, que se insere em um laboratório de pesquisa e tenta desconstruir a verdade exata dos fatos científicos, busca encontrar as controvérsias no cotidiano dos cientistas e tenta captar o discurso dos mesmos antes de ser editado,

sem passar pelas mediações dos próprios cientistas. Um observador que se classifica como leigo em relação às especificidades da área. Um observador que é definido pelos próprios autores da seguinte maneira:

> Suponhamos que nosso observador possua a mesma cultura geral que os cientistas, mas que jamais tenha atravessado a porta de um laboratório e não tenha qualquer conhecimento do domínio das pesquisas em questão. Ele compreende a utilidade das divisórias, das cadeiras, dos jalecos etc., mas sua cultura não lhe permite apreender o significado de termos como TRF, hemoglobina ou tampão. (Latour; Woolgar, 1997, p.37).

A maneira comumente utilizada na comunicação científica, encontrada nos artigos científicos, torna-se uma caixa-preta para aqueles que não são iniciados no meio. Por caixa-preta, podemos retirar a definição do livro *Ciência em Ação*:

> A expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai. (Latour, 2000, p.14).

Compartilhamos o desejo de Latour de abrir a caixa-preta criada, quando o mesmo escreve:

> Afora as pessoas que fazem ciência, que a estudam, que a defendem ou que se submetem a ela, felizmente existem algumas outras, com formação científica ou não, que abrem as caixas-pretas para que os leigos possam dar uma olhadela (Latour, 2000, p.34).

O presente trabalho visa corroborar com a etnografia utilizada por Latour e Woolgar em *A Vida de Laboratório*, onde os autores criticam a ausência de contradição no discurso científico:

> [...] cumpre estudar a ciência atual, a que esta sendo feita, em meio a toda a controvérsia, de modo a sair definitivamente do conforto intelectual dos historiadores que estão sempre chegando atrasados. Em lugar de estudar as ciências "sancionadas", cabe estudar as ciências abertas e incertas. (Latour; Woolgar, 1997, p.21).

Assim, este trabalho também visa encontrar as controvérsias escondidas, a incerteza e a dúvida da prática científica e da linguagem utilizada por estudantes de iniciação científica, que muitas vezes é vista como exata e indubitável.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa nos arquivos on-line da 32ª reunião anual da SBQ (Sociedade Brasileira de Química), de trabalhos que utilizavam a luminescência do Eu^{3+} para elucidação estrutural. Identificados os trabalhos, foram selecionados aqueles que tivessem como primeiro nome, estudantes de IC e que constasse no trabalho um endereço eletrônico (e-mail) para contato. Foram enviados e-mails para os estudantes, para que os mesmos pudessem responder alguns questionamentos sobre expressões utilizadas por eles nos resumos enviados para o respectivo congresso. Quatro estudantes de iniciação científica, sendo três de universidades federais e um de uma universidade privada, participaram da pesquisa. Todos os quatro estudantes pertenciam a grupos de pesquisa que trabalham com a luminescência de elementos terras-raras, sendo o íon európio III um

deles. Os questionamentos e as respostas foram enviados por e-mail. Combinou-se o melhor horário para que os estudantes de IC pudessem responder aos questionamentos de forma simultânea ao envio, diminuindo assim, as possibilidades de intervenção e edição nas respostas.

A análise da linguagem utilizada pelos estudantes nos resumos apresentados no respectivo congresso e nas respostas aos questionamentos, se baseou no esquema de classificação dos tipos de enunciados de discursos científicos elaborado por Bruno Latour e Steve Woolgar, no livro *A Vida de Laboratório: A Produção dos Fatos Científicos*. Para as demais discussões e análises feitas, baseamos nos livros de Latour, Ciência em Ação: Como Seguir Cientistas e Engenheiros Sociedade Afora e no já citado, *A Vida de Laboratório.*

Resultados e discussão

Mostraremos alguns questionamentos e as respectivas respostas dos estudantes de IC:

Questionamento 1) *Em seu resumo, você cita quais transições do íon* Eu^{3+} *acontecem por dipolo elétrico e quais acontecem por dipolo magnético. Mas afinal, o que significa dipolo elétrico e dipolo magnético? Qual a origem destes nomes?*

"Sei disso porque já li em artigos, existem regras de seleção específicas para cada tipo de transição. Estes termos são muito utilizados em artigos, mas o porquê destes nomes eu não sei".

Analisando a resposta do estudante, observa-se que há uma repetição empírica de termos comumente encontradas em textos científicos da área. Em muitos destes textos, cita-se quais transições

ocorrem por dipolo elétrico e quais ocorrem por dipolo magnético. Porém, ao ser indagado sobre a origem dos termos magnético e elétrico, o estudante não soube explicar. Estes nomes são tão comuns na específica área de conhecimento, que não é necessário uma explicação. De acordo com o esquema de classificação dos tipos de enunciados do discurso científico proposto por Latour e Woolgar, pode-se classificar os termos transição por dipolo elétrico e por dipolo magnético como enunciados do tipo 6. Os enunciados do tipo 6 são aqueles que de tão comuns, estão implícitos e subentendidos. Os autores o definem da seguinte maneira:

"[...] enunciado tipo 6, que corresponde aos fatos de tal modo tornados tácitos, de tal modo incorporados na prática, que nem chegam a constituir objeto de uma formulação explícita, mesmo quando são ignorados." (Latour; Woolgar, 1997, p.81).

Quando o estudante diz que sabe quais transições ocorrem por dipolo elétrico e quais ocorrem por dipolo magnético, pelo fato de já ter lido em artigos, pode-se observar a influência que a literatura externa exerce sobre a interna, como os pesquisadores se baseiam em outros artigos. Latour e Woolgar discutem esta influência:

> Nosso observador percebe que um princípio simples dá sentido à atividade do laboratório. A foto ilustra perfeitamente o tipo de trabalho científico realizado em um laboratório: os artigos de revista cobrem a mesa de um dos "doutores" da seção A; distingue-se à esquerda um número aberto da Science, e, à direita, um esquema que não passa de um resumo dos dados empilhados mais adiante, também à direita. É como se dois tipos de literatura estivessem justapostos: publicações externas ao laboratório e documentos produzidos no interior do laboratório. [...] A mesa surge como o eixo central de nossa unidade de produção, uma vez que é sobre ela que se fabricam novos esboços de artigos, por justaposição dos dois

> tipos de literatura: a que vem do exterior e a produzida no laboratório. (Latour; Woolgar, 1997, p.40).

Desta maneira, percebe-se como o discurso do pesquisador, ou o aspirante a pesquisador, o estudante de IC, é influenciado pelos artigos científicos.

Relataremos agora mais um questionamento a um estudante de IC.

Questionamento 2) *Você cita em seu trabalho que a transição* $^5D_0 \rightarrow {}^7F_2$ *é sensível ao ambiente químico do íon emissor. Por quê? Qual a explicação para isso?*

"Esta pergunta eu não sei te responder no momento. O motivo pelo qual esta transição é sensível ao ambiente químico envolve alguns conceitos que eu não entendo completamente ainda. Fiz um curso de espectroscopia do íon Eu (III), mas acabei não entendendo direito essa parte. Vou ver se acho isso em algum lugar porque é uma dúvida que eu sempre tive".

Podemos observar que existem algumas expressões comumente encontradas nos artigos científicos que são tidas como adquiridas e não precisam de explicação. Estas expressões são classificadas por Latour e Woolgar, como enunciados do tipo 5, que são definidos pelos autores:

> Os enunciados referentes a um fato tido como adquirido foram chamados enunciados de tipo 5. Nosso observador notou que, precisamente porque eram tomados como adquiridos, esses enunciados nunca surgiam nas discussões entre os membros do laboratório, exceto quando os novatos pediam que se explicasse de onde eles tinham saído. (Latour; Woolgar, 1997, p.77).

Nestas argumentações, sobre expressões utilizadas pelos estudantes de IC de forma tão "natural", identificamo-nos com o

novato citado por Latour. É possível que para eles, devíamos ser considerados um tanto quanto incapazes, que ficávamos perguntando coisas que todos sabem ou deveriam saber. Há um trecho no livro em questão, que fala sobre o assunto:

> Quanto maior a ignorância do novato, mais o informante deve penetrar profundamente nas camadas do conhecimento implícito, e mais se avança em direção ao passado. Além de um determinado ponto, o novato, que irá levantar questões incessantes sobre "coisas que todo mundo sabe", será considerado socialmente incapaz. (Latour; Woolgar, 1997, p.78).

Latour e Woolgar citam uma discussão entre dois cientistas no laboratório, onde um deles não domina alguns termos utilizados:

> Durante uma discussão, por exemplo, Bloom não cessa de afirmar que, "no teste de imobilização, os ratos não reagem como se estivessem sob o efeito de neurolépticos". Para Bloom, a força do argumento é clara. Mas Guillemin, um pesquisador que trabalha em outro domínio, tem questões preliminares a colocar: "O que você quer dizer com teste de imobilização?" Um tanto desnorteado, Bloom pára, olha para Guillemin e adota o tom de um professor que lê um manual: "O teste clássico de catalepsia é um teste de tela vertical. Há uma rede elétrica. Põe-se o animal nesta rede; um animal que tomou uma injeção de neuroléptico permanecerá nesta posição; um animal não tratado simplesmente vai descer". Para Bloom, que conhece o teste, este é um enunciado de tipo 5, que não exige qualquer explicação complementar. Depois dessa interrupção, ele retoma o tom excitado do começo e volta ao argumento inicial. (Latour; Woolgar, 1997, p.78).

Analisaremos agora, outro questionamento feito ao estudante de IC.

Questionamento 3) *Você citou em seu resumo apresentado no congresso, que as principais transições envolvidas na luminescência do íon* Eu^{3+} *são as do estado*

excitado $^5D_0$ para o estado fundamental ^7F_J. Quais valores de J são possíveis? Como são encontrados esses valores?

"As representações $^5D_0$ e ^7F_J são representações de termos espectroscópicos onde o sobrescrito é 2S+1, onde S é o número quântico de spin total. A letra maiúscula é a correspondente ao número quântico angular total (L=0 - S; L=1 - P; L=2- D; L=3- F; etc...). O subscrito J é o acoplamento spin-órbita, que varia de L-S até L+S. No caso do termo ^7F_J, temos que S=3, L= 3, então J varia de 0 a 6. Portanto, os valores possíveis de J são: 0,1,2,3,4,5,6".

Percebe-se no discurso adotado pelo estudante na resposta anterior, um caráter bem didático e explicativo. Na análise de Latour, este tipo de discurso se enquadra nos enunciados do tipo 4. Veja a definição do próprio autor deste tipo de enunciado:

> Chamaremos esses enunciados de tipo 4. Embora a relação apresentada no enunciado não esteja sob questão, ela é claramente expressa, ao contrário dos enunciados do tipo 5. Essa classe de enunciados é muitas vezes considerada como protótipo de uma afirmação científica. Mas raras vezes ela é encontrada nos trabalhos dos pesquisadores do laboratório. Os enunciados de tipo 4 são mais correntes nos textos destinados aos estudantes, já fazem parte de um saber aceito. (Latour; Woolgar, 1997, p.78).

Segundo Massi et al (2008), os enunciados do tipo 4 não são comuns em artigos e textos científicos. São algumas vezes encontrados apenas nas seções introdutórias dos artigos.

Os enunciados do tipo 3 estão presentes nos textos que contém enunciados sobre outros enunciados. São frequentes em artigos científicos e se referem à presença de uma citação/referência logo após uma afirmação, como em: "Em geral, considera-se que a oxitocina é produzida pelas células neurosecretoras dos núcleos

paraventriculares [referência]". (Massi et al, 2008). Para Latour, "o recurso a antigos artigos pode ser considerado como um apoio à empreitada atual". (Latour; Woolgar, 1997, p.88). Não encontramos os enunciados do tipo 3 no discurso analisado dos estudantes de IC. Um dos motivos pode ser o fato de termos analisado os resumos para apresentação de congresso, que podem não ter o mesmo rigor científico quando comparados aos artigos científicos. Para Massi et al (2008), outro possível motivo é o fato dos estudantes de IC ainda não escreverem textos nos moldes exigidos pela linguagem científica.

Os enunciados do tipo 2 são definidos por Latour e Woolgar da seguinte forma:

> [...] os enunciados de tipo 2 são aqueles que contém modalidades nas quais se insiste sobre a generalidade dos dados de que se dispõe (ou não). As relações de base são em seguida embutidas em apelos ao "que é geralmente conhecido", ou "ao que se pode razoavelmente pensar que acontece". Nos enunciados de tipo 2 as modalidades por vezes tomam a forma de hipóteses possíveis que devem ser sistematicamente testadas por pesquisas posteriores, de modo a elucidar o valor da relação estudada. (Latour; Woolgar, 1997, p.80).

Vejamos um enunciado do tipo 2 no discurso de um estudante de IC quando questionado sobre uma afirmação feita por ele em um resumo de congresso:

Questionamento 4) *Você escreveu que aparecem no máximo x transições no espectro, obedecendo a fórmula 2J +1. Podem ter casos em que aparecem menos transições do que o esperado?*

"Pode ter casos em que apareçam menos transições do que o máximo indicado pela fórmula 2 J +1, como por exemplo, a amostra apresenta moléculas de água ligadas ou adsorvidas; ela apresenta geralmente, bandas largas e, portanto,

não definidas. Nessa banda larga, geralmente, vemos menos bandas do que a fórmula nos diz".

Percebe-se a presença do enunciado tipo 2, quando o estudante cita por duas vezes a expressão *geralmente*. Podemos observar que a afirmação do estudante não é um fato aceito unanimemente, mas é algo comumente encontrado nas condições analisadas.

Já os enunciados do tipo 1, são definidos por Latour e Woolgar da seguinte maneira:

> [...] os enunciados de tipo 1 contém conjecturas ou especulações (sobre uma relação) que figuram geralmente ao final dos artigos ou em conversas privadas: Peter sugeriu que o hipotálamo de um peixe vermelho tem um efeito inibitório sobre a secreção de TSH. (Latour; Woolgar,1997, p.81).

Para Zanon et al (2005), frequentemente observa-se este tipo de enunciado quando o autor comenta sobre a possibilidade de realização de outras pesquisas ou sugere os pontos do seu estudo que deveriam ser aprofundados.

Observaremos o enunciado tipo 1 no discurso do estudante de IC abaixo, quando questionado sobre uma afirmação que o próprio estudante citou em seu resumo:

Questionamento 5) *Você afirma em seu resumo que a baixa intensidade da transição* $D_0 \rightarrow {}^7F_1$ *comparada com* ${}^5D_0 \rightarrow {}^7F_2$ *sugere forte mistura de orbitais f com o orbital d do íon* Eu^{3+}*. O que você entende por mistura dos orbitais d e f do íon* Eu^{3+}*?*

"Por mistura de orbitais eu não entendo muito bem, essa foi uma expressão que eu retirei de um artigo. Pensando melhor sobre o assunto, eu acredito que não

há relação de mistura de ambos, pois pra mim, o Eu^{3+} emite luminescência por meio da transição dos elétrons dentro do orbital f e o orbital d é o que faz as ligações no campo cristalino. Se houvesse mistura, eu acho que não poderia haver transições eletrônicas, e assim, luminescência."

Podemos observar claramente o caráter especulativo, sem qualquer precisão, nas expressões *eu acredito* e *eu acho*, características dos enunciados do tipo 1. Observa-se também, mais um exemplo típico da utilização de expressões sem sua devida compreensão.

Considerações finais

Afinal, por que em geral os estudantes de iniciação científica utilizam os jargões específicos da área, sem a devida compreensão dos seus significados e conceitos? Talvez a imposição que o estudante apresente de escrever textos em linguagem científica acabe por levá-lo a usar o recurso de copiar as expressões utilizadas em artigos da área, sem se dar conta do que as suas palavras realmente expressam. Esta imposição de escrever textos científicos pode ser interpretada por Latour como uma consequência do valor que se dá para se produzir um documento escrito. Vejamos um trecho do livro *A Vida de Laboratório* que relata este fato:

> O fato de que os cientistas leiam os escritos publicados não surpreende nosso observador. Ele espanta-se mais, em contrapartida, ao constatar que urna grande quantidade de literatura emana do laboratório. Através de que mediação chega-se - a partir desses aparelhos caros, desses animais, desses produtos químicos e das atividades que se desenvolvem no laboratório - a produzir um documento escrito? E por que esses documentos tem tanto valor aos olhos da equipe? Várias incursões na parte das bancadas convencem nosso observador de que aqueles que aí trabalham

> escrevem de forma compulsiva e sobretudo maníaca. (Latour; Woolgar, 1997, p.40).

Assim, pode-se concluir que pela visão de Latour e colaboradores, a ciência se faz não só pelo que se descobre, mas também pelo que se escreve. Percebe-se que a produção de artigos científicos é a finalidade essencial da atividade dos cientistas. Mas incomoda-nos a linguagem esotérica dos textos científicos, aquela que é secreta, oculta e que não é acessível à maioria das pessoas, que se revela apenas aos iniciados na área de conhecimento. O desejo é justamente o inverso, que ela se torne exotérica, aquela que é externa, pública e à disposição e alcance de todos.

Este artigo teve por finalidade, tentar desvendar o discurso exclusivo daqueles que fazem a ciência, tentar desvendar esta caixa-preta ou pelo menos mostrar que a linguagem utilizada pelos cientistas nem sempre é compreendida por eles mesmos, tornando-se também uma caixa-preta para os próprios cientistas, ou para os quase cientistas, que são os estudantes de iniciação científica.

Como os textos científicos são muito valorizados na prática da ciência, por que não nos atentarmos mais com o seu conteúdo? Sabe-se de toda a importância e dos benefícios proporcionados pela iniciação científica, como a possibilidade de se obter uma formação acadêmica mais plena e uma maior reflexão sobre as vocações e do curso em que o discente está matriculado (Bridi, 2004). Porém, sugere-se que os estudantes de IC e seus respectivos orientadores, possam discutir além das metodologias utilizadas e dos resultados adquiridos, certas expressões comumente utilizadas, mas nem sempre

compreendidas. Assim, o fazer ciência, que é a atividade essencial no laboratório, estará mais próximo do compreender ciência.

Referências

BRIDI, J. C. A. A Iniciação Científica na Formação do Universitário. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2004.

LATOUR, B. Ciência em Ação: Como Seguir Cientistas e Engenheiros Sociedade Afora. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

LATOUR, B. e WOOLGAR, S. A vida de laboratório; a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1997.

MASSI, L.; ABREU, L. N.; QUEIROZ, S. L. Apropriação da linguagem científica por estudantes de iniciação científica em Química: considerações a partir da produção de enunciados científicos. Revista Electrónica de Enseñanza de lãs Ciências, vol.7, n.3. p.704-721, 2008.

SILVA, R. R. C. A Luminescência do Eu^{3+} como Ferramenta para Elucidação Estrutural: Apropriação e Utilização de Conceitos e Linguagens por Estudantes de Iniciação Científica. Dissertação de Mestrado. Universidade de Franca, 2010.

ZANON, D. A. V.; ALMEIDA, M. J. P. M.; QUEIROZ, S. L. Contribuições da Leitura de um Texto de Bruno Latour e Steve Woolgar Sobre a Vida de Laboratório por Graduandos de Química. Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, n.5, 2005.

TEMA LIVRE

QUAIS OS SIGNIFICADOS DO NÚMERO ZERO? PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA

WHAT ARE THE MEANINGS BEHIND NUMBER 0? PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS

Laís Aparecida Romanello[104]
Renata Prenstteter Gama[105]

Submissão: 31/01/2018 Revisão: 05/03/2018 Aceite: 14/03/2018

Resumo: O artigo relata uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) com objetivo de compreender como licenciandos de matemática de uma universidade federal de São Paulo lidam com o número zero nos diferentes pensamentos da Matemática. Para isso foi aplicado um questionário misto envolvendo o conceito do número zero nas diversas áreas da Matemática. Na análise tem-se que os alunos ingressam na graduação com uma deficiência no assunto, sendo tratado em alguns conteúdos como procedimental, apenas para operalização nos diversos cálculos.

Palavras chave: Zero. Educação Matemática. Licenciatura. Formação Inicial

Abstract: This paper aims to elucidate how pre-service Mathematic teachers, at São Paulo Federal University, comprehend the zero number, throughout different contexts in Mathematics. It was developed by an undergraduate student with the Observatory of Education Program (OBEDUC), which used a pool with questions based on different mathematical contexts. Results showed that first year students lack the concepts, therefore, these are approached in a procedural way, entirely used to operate various calculations.

Keywords: Zero. Mathematics Education. Graduation. Initial formation.

[104] Doutoranda. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. E-mail: laisromanello@gmail.com
[105] Doutora. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail: renatapgama@gmail.com

Introdução

O presente artigo refere-se a uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida no âmbito de um projeto de pesquisa pertencente ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC[106]) em uma universidade pública federal. Uma das inquietações que levou ao desenvolvimento da pesquisa foi: Como licenciandos em Matemática lidam com o número zero nas diversas áreas da Matemática?

Tendo em vista a pergunta diretriz, o objetivo da pesquisa consistiu em compreender como os licenciandos lidam em relação ao número zero nos diferentes pensamentos da Matemática. A abordagem utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a qualitativa, pois a "preocupação não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão" (GOLDENBERG, 1997, p.14) desse grupo. Além disso, a pesquisa qualitativa fornece "informações mais descritivas, que primam pelo significado dado as ações" (ARAÚJO; BORBA, 2013, p. 46-47), o que a difere das demais modalidades, por trazer essa subjetividade para os dados.

O interesse pela temática da pesquisa se deu por meio de um estudo desenvolvido pelo grupo de pesquisa que consistiu na análise dos relatórios do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2009, 2010 e 2011, tendo como foco apontar algumas dificuldades apresentadas pelos alunos da Educação Básica. Para isso, as questões apresentadas nesses relatórios foram exploradas e discutidas, gerando reflexões a respeito de como os alunos pensaram para colocar determinada alternativa como resposta. Nessas análises, foi possível identificar supostas confusões que os alunos cometem ocasionando na resposta errada da questão.

[106] Financiado pela CAPES/INEP.

Dentre as dificuldades e confusões elencadas nesse estudo, o zero foi um dos assuntos emergentes que chamou atenção das autoras deste artigo para um aprofundamento teórico.

O zero está presente na maior parte dos conteúdos matemáticos e é possível notar que, na maioria das vezes, ele é abordado de maneira diferenciada quando comparado aos demais números, trazendo, assim, dúvidas e inquietações que, quando não são discutidas e esclarecidas, geram dificuldades no entendimento dos conteúdos. Na divisão, por exemplo, o zero não pode assumir o papel de divisor, assim como não pode ser o denominador de uma fração; na potenciação, quando o expoente é zero, para qualquer valor na base tem-se que o resultado é um, no entanto, quando a base também é zero, tem-se uma indeterminação; no plano cartesiano, a interseção dos eixos é o ponto (0,0); na adição o zero é o elemento neutro, já na multiplicação ele torna o resultado igual a zero.

Nesses exemplos, é possível notar algumas particularidades desse número em alguns conteúdos da Matemática. Essas particularidades muitas vezes são tratadas simplesmente como convenções e não são exploradas de modo a compreender o conteúdo.

Buscando traçar um panorama sobre essa temática, foi realizado um levantamento bibliográfico em relação às pesquisas sobre o zero. Na próxima seção será apresentada essa revisão de literatura.

O zero nas pesquisas em Educação Matemática

Buscando sobre essa temática no banco de dados da CAPES e revistas como Zétetike, foi possível perceber que poucas são as pesquisas envolvendo o número zero. Foram encontrados dois trabalhos nessa perspectiva, Salvador e Nacarato (2003) e Guimarães (2008), ambas voltadas para o zero na Educação Básica e que compôs um panorama sobre o que as pesquisas brasileiras dizem a respeito desse assunto.

Salvador e Nacarato (2003) apresentam os sentidos que alunos da 6º série[107] do Ensino Fundamental atribuem ao zero e a transformação dessas ideias. Para isso, a pesquisa foi dividida em três momentos. No primeiro momento os alunos foram indagados a escrever sobre qual o significado do zero. Em seguida, após atividades realizadas em sala de aula, como jogos envolvendo os números relativos, discussões sobre a história do zero, atividades relacionadas à variação de temperatura, transações comerciais e sobre a reta numérica, era lançada a mesma pergunta aos alunos com o intuito de observar se eles atribuíram novos sentidos ao zero. O terceiro momento aconteceu após o término do estudo dos números relativos e se sucedeu da mesma maneira, ou seja, a pergunta inicial era retomada buscando o mesmo objetivo dos momentos anteriores, perceber se houve alguma mudança em relação à percepção dos alunos em relação ao zero.

Analisando as respostas dos alunos as autoras identificaram os seguintes significados para o número: zero como elemento de contagem, como valor posicional, como dado operatório e como origem. Além disso, puderam concluir que a frequência com que apareciam cada um desses significados durante os três momentos se alterava de acordo com o que estava sendo estudado em cada um deles. Sendo assim, não foi possível identificar se houve a estabilização de tais significados. Além disso, as autoras defendem que

> A escola deve se colocar como instituição privilegiada onde os conhecimentos espontâneos já adquiridos na vida social sejam transformados em conhecimentos científicos, cuja aquisição ocorre por processos de sistematização. Assim, partir dos sentidos que os alunos já possuem para o zero poderia ser o fundamento para um trabalho com os números relativos e a construção da reta numérica (SALVADOR, NACARATO; 2003, p.15).

[107] Atualmente 7º ano do Ensino Fundamental II.

A outra pesquisa encontrada, Guimarães (2008), consiste em uma dissertação de mestrado que foi norteada pela seguinte questão: "Quais os sentidos atribuídos ao zero por alunos de diferentes idades e séries da escolaridade?" (GUIMARÃES, 2008, p.21). Para responder a essa questão a autora realizou entrevistas com aluno da 1ª série do Ensino Fundamental até o 1º ano do Ensino Médio. As entrevistas foram realizadas de forma individual e coletivamente, na qual, os professores responsáveis das turmas escolheram os alunos de forma aleatória.

As perguntas consistiam em falar sobre o número zero, questionar se eles usam esse número, para que ele serve e onde é utilizado nas aulas de Matemática. Para a análise, a autora separou os dados de acordo com os níveis de ensino e ainda elencou quatro sentidos para o zero nas falas dos alunos, são eles: zero como técnica matemática, como conceito, como técnica social e como metáfora. Guimarães (2008) compara os principais pontos e falas dos alunos apontando as respostas dos diferentes níveis e também entre os alunos dos mesmos níveis. Diante das discussões a autora afirma

> O zero "nada", o zero "muito", o zero "fracasso", o zero "início", o zero "centro", "o zero nas operações", "o zero na história" quantos zeros foram discutidos neste trabalho. E o mais importante a ressaltar é a participação dos alunos para a discussão destes tantos zeros (GUIMARÃES, 2008, p. 93).

Com base nesses trabalhos que apresentaram a defasagem do estudo do zero nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, e, tendo como hipótese que os alunos saem da escola e entram nas universidades com algumas dificuldades em relação a conteúdos matemáticos, como, neste caso, o conceito do zero, houve o questionamento em relação aos alunos do Ensino Superior: Como esses graduandos estão compreendendo os significados do zero? Como ensinariam esses conceitos na Educação Básica?

Dessa forma, a seção seguinte apresenta o cenário na qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como o perfil dos participantes.

Cenário da Pesquisa

Buscando responder a pergunta de pesquisa supracitada, foi elaborado e aplicado um questionário aberto com os licenciandos em Matemática da Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos (UFSCar). O objetivo era investigar como os licenciandos compreendem e lidam com o número zero nos diferentes ramos da Matemática apresentados nas questões.

Em relação ao questionário, as primeiras perguntas foram elaboradas buscando identificar o perfil dos participantes do curso. Essas questões consistem em dados pessoais e de formação acadêmica dos participantes.

As perguntas referentes ao zero foram elaboradas e discutidas no grupo de pesquisa não com o intuito de verificar se os licenciandos acertavam ou erravam as questões, mas sim, analisar como eles lidam com o zero na Matemática. O questionário era composto por cinco questões, apresentadas a seguir, que abordaram o zero nas diversas áreas da Matemática, são elas: Aritmética, Geometria, Grandezas e Medidas e Álgebra.

O questionário foi aplicado a um total de 107 graduandos de Matemática da UFSCar matriculados no primeiro semestre de 2014. Desses alunos, 44 estavam matriculados no 1º semestre do curso, 18 no 3º semestre, 10 no 5º semestre, 16 no 7º semestre, 3 no 9º semestre, 9 que não se identificaram, 5 de outros cursos (que não entraram nas análises) e 2 que não responderam. Esses alunos da Matemática compõem oito turmas, nas quais quatro são do período diurno/integral e quatro do período noturno.

As questões que compunham o questionário buscando evidenciar a maneira como os licenciandos lidam em relação ao zero eram as seguintes:

1ª questão: O zero é um número par ou ímpar? Por quê?

2ª questão: O zero pode ser representado na geometria?

(A) Não. Por quê? (Explique no espaço abaixo)

(B) Sim. Como? Desenhe se achar necessário.

3ª questão: Qual o significado do zero para os conceitos que envolvam grandezas e medidas?

4ª questão: Por que todo número (diferente de zero) elevado a 0 (zero) é 1 (um)? Como você ensinaria para os alunos do Ensino Fundamental?

5ª questão: O que significa a expressão "zero de função"? Como você ensinaria para alunos do Ensino Médio?

Importante ressaltar que os licenciandos foram orientados da não obrigatoriedade das respostas das perguntas, além de que as questões não seriam corrigidas. Foram, ainda, alertados de que as informações seriam restritas às pesquisadoras e à pesquisa e que isso não interferiria em suas notas nas disciplinas da graduação. Na próxima seção serão apresentados os dados da pesquisa bem como a forma da qual foi realizada a análise.

A manifestação dos licenciandos em relação ao zero

Buscando identificar as percepções dos licenciandos a respeito do número zero, foi realizada uma análise por questão e, em seguida as respostas foram confrontadas com as demais respostas dos participantes dos mesmos períodos do curso. A ideia era observar se houve alguma relação com as respostas e as disciplinas que estavam cursando no momento em que se passou a pesquisa. Abaixo será apresentado um panorama das respostas obtidas, por questão, por meio do questionário.

1ª questão: O zero é um número par ou ímpar? Por quê?

Nessa questão, 56 licenciandos responderam que o número zero é par, e na maioria das vezes usaram como justificativa o fato de que todo número par pode ser escrito na forma $2k$, com k pertencente ao conjunto dos Números Inteiros e dessa maneira, tomando $k = 0$, 0 é um número par, como mostra a resposta abaixo dada por um dos alunos:

> "O zero é um número par, pois por definição um número $n \in \mathbb{Z}$, é par se, e somente se, $n = 2k$ com $k \in \mathbb{Z}$. Logo, 0=2.0".

Nenhum dos licenciandos respondeu que o número zero é ímpar, no entanto, outras classificações apareceram como: indeterminado, nulo e neutro. Alguns exemplos dessas classificações estão elencados a baixo:

> "O zero é um número neutro, que serve como referencial na reta real, sendo um número neutro. Apenas para orientação".
> "0 é um número indeterminado".
> "O zero é considerado um número nulo. Logo, ele não pode ser considerado nem um número par nem um número ímpar".

Nessa questão é possível perceber as diferentes características do zero de acordo com sua função, por exemplo: o zero na reta se trata de um referencial, na adição é considerado um número neutro, no entanto na multiplicação ele anula os resultados e, também, é caracterizado como indeterminado quando está elevado a ele mesmo. Percebe-se que as palavras destacadas estão diretamente relacionadas com as respostas dadas pelos alunos, visto que o zero é abordado de todas essas maneiras nos diversos conteúdos matemáticos. Além disso, quando um aluno ingressa no curso de Matemática, é apresentado a ele a demonstração dos números pares que pode facilmente incluir o zero nessa

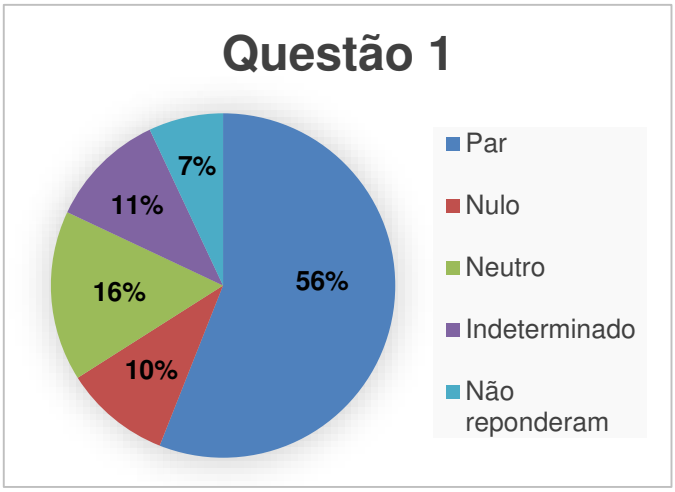
prova quando se considera o conjunto dos Números Inteiros ($\mathbb{Z}$) e daí está o fato de muitos alunos responderem que o número zero é par.

Analisando as respostas de acordo com as turmas não foi possível perceber distinção nas respostas levando em conta as disciplinas que estavam sendo cursadas ou que já haviam sido cursadas. No entanto, cabe destacar a respeito da representação dos números pares como $2k$ que apareceu como resposta para licenciando de todos os períodos e que é visto logo no primeiro semestre do curso de Matemática, e, em alguns casos, no Ensino Médio.

Foi possível concluir então que há certa confusão quanto ao modo de manipular o zero em suas diferentes abordagens matemáticas, por isso apareceram diversas respostas.

No Gráfico 1 é possível comparar a diversidade das respostas para essa questão e sua frequência.

Gráfico 1: Respostas da Questão 1



Fonte: Dados da pesquisa

2ª questão: <u>O zero pode ser representado na geometria? (A) Não. Por quê? (explique no espaço abaixo) (B) Sim. Como? Desenhe se achar necessário.</u>

Do total dos licenciandos que participaram da pesquisa, 18 assinalaram a alternativa A. Mesmo a questão pedindo para explicar a alternativa, muitos não

justificaram. Das justificativas dessa questão alguns dos argumentos utilizados foram: o fato de não ser possível representar a "ausência de algo", ou então que "não há forma geométrica para o conjunto vazio", e também que "não existe representação para o "nada"". Como exemplo, abaixo algumas respostas dos alunos.

> "(A) Não consigo desenhar uma representação para o "nada" na geometria".
> "(A) Não há uma forma geométrica que represente o conjunto vazio".
> "(A) Acredito que não, pois 0 representa a ausência de algo".

Em contra partida, 60 participantes assinalaram a alternativa B e como forma de representá-lo justificaram como sendo: um ponto, origem de uma reta, origem do plano cartesiano, distância entre dois pontos coincidentes, vetor nulo e vazio. Alguns licenciandos desenharam o plano cartesiano e marcaram a origem e outros desenharam um ponto de modo a representar o zero geometricamente. Vejam alguns exemplos das respostas obtidas:

> "(B) O zero pode ser representado como um ponto de um segmento de reta".
> "(B) Como o vazio".
> "(B) Ele pode ser representado como o ponto inicial na geometria. Exemplo, o ponto inicial de uma reta".
> "(B) Podemos representar o zero na geometria sim. Por exemplo: para expressar a medida do segmento AB quando A=B".
> "(B) No caso de plano cartesiano no encontro dos eixos".

Além disso, 17 licenciandos não responderam e 5 disseram que não sabiam.

Nessas falas, pode-se observar que os licenciandos que responderam a alternativa A, pensaram no zero como quantidade, dessa forma, não conseguiram representar justamente por, quando eu possuo "zero de alguma coisa" significa que eu "não tenho nada" e não há uma representação para o nada. Já os que responderam a alternativa B, é possível notar que visualizaram o zero nos conteúdos de geometria, como, a reta, o plano cartesiano e o segmento.

Observando as respostas de acordo com as turmas, foi possível perceber certa semelhança entre as respostas. Por exemplo, na turma do primeiro ano pode-se observar que grande parte dos alunos falou sobre o plano cartesiano e do vetor nulo, ambas as respostas estão ligadas com a disciplina de Geometria Analítica (GA) oferecida no primeiro semestre do curso. Pode-se observar também a influência dessa disciplina diretamente em algumas respostas como:

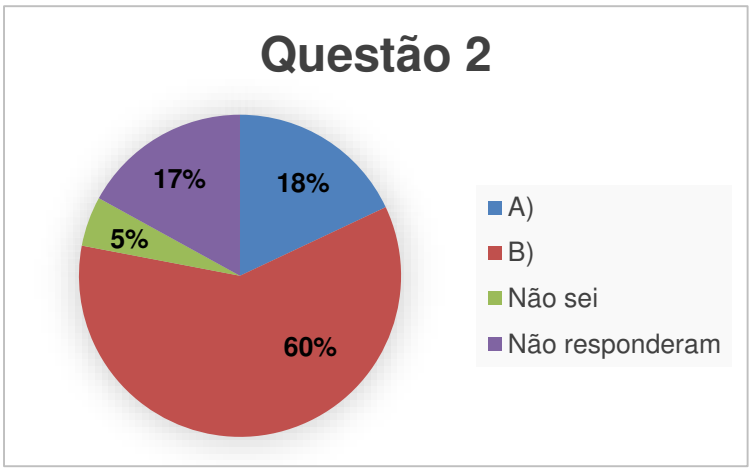
> "(B) Na Geometria Analítica o zero é essencial. Exemplo: Plano Cartesiano".
> "(B) Representa o vetor nulo, usado na GA".

Com relação à turma do quarto ano também foi possível perceber uma semelhança nas respostas levando em conta a distância entre pontos que estava sendo trabalhada na disciplina de Geometria Espacial Descritiva. Como exemplo tem a seguinte resposta:

> "(B) Depende do contexto. Pode-se atribuir um ponto ao número zero em coordenadas cartesianas, onde o número corresponde à distância do ponto à origem. Como a distância do ponto 0 a si mesmo é zero, pode-se atribuir a este ponto o número 0 (zero). O plano cartesiano não é o único exemplo".

Dessa maneira, pode-se concluir que nessa questão, o currículo influenciou alguns licenciandos a responderem a questão. A seguir, o Gráfico 2, apresenta as respostas dos alunos para essa questão.

Gráfico 2: Respostas da Questão 2



Fonte: Dados da e pesquisa

3ª questão: <u>Qual o significado do zero para os conceitos que envolvam grandezas e medidas?</u>

Embora as respostas tenham sido diversas nessa questão, foi possível classificá-las, basicamente, em dois tipos. Obteve-se o seguinte panorama: 13 licenciandos responderam que o zero se trata de um ponto inicial; 41 disseram ser a ausência de grandezas e medidas; 20 não responderam e 26 respostas não foram classificadas devido suas disparidades.

Abaixo é possível observar algumas das respostas classificadas:

> "Significa "nada". Simplesmente é a ausência de grandeza ou medida".
> "Zero pode ser considerado um ponto inicial para qualquer grandeza e até mesmo medida".
> "Seria o ponto inicial para se contar a medida ou grandeza, pois como é elemento neutro, ele não se é contábil. Pois não teria sentido colocarmos 0 balas por exemplo, o sentido maior e mais usado seria nenhuma bala".

> "Zero pode ser visto como a ausência de uma grandeza ou medida".

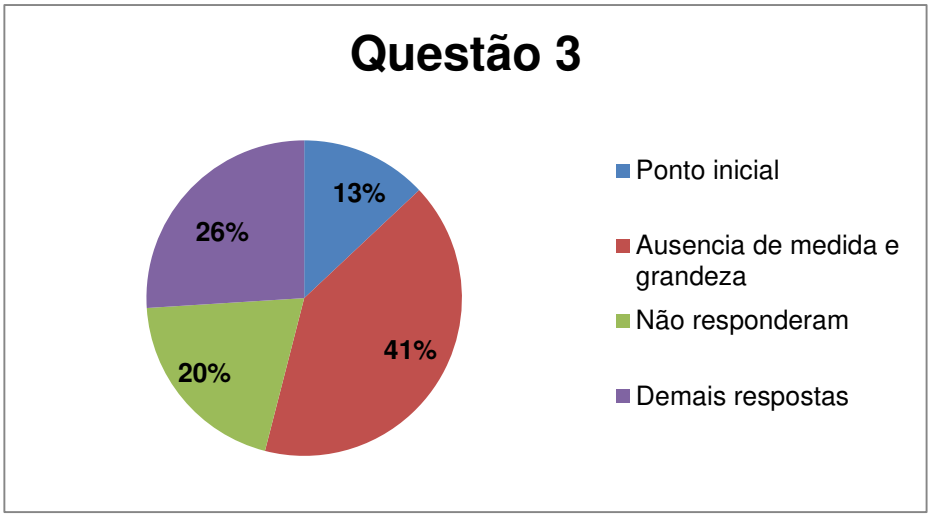
Alguns ainda consideraram a quantidade de zeros no que diz respeito ao valor posicional, por exemplo:

> "Quanto mais zeros, maior o número".

Nesse caso, temos a ideia do zero associado a outros números tornando-os maiores e não a ideia do zero sozinho.

No geral essa questão foi respondida igualmente entre as turmas não aparecendo disparidade entre os licenciandos e seus semestres cursados. Além disso, a disparidade e a grande quantidade de ausências de respostas é reflexo da incerteza quanto a esse número relacionado às grandezas e medidas. No Gráfico 3, é apresentada a porcentagem das respostas na qual as respostas distintas ficaram agrupadas em uma única classe denominada "Demais respostas".

Gráfico 3: Respostas da Questão 3



Fonte: Dados da pesquisa

4ª questão: <u>Por que todo número (diferente de zero) elevado a 0 (zero) é 1 (um)? Como você ensinaria para os alunos do Ensino Fundamental?</u>

Nessa questão, obteve-se 36 demonstrações para a questão, causando surpresa para as pesquisadoras. Algumas demonstrações genéricas e outras específicas, como é possível identificar nas respostas abaixo:

> "Porque, se tomarmos $n^0 = n^{x-x} = n^x . n^{-x} = \frac{n^x}{n^x} = 1$, com n≠0 e $n \in \mathbb{N}$. Logo, como n é qualquer número diferente de zero, segue que $n^0 = 1$. Para ensinar, basta levar em consideração as propriedades de potência de mesma base".
>
> "Matematicamente sabemos que: $2^1 . 2^{-1} = 2^0 . 2^0 = \frac{2}{2}$. No entanto, $\frac{2}{2} = 1$. Assim como para qualquer número real: $x^1 . x^{-1} = x^0 \rightarrow x^0 = \frac{x^1}{x^1} = 1$".

Essa demonstração é vista algumas vezes durante o Ensino Fundamental, Ensino Médio e também, logo no primeiro semestre do curso de Matemática. Não houve distinção em relação às respostas das turmas nessa questão, em todos os níveis do curso, apareceu a demonstração.

Grande parte dos licenciandos, 21, não responderam a questão, e outros 11 disseram não saber a resposta. Além disso, obtive-se 14 respostas dizendo que é uma definição ou ainda usaram a palavra convenção.

Poucos responderam como ensinariam em uma turma de Ensino Fundamental, no entanto, todos que responderam, afirmaram que ensinariam da mesma forma que compreendem a resposta dada à pergunta anterior, ou seja, quem realizou a demonstração, relatou que ensinaria através da demonstração e apresentaria exemplos; e quem respondeu como sendo uma definição, afirmou que ensinaria apresentando a definição desse conceito.

Algumas das respostas obtidas considerando como "convenção" ou "definição" foram as seguintes:

> "Convenção. Explicaria que qualquer número elevado a zero é 1 por convenção".
>
> "Acredito que um número n, com n diferente 0 quando elevado a zero resulta em 1 pois é uma definição que convém para alguns modelos matemáticos. Preciso pesquisar mais sobre o assunto para poder ensina-lo. Porém, hoje eu ensinaria dizendo exatamente isto: é uma definição conveniente."
>
> "Todo número diferente de zero elevado a zero é 1 por convenção. Eu ensinaria como sendo uma definição."

Já algumas das respostas dos alunos que fizeram a demonstração por meio da propriedade de potência de mesma base foram:

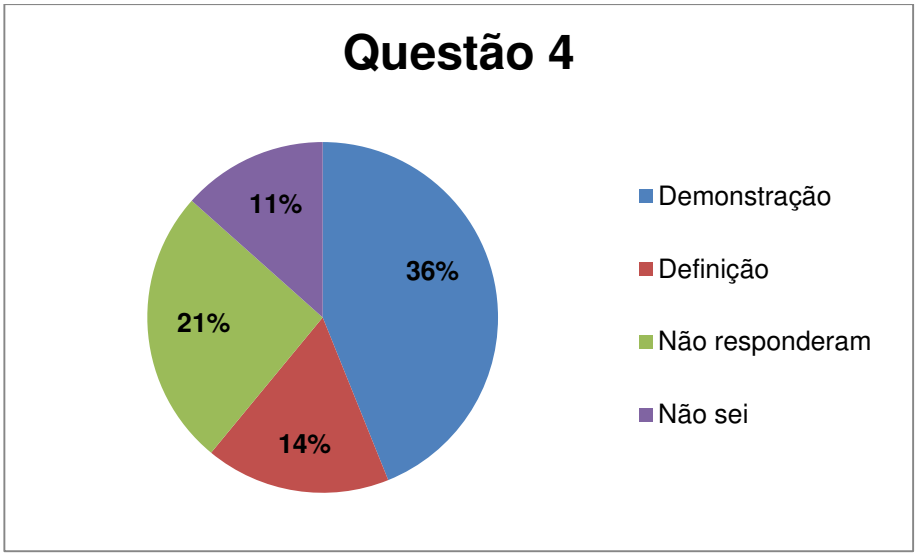
> "Pois $a^0 = a^{1-1} = \frac{a^1}{a^1} = \frac{a}{a} = 1$. Eu ensinaria da forma mostrada acima."
>
> "$x^0 = \frac{x^n}{x^n} = \frac{y}{y} = 1$. Ensinaria a propriedade $\frac{x^n}{x^m} = x^{n-m}$ e ensinaria a explicação a cima."
>
> "Por regra de potenciação temos que se $\frac{2}{2} = 2^{1-1} = 2^0$e sabemos que $\frac{2}{2} = 1$, logo $2^0 = 1$. Ensinaria desta maneira descrita acima."

Podemos perceber com essas respostas que, muitas vezes, o zero em alguns conceitos matemáticos fica vago ou são até mesmo ensinados de maneiras diferentes de acordo com o entendimento de cada professor. No caso desse conteúdo de potência, alguns assumem como axioma, outros como uma

propriedade com sua demonstração, o que gera confusão aos alunos e até mesmo conflito de ideias quando discutidos.

No Gráfico 4 as respostas estão apresentadas em porcentagem de acordo com sua frequência. Foram classificadas como "Demonstração" as respostas dos alunos que lidam com esse conteúdo como uma propriedade e que trouxeram a demonstração da questão e como "Definição" os que disseram lidar com o zero como uma convenção ou definição.

Gráfico 4: Respostas da Questão 4



Fonte: Dados da pesquisa

5ª questão: <u>O que significa a expressão "zero de função"? Como você ensinaria para alunos do Ensino Médio?</u>

Essa questão surpreendeu as pesquisadoras, pois se esperava que não fosse tão difícil responder a essa pergunta, no entanto, as respostas mostraram o contrário. Obteve-se nessa questão 32 respostas em branco, 13 que responderam "não sei", 3 que disseram que a expressão significa atribuir o valor zero para o x na função e encontrar o valor correspondente, ou seja, calcular a $f(x)$, onde $x = 0,\ f(0)$. Além disso, 33 licenciandos responderam, dizendo que zero de função são os valores do domínio, os valores de x, tal que $f(x) =$

0. Ademais, foram obtidas outras 13 respostas distintas que não foram analisadas devido sua disparidade.

Abaixo são apresentados exemplos dos últimos três tipos de respostas citadas a cima. A última resposta exemplifica uma das 13 respostas distintas obtidas.

> "Zero de função significa os valores que são obtidos quando aplicamos a função no zero".
> "É o número onde a função atinge o valor zero. Ou seja, quando a função é aplicada a determinado número, e assume o valor nulo".
> "O zero da função é onde a função termina".

A confusão entre $f(0)$ e $f(x) = 0$ já era esperada devido às dificuldades que os alunos têm em relação às quais valores o x assume em uma função. No entanto é espantoso o número de licenciandos que não responderam e que disseram não saber a resposta, visto que essa expressão é muito utilizada tanto no Ensino Médio como na faculdade durante o curso de Matemática desde o primeiro semestre, durante o estudo de função, por exemplo.

Analisando as respostas por turma, foi possível perceber que 19 dos 48 licenciandos do primeiro ano deixaram de responder essa questão e 10 responderam "não sei". Já com relação à turma do segundo ano, apareceram respostas como:

> "É o elemento neutro (ou os elementos) do domínio que é (são) mandado (s) em algo que é considerado como 'zero' no contradomínio".

Ainda em relação aos licenciando do segundo ano, poucos foram os que não responderam a questão, e, nesse caso, o que predominou foi a resposta correta, ou seja, de que o zero de uma função é o valor de x para o qual $f(x) =$

0. Já as respostas obtidas pelo terceiro ano abrangeram todas as categorias de respostas. Por fim, os licenciandos do quarto, responderam corretamente a questão, obtendo duas respostas em branco e uma resposta com "não sei".

Dessa maneira, pode-se perceber que o domínio dessa expressão é desenvolvido de acordo com o andamento do curso, no entanto sabe-se que o domínio desse conceito deveria vir do Ensino Médio, pois é fundamental para o conceito de função.

Assim como a questão anterior, 12 foram os licenciandos que responderam como ensinariam um aluno do Ensino Médio, na qual, desses 12, 10 estavam no quarto ano do curso, no entanto, todos os participantes que responderam essa segunda parte da questão, foram licenciandos que deram a resposta correta quanto ao zero de uma função. Abaixo seguem algumas das respostas obtidas para essa questão.

> "Zero de função significa que quando colocamos um valor na variável da função, deixa a função igual a zero. O valor que deixa a função igual a zero é o zero da função. Para ensinar, tomaria uma função e a igualaria a zero. E para encontrar o valor que deixa a função igual a zero, a consideraria como uma equação e a resolveria."

> "Seria quando $f(x) = 0$, para algum $x \in Df$ [domínio da função]. Eu ensinaria que o "zero de função" seria o número que aplicado na função seria igual a zero."

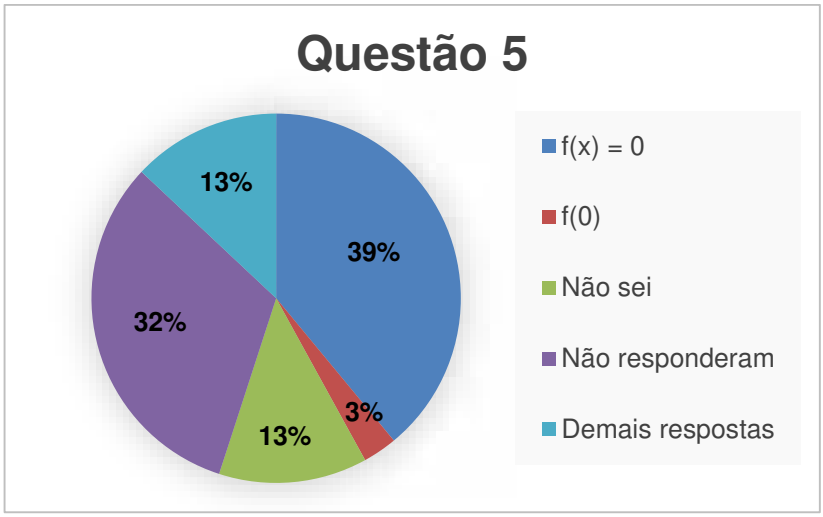
> "Acredito que seja qual valor precisamos atribuir à variável para que a função tenha o 0 como resultado. Para ensinar, pode-se fazer a pergunta ao aluno: Qual valor atribuir para que essa função resulte em 0?"

> “"Zero de função" é ou são o(s) valor(es) nos quais a função assume o valor zero. Ensinaria a partir dessa ideia e mostraria, graficamente, que são os valores em que o gráfico cruza o eixo x (por exemplo), isto é, quando a coordenada do y (por exemplo), ou de $f(x)$, é igual a zero.”

A partir dessas respostas é possível identificar diferentes métodos de ensino de um mesmo conteúdo. A primeira resposta apresenta a utilização do conteúdo de equação para encontrar as raízes das funções. A segunda e a terceira respostas se assemelham no que diz respeito a ambas abordarem o conteúdo de forma a pensar em quais valores o x deve assumir para que a função resulte em zero. No entanto, o licenciando da terceira resposta lança o conteúdo aos alunos como uma pergunta, buscando estimular os alunos a pensarem nos valores, já o da segunda resposta, apresenta como deve ser feito. A quarta resposta além de abranger as outras respostas ela aborda, também, a parte gráfica da função, buscando apresentar aos alunos, geometricamente, o que são os zeros de uma função.

Abaixo, o Gráfico 5 apresenta o panorama em relação a quantidade de respostas para essa questão.

Gráfico 5: Respostas da Questão 5



Fonte: Dados da pesquisa

Considerações Finais

A partir de buscas por pesquisas relacionadas ao número zero, foi possível perceber a escassez das pesquisas nessa temática. No entanto, as pesquisas encontradas e esse artigo apresentam que o número zero deve ser explorado com mais afinco, afim de não apenas expor as particularidades desse número nos conteúdos para os alunos, mas sim, explorá-los para a construção dos conceitos que os fundamentam.

Retomando o objetivo da pesquisa de compreender como os licenciandos lidam com o zero nos diferentes pensamentos da Matemática, foi possível perceber, através dos questionários e das respostas obtidas, como apresentado, que o zero e seus significados nas diferentes abordagens matemáticas não seguem um padrão.

Em geral, observa-se que o modo como os licenciandos lidam com o zero antes de entrarem na universidade prevalecem em algumas abordagens, como é o caso da questão 4 (potência com expoente zero) e, também, a questão 5 (zero da função), na qual foi possível perceber que as confusões como: Todo número elevado a zero é 1 é uma definição ou é possível demonstrar? Zero de uma função são os valores de x que zeram a função ou são os valores da função quando x assume o valor zero? Essas confusões quanto às questões veem do

Ensino Médio e prevalecem, mas durante o curso, de acordo com o panorama apresentado pelos questionários, foi possível perceber que essas e outras ideias são amadurecidas e a confusão tende a diminuir.

Pode-se perceber, também, que no caso da questão 2 (zero na geometria), o currículo influenciou nas respostas dos licenciandos, gerando uma semelhança entre as respostas das turmas de acordo com a disciplina que estavam cursando quando o questionário foi aplicado. Além disso, ficou evidente na questão 1 (zero na aritmética) que muitas vezes as explicações não ficam claras o suficiente para que possam aplicar, havendo confusão em algumas definições, nesse caso, a dúvida foi quanto à definição de número par: todo número par é escrito na forma $2k$ com $k \in \mathbb{Z}$ ou $k \in \mathbb{Z}^*$(Números Inteiros sem o zero)?

Além disso, esse artigo apresentou um pouco sobre como os futuros professores ensinariam determinados conteúdos e as particularidades do zero. Tendo isso em vista, nota-se uma preocupação ainda maior devido ao fato dos licenciandos ainda apresentarem dúvidas em determinados conteúdos e poderem, futuramente, apresentar aos alunos de maneira incorreta o modo como lidar com o zero em alguns conteúdos, o que acaba gerando um círculo vicioso.

Sendo assim, trata-se de um número que exige maior atenção e dedicação e que assume um papel muito importante em todas as áreas. Por isso, não deve ser descartado ou visto rapidamente, é preciso explorar mais os significados do zero, e a maneira como ele deve ser manipulado nos diversos ramos da Matemática, e para isso, é necessário pensamentos mais elaborados para compreender toda a sua complexidade.

Referências

ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. Construindo Pesquisas Coletivamente em Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 31–51.

GUIMARÃES, F. **Sentidos do Zero**. Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC/SP. 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8a. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 22 jun. 2017.

ROMANELLO, L. A. Percepções de licenciandos de matemática sobre o zero em diferentes conteúdos matemáticos. In: Seminário Nacional de História e Investigações de/em Aulas de Matemática, V., Campinas. **Anais...** Campinas: SHIAM, 2015. p.318-332.

SALVADOR, C. M. A.; NACARATO, A. M. Sentidos atribuídos ao zero por alunos de 6ª série. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.