

Vol. 04

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:

A educação em pauta

**Maria de Fatima Andrade Costa Henriques
Adriano Claiton Alves Castro
Francelino Alves Henriques
João Wagner Martins
(Organizadores)**

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:
A educação em pauta

Volume 04

**Maria de Fatima Andrade Costa Henriques
Adriano Claiton Alves Castro
Francelino Alves Henriques
João Wagner Martins
(Organizadores)**

**DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:
A educação em pauta**

Volume 04

Autores:

Antônio Walter Ormond da Silva
Crys Angela Serpa de Abreu
Daniele Pereira de Almeida
Eloiza Helena da Silveira Freitas
Erivelton Cunha
Geane Aparecida Figueiredo Kuster
Joana Angélica Pinheiro Leal Brigido
Jorge Saulo Marvilla Manzoli
José Cândido Ribeiro Carvalhal

Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso
Marilene Tozi
Scynthia Padovani Bernabé
Sebastião Thezolin
Sila Valéria Alves
Tatiana Paula Costa Dias de Brito
Valdir Mariano de Souza
Vanda Luiza de Souza Netto



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria de Fatima Andrade Costa Henriques; Adriano Claiton Alves Castro; Francelino Alves Henriques; João Wagner Martins [Orgs.]

Diálogos pedagógicos: a educação em pauta. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 246p.

**ISBN: 978-65-5869-082-5 [Impresso]
978-65-5869-201-0 [Digital]**

1. Currículo. 2. Diálogo. 3. Educação Infantil. 4. Pedagogia. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

Apresentação	9
Prefácio	11
Capítulo 01 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO, LEGAL E ORGANIZACIONAL Marilene Tozi	13
Capítulo 02 PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: DIÁLOGOS PERTINENTES Antônio Walter Ormond da Silva	29
Capítulo 03 DESAFIOS ENFRENTADOS NO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLA DE ENSINO REGULAR JUNTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, NA EDUCAÇÃO INFANTIL Eloiza Helena da Silveira Freitas	51
Capítulo 04 FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPO DE INCLUSÃO Joana Angélica Pinheiro Leal Brigido	71

Capítulo 05 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DESENVOLVIDAS DURANTE AS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS PARA ALUNOS SURDOS Daniele Pereira de Almeida Tatiana Paula Costa Dias de Brito	91
Capítulo 06 DECRETO Nº 10.502/2020 E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO Vanda Luiza de Souza Netto Sila Valéria Alves	103
Capítulo 07 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO Scynthia Padovani Bernabé Geane Aparecida Figueiredo Kuster	113
Capítulo 08 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PÚBLICO LEITOR OPORTUNIZADA PELOS JOGOS TEATRAIS Jorge Saulo Marvilla Manzoli	125
Capítulo 09 O REFLEXO DA DEPRESSÃO JUNTO À PANDEMIA COVID-19 NO ALUNO ADOLESCENTE DURANTE PERÍODO DE AULAS REMOTAS Daniele Pereira de Almeida Tatiana Paula Costa Dias de Brito	141

Capítulo 10 A EDUCAÇÃO POPULAR EM TEMPOS DE RETROCESSOS Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso	153
Capítulo 11 EDUCAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO Erivelton Cunha	167
Capítulo 12 EDUCAÇÃO COMPARADA: uma abordagem sobre as reformas do Ensino Médio no Brasil José Cândido Ribeiro Carvalhal Valdir Mariano de Souza	185
Capítulo 13 RELAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES Geane Aparecida Figueiredo Kuster Scynthia Padovani Bernabé	203
Capítulo 14 OS GESTORES MUNICIPAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO Sebastião Thezolin	215
Capítulo 15 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA Crys Angela Serpa de Abreu	233

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Diante das incessantes mudanças inerentes ao mundo globalizado, as exigências por profissionais bem capacitados para nele atuarem tornam-se cada vez mais relevantes. Nesse sentido, a educação necessita ser repensada a todo instante como pilar capaz de suprir as necessidades desta sociedade em constantes transformações, fazendo emergir profissionais qualificados e que atendam a essas expectativas.

Portanto, a formação docente para enfrentar as mazelas sociais, provenientes de um mundo imediatista, requer novos olhares para trazer à tona propostas pedagógicas e encarar os efeitos deste imediatismo, mas que não suprima o desenvolvimento das questões humanas tão relevantes para a construção desta sociedade.

Com intuito de fomentar um debate sobre educação de qualidade e que procure discutir a realidade social, nós, organizadores, apresentamos a *Coletânea Diálogos Pedagógicos: A educação em pauta*, composta por quatro volumes, resultado de um trabalho coletivo e interdisciplinar, revelando inúmeros autores, que em cada capítulo apontarão reflexões contemporâneas sobre educação, no sentido de contribuir, de forma crítica e reflexiva, com a práxis docente.

Nosso objetivo é difundir o resultado das pesquisas realizadas durante os cursos de mestrado e doutorado, pois acreditamos que este material contribuirá para que os processos formativos educativos dialoguem com as pesquisas científicas já realizadas ou que sejam elas impulsionadoras das que ainda serão produzidas.

Cada Volume foi enriquecido com capítulos que trazem pitadas de diferentes localidades brasileiras, engrandecendo o debate educativo com um material que remete as realidades e

inquietações presentes em seu cotidiano. Os livros foram ordenados, sempre que possível, de acordo com a temática, trazendo temas como: Educação Infantil, Alfabetização, Educação Especial, Currículo, Formação Docente entre outros.

Esperamos que os achados apresentados nesta coletânea possam compor seu acervo pessoal e que você possa deleitar-se na leitura de cada capítulo.

Maria de Fatima Andrade Costa Henriques
Adriano Claiton Alves Castro
Francelino Alves Henriques
João Wagner Martins

PREFÁCIO

Prefaciara uma obra literária com a densidade acadêmica que a presente Coletânea contém, é algo que faz emanar uma relativa responsabilidade e, simultaneamente, uma satisfação.

A 'Coletânea Diálogos Pedagógicos: a Educação em pauta' nos traz relevantes reflexões acerca desse complexo tema que é a educação. Não apenas pela etimologia do termo diálogo, que em sua essência viabiliza a discussão entre diferentes atores sociais, mas por ser a partir dos dissensos que surgem novas diretrizes, novas metodologias e novos procedimentos.

Em se tratando de uma obra que nasce do conhecimento acumulado por mestrandos e docentes de uma universidade de outra nação do Mercosul, o enriquecimento se dá para além da simples leitura, já que traz em seu bojo as realidades e culturas de atores sociais de distintas origens geográficas. É também o que muito enriquece a obra.

E eis que assim, pelas diferentes origens de seus autores, é que podemos mesmo afirmar que nascemos e vivemos como um rio, que ao longo de sua trajetória vai recebendo afluentes de vivências e de cognições.

Por vezes, assim como um rio, os autores podem ter se defrontado com eventuais obstáculos colocados ao longo do seu leito, mas os superaram pela importância que a força motriz da educação é capaz de conceder ao se navegar em águas tão profundas, como dos novos conhecimentos contidos na 'Coletânea Diálogos Pedagógicos: a Educação em pauta'

Se a 'poluição' gerada por algumas adversidades pode ter sido capaz de marcar momentos do percurso desse rio de erudição que aqui temos, as sementes das experiências que cada autor teve a oportunidade de plantar ao longo desse trajeto, poderão muito germinar. Sugiro, então, que sejam regadas de forma abundante com sua leitura e apreciação crítica e analítica.

Ao chegarem ao porto de destino – o final deste livro – todos, certamente, estarão mais renovados, pela brisa de novos olhares e pelo frescor de novas reflexões para que sigamos sempre em frente. Este há de ser apenas um porto de parada para abastecimento cultural.

Continuemos a viagem pelo caudal de sabedoria que novos pesquisadores nos trazem.

Prof. Dr. Carlos Estephanio
Presidente da Associação Brasileira de
Pós-Graduados no Mercosul:
ABPÓS MERCOSUL

CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO, LEGAL E ORGANIZACIONAL

Marilene Tozi¹

1. Introdução

A educação infantil tem seu marco histórico a partir das mudanças sociais. A entrada da mulher no mercado de trabalho foi um dos marcos para a movimentação de organizações, que destacavam a necessidade de um lugar específico para as mães deixarem as crianças pequenas.

Durante muito tempo, o cuidar dos filhos era responsabilidade exclusiva da mãe, após essas mudanças que a vida moderna provocou, as crianças tiveram que sair do seu lar e ficar aos cuidados de pessoas que apenas prezavam os cuidados básicos de subsistência. Aos poucos, foi sendo observada a importância de um lugar adequado, que suprisse todas as necessidades da criança. Horn (2004, p.29) descreve o surgimento dos primeiros jardins de infância no Brasil através do pensamento de Froebel, destacando o seguinte sobre o cuidar. Investigando a temática da Educação Infantil, a partir da legislação vigente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), é possível perceber que: “as crianças seriam as flores e o professor seu jardineiro”, com a importante missão do cuidar.

¹ Graduada em Pedagogia - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES /ES; Especialista em Gestão Escolar Integradora: Administração e Supervisão Escolar: Instituto de Apoio e Desenvolvimento Empresarial e Educacional: IADE em parceria com a Universidade Castelo Branco – UCB: RJ; Mestranda em Ciências da Educação – Universidad Columbia Del Paraguay – Asunción.

Investigando a temática da Educação Infantil, a partir da legislação vigente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), é possível perceber que:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2010, p.07).

A legislação brasileira teve um grande avanço em relação a educação, na qual a educação infantil se incluiu como uma das etapas obrigatórias da educação básica. Segundo Cury (2008, p.293), com relação à educação básica “finalmente, como nova organização, ela abrange três etapas: educação infantil, ensino fundamental obrigatório e ensino médio progressivamente obrigatório”.

2. Materiais e Métodos

Os materiais que sustentaram este estudo são de caráter teórico secundário, fundamentados em autores que discorrem sobre a temática proposta, em que se buscou informações e explicações com o objetivo de sanar possíveis dúvidas perante ao tema. Tendo em vista a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, a pesquisa tem natureza qualitativa, embasada em documentos legais e bibliografias.

3. Aspectos históricos da legislação da Educação Infantil no Brasil

A história da educação infantil é relativamente recente no país. Foi nas últimas décadas que o atendimento a criança menor de sete anos de idade em creches e pré-escolas nasceu mais significativa e aceleradamente. Esse crescimento é motivado pelo aumento da demanda por instituições de educação infantil decorrente da inserção, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho.

O pesquisador brasileiro Moysés kuhlmann Jr (1899), relata que a primeira creche do país surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Naquele mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que se espalhou por muitos lugares do Brasil. Vista por este ângulo, as instituições de educação infantil surgiram com caráter puramente assistencial.

Foram muitas lutas, conquistas e derrotas. Por hora, é dizer que após uma longa trajetória, a criança brasileira de 0 a 5 anos é hoje concebida como um sujeito de direitos à educação, direitos que devem ser atendidos por instituições no âmbito dos sistemas escolares e no âmbito das esferas do governo. A Educação Infantil é, portanto, um direito da criança, dever do Estado e opção da família.

3.1. Bases conceituais e organizacionais

A Educação Infantil vem conquistando ao longo dos anos um olhar mais sensível por parte das políticas públicas e por profissionais da educação, principalmente depois da alteração promovida pela emenda 59/09 que tornou obrigatória a matrícula dos alunos na escola dos 4 aos 17 anos de idade, contemplando, portanto, a etapa de escolarização da educação infantil. Sendo esta, primeira etapa da educação básica no país, muito se discute a respeito do que fazem os pequenos no tempo em que estão na escola.

Da mesma forma, o espaço que esta etapa de educação ocupa é alvo de curiosidade. Por isso, este capítulo contribui teoricamente para pensar sobre o tempo, o espaço e a educação infantil em sua relação. Dessa forma, inicialmente são apresentadas questões sobre o tempo e sua relação no ambiente escolar; no item seguinte, sobre o espaço e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem; posteriormente, sobre a educação infantil e como as políticas públicas contribuíram de forma positiva para a constituição de uma educação de maior qualidade.

3.1.1. Tempo

Em uma sociedade capitalista que gira no tempo de ter, ganhar, fazer e conquistar sempre é avaliar a relação que temos hoje com o tempo é algo controverso. Esse tempo que passa despercebido por todos nós, que se difunde no dia-a-dia, não é algo palpável ou até mesmo visível, no entanto ele está presente de forma inexorável, na figura mais obsoleta: o relógio. Para o autor Elias (1998, p.9) 11 “os relógios são instrumentos construídos e utilizados pelos homens em função das exigências de sua vida comunitária, é fácil de entender”.

Observando que a forma de medir o tempo surgiu a partir de construções sociais, o presente trabalho propõe descrever sobre a relação deste tempo com o processo de escolarização da Educação Infantil.

Esse controle fica bem evidente quando se observa, principalmente, nas escolas de Educação Infantil, a hora da rodinha, hora da atividade, hora de lavar as mãos, hora do lanche, ações bem definidas e muitas vezes exercidas somente pela escola.

Assim, pode-se perceber que o tempo tem essa conotação de delimitador, de algo estanque, predeterminado, pela própria capacidade que os seres humanos possuem de relacionar os símbolos frente às mudanças, aprendizagens e relações que temos na sociedade. Para isso Elias (1998) reforça que:

A particularidade do tempo está no fato de que se utilizam símbolos — hoje em dia, símbolos essencialmente numéricos — como meios de orientação no seio do fluxo incessante do devir, e isso em todos os níveis de integração, tanto física quanto biológica, social e individual (ELIAS, 1998, p.16).

No entanto, observa-se em algumas situações, que a escola de Educação Infantil não está preocupada com o dever do seu aluno, e sim em cumprir prazos, em “dar atividades”, em ocupar esse sujeito, mantê-lo comportado naquele espaço por determinado tempo, em conduzir o sujeito, “esquadrinhar”, de maneira que ele

se encaixe perfeitamente em um sistema de correção de corpo e mente, ou seja, em um processo de disciplinamento.

Fabris (1999) reporta um pouco do surgimento desse tempo ajustado mediante a seguinte fala:

Na Pré-Modernidade, no mundo feudal, tanto o espaço como o tempo eram finitos, isto é, eram vividos e percebidos na dimensão de um espaço familiar, imediato, conhecido e de tempo individual que tinha início no ato da criação e se desenvolvia até o juízo final (FABRIS, 1999, p.38).

No entanto, hoje, em um mundo capitalista, a forma de ganhar e de ter, se resume no tempo em que temos para realizarmos todas essas ações. Barbosa (2006) define isso na seguinte consideração:

Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos (BARBOSA, 2006, p.141).

Seguindo esse viés de medir, Manoel de Barros escreveu uma frase que provoca o leitor ao dizer que: “que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem com barômetros, etc. Que a importância de uma coisa a de ser medida pelo encantamento que coisa produza em nós”.

Portanto, pode-se ousar dizer que o tempo é algo sim para sentir, usar, seja da forma mais singela que for. De que forma? Para que? Qual o sentido desse tempo “invisível”? Um tempo abstrato que forma sujeitos ou molda pessoas de acordo com os interesses de outros ou conforme um modelo de sociedade. Nesse sentido, Garcia descreve que, “[...] a discussão sobre a instabilidade, a mudança, o aperfeiçoamento, a evolução, a história, também são acompanhados pela ideia de que não se pode prever o futuro da vida ou da sociedade [...]” (1999, p.113).

O acordar, dormir, almoçar, trabalhar são ações regidas pelo tempo que se mostra necessário para a construção de uma sociedade. Para reforçar esta ideia destacamos o que diz o autor Elias (1998):

Nesse contexto, o “tempo”, ou, mais exatamente, sua determinação, aparece como meio de orientação, elaborado pelos homens com vistas a realizar certas tarefas sociais muito precisas, dentre as quais figura também a determinação dos movimentos dos corpos celestes (ELIAS, 1998, p.67).

Destaca-se, portanto, que o tempo é fator relevante na vida de qualquer sujeito. Segundo Garcia (1999, p.114): “[...] o tempo vivido é subjetivo, já que cada um tem o seu próprio tempo, influenciado pela fantasia, pela memória, pela imaginação e também pelos contatos sociais”. Ainda, Elias (1998) descreve que:

A expressão “tempo” remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais sequências de acontecimentos em evolução contínua. Se as sequências em si são perceptíveis, relacioná-las representa a elaboração dessas percepções pelo saber humano (ELIAS, 1998, p.13).

A relação que o ser humano tem na realização de suas atividades diárias, não se difere na escola e na troca com o outro, pois suas experiências contemporizam o que definimos de tempo. As afinidades mantidas com cada um, bem como as vivências em sociedade, fazem com que as pessoas se mantenham interligadas com a relação do “ter tempo para tudo”. Elias (1998, p.15) define que nos dias atuais, o “tempo” é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas”.

E, justamente pensando nessas múltiplas tarefas, somos condicionados a não refletirmos na intenção ou na absorção que esse tempo produz em nós. Em quase nenhum momento do nosso dia paramos e nos perguntamos: estou “usando” o meu tempo de forma correta? Como usar o tempo de forma correta? Em que momento ao longo das minhas vinte quatro horas vou realizar determinada tarefa? Por que determinada tarefa vai me acrescentar algo de positivo?

Elias (1998, p.17) acrescenta que: “o tempo tornou-se, portanto, a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico”. Também, reforça a capacidade dos seres humanos em aprender com as relações sociais e individuais.

Ora, o tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, como meios de orientação. Também nesse caso, podemos falar e da individualização de um fato social (ELIAS, 1998, p.20).

Nessa perspectiva pode-se ressaltar que as ações, tanto individuais quanto sociais, ditam de alguma forma a relação que o ser tem com os símbolos que medem o tempo. Também, deve-se observar que não existe um conceito que defina com exatidão de que forma o tempo pode ser utilizado, mas é possível ficar mais atento à forma expressiva das ações.

Elias (1998) argumenta que:

[...] o “tempo”, no contexto da física e, portanto, também no da tradição dominante na filosofia, é um conceito que representa um nível altíssimo de síntese, ao passo que, na prática das sociedades humanas, reduz-se a um mecanismo de regulação cuja força coercitiva percebemos quando chegamos atrasados a um encontro importante (ELIAS, 1998, p.39).

Desse ponto de vista, destaca-se a importância que o tempo tem em relação as ações diárias das pessoas, podem também acrescentar, o quão importante essa reflexão impacta nas atitudes diárias. O sentido de refletir, aqui descrito, é o pensar de que maneira cada um pode usufruir do seu tempo durante a sua vida, perceber a influência desse tempo nas ações diárias e como torná-lo benéfico ao longo das tarefas.

Nesta perspectiva, pode-se destacar as palavras de Elias (1998) quanto a definição da palavra tempo:

[...] a palavra “tempo”, diríamos, designa simbolicamente a relação que um grupo humano, ou qualquer grupo de seres vivos dotado de uma capacidade biológica de memória e de síntese, estabelece entre dois ou mais

processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida (ELIAS, 1998, p.39).

O uso do tempo, frente às questões pessoais, profissionais, ou mesmo na escola, requer de cada ser humano uma compreensão das suas necessidades e a captação dos acontecimentos externos de mundo, pois o tempo passa à medida que as pessoas se tornam mais suscetíveis às mudanças e abertos às novas aprendizagens. Conseqüentemente, esse contexto não se esquivava da escola, pois é dentro desse espaço que a própria escola define seu tempo na busca de um tempo único e comum a todos.

3.1.2. Espaço

Descrever um espaço poderia ser algo simples a ser preenchido. Conforme Veiga Neto (2001):

A arquitetura, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é usado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular (VEIGA NETO, 2001, p.47).

Assim, pode-se entender que a função do espaço não é apenas remetida às estruturas materiais como a parede ou uma estrutura de concreto ou aço, mas sim a um lugar que se pode e deve ser explorado, através de diferentes meios. Sendo assim, Frago (1998, p.75) destaca sobre a funcionalidade do espaço: “o espaço não é neutro. Sempre educa”.

Dessa maneira, observa-se o quanto o espaço pode ser importante na aprendizagem das crianças e sua contribuição positiva para seus movimentos em sala de aula.

Que o espaço é importante não resta dúvida, porém a maneira como esse espaço está organizado é outro viés que se deve levar muito a sério. Barbosa (2006) descreve que os espaços são utilizados consoantes às práticas pedagógicas. Nesse sentido, pode-se dizer

que qualquer espaço pode transformar-se num ambiente propício para aprendizagem, desde que este esteja adequado a proposta e a prática pedagógica.

Horn (2006) reforça a ideia do ambiente organizado por cantos e aborda também a questão estética e harmônica deste espaço. Considerando todos esses pontos, entender que um espaço, para ser realmente positivo na relação pedagógica escolar, precisa antes de qualquer coisa, “conversar” com seus integrantes.

Horn (2006, p.35) conceitua o espaço da seguinte perspectiva: “O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular”. Assim, considera-se de grande valor pensar o quanto um simples espaço pode influenciar no processo de escolarização. Nesse sentido, destaca-se também, a importância de um olhar sensível para com as crianças nele inseridas.

Segundo Frago (1998), o espaço é simplesmente um lugar percebido que se constitui as representações que o contemplam. Para isso, um espaço não é visto somente como um espaço, mas sim, um lugar no qual pode-se visualizar e vivenciar construções diárias.

Harvey (1989) contempla da seguinte maneira:

O espaço também é tratado como um fato da natureza, “naturalizado” através da atribuição de sentidos cotidianos comuns. Sob certos aspectos mais complexo do que o tempo – tem direção, área, forma, padrão e volume como principais atributos, bem como distância -, o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido (HARVEY, 1989, p.188).

Um espaço por si só, sem nenhum atrativo, não é um espaço que contribui ou que proporcione outras experiências.

É relevante ressaltar que a concepção de espaço também pode ser vista como delimitador das ações do sujeito. Este último tanto pode ser protagonista nas funções que exerce como um mero conteúdo ali introduzido. Segundo Acorsi (2007):

A compressão tempo-espaço traz à tona, de forma bastante significativa as relações de poder que agem diretamente na sua produção, refletidas tanto pela sua capacidade de mobilidade quanto pela sua capacidade de controle, colocando os sujeitos como colaboradores em um momento e como prisioneiros em outro (ACORSI, 2007, p.49).

Ao pensar em um espaço que abriga inúmeras subjetividades, é importante salientar o quanto esse espaço pode contribuir de forma mais efetiva na construção do sujeito e permitir que cada criança, devidamente inserida, possa de alguma forma contribuir na transformação desse espaço como um ambiente de troca e influência mútua.

4. Análise dos resultados

4.1. Contexto da base legal

Através de muita luta a partir da Constituição de 1988, é que a Educação Infantil pela primeira vez na história do Brasil reconheceu um direito próprio da criança pequena que era o direito à creche e à pré-escola. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis. A partir daí tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Foi na Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional, (LDB Nº 9394/1996), que o termo Educação Infantil ganhou a forma mais favorável à criança pequena desde que existe legislação Nacional no Brasil. A LDB declara que a Educação Infantil começa dos 0 aos 3 anos de idade para quem precisa estar numa creche, prosseguindo de 4 a 5 anos de idade como pré-escola, tornando-se Educação Infantil, também um ciclo de 5 anos de formação contínua e parte integrante, constituidora, da Educação Básica brasileira.

4.2. Bases conceituais e organizacionais

4.2.1. O tempo

A utilização de mecanismos que permitissem “o medir o tempo” foi, e continua sendo, uma necessidade do ser humano para se adequar as atribuições da vida em sociedade. Por consequente, a escola também cria o seu tempo.

Para ACORSI (2007, p.53), “a escola inventa para si um tempo único, marcado de forma precisa pelo relógio, no qual todos devem se enquadrar, e para viabilizar esse objetivo, geometriza o espaço, determinando os lugares de cada sujeito”.

Como consequência, a escola reinventa esse tempo predeterminado para moldar e criar seus sujeitos (alunos) que vão ser adequados àquele espaço escolar. Nessa perspectiva, a escola condensa o tempo usando esse mecanismo como uma forma de medida para ajustar “os ponteiros” de cada sujeito que ali estiver. ACORSI (2007, p.55), afirma que “o tempo escolar educa, controla, determina aprendizagens. Marcado pelo relógio, o tempo da escola é único, medido e deve ser apre(e)ndido pelos sujeitos”.

4.2.2. Espaço

À medida que algo é produzido dentro do espaço da Educação Infantil, a identidade, as percepções e até mesmo com a cultura de quem o faz ficam ali inseridos, esse local passa a ser parte integrante do indivíduo e responsável pelas suas aprendizagens. Quando se fala em aprendizagens, procura-se definir, não somente a escola, mas todas as aprendizagens de vida proporcionadas a partir das relações coletivas.

Assim, como reforça Horn e Rodrigues (2013):

Os espaços construídos ao longo dos tempos são resultado das histórias das pessoas e dos grupos sociais que os habitam, das formas como trabalham, como produzem e são produzidos. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de histórias (HORN; RODRIGUES, 2013, p.124).

Para tanto, ao falar em escola pode-se entender que as relações que as crianças têm dentro desse ambiente são consideradas com meios para o processo de ensino aprendizagem. A respeito do espaço, Horn (2006) diz:

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente (HORN, 2006, p.28).

Um espaço se configura em um ambiente no momento em que ele passa a ser significativo para aqueles que fazem seu uso, um mecanismo de contribuição no processo de criação ou de aprendizagem.

5. Conclusão

Contextuar a Educação Infantil, durante sua trajetória até os dias atuais, é dar um novo sentido a organização desta tão significativa etapa da Educação Básica. É propor estratégias de integração curricular e organizativa que já vêm sendo realizadas no cotidiano das instituições com esse intuito. Essas experiências integradoras partem do reconhecimento dos professores de que as crianças precisam ser tratadas com a mesma seriedade e afeto em qualquer espaço, seja na creche, na pré-escola ou no ensino fundamental.

Essas mudanças nos sistemas de educação têm implicação não só administrativa, mas pedagógica, na explicitação do respeito à infância no ingresso da criança no ensino fundamental, pois como está previsto nos documentos que norteiam essa organização o 1º ano dessa etapa de ensino deve ser um período privilegiado para o trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, tendo como referência a infância; deve ser uma ampliação do trabalho desenvolvido na educação infantil e não uma repetição desse trabalho. Nesse sentido, buscamos práticas que respeitem os

direitos de aprendizagem das crianças, sem antecipação de expectativas de aprendizagem, de conteúdos e práticas específicos do ensino fundamental, pois, como já sabemos, se a educação infantil garantir as aprendizagens necessárias nesta fase e no ensino fundamental elas forem consideradas enquanto conhecimentos construídos, as crianças terão muito mais chances de encontrar sentido em sua trajetória escolar.

6. Referencias

ACORSI, Roberta. (Des) encaixes: espaço e tempo na escola contemporânea. Dissertação (Mestrado). Canoas: [s.n.], 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS. Manoel de. Pensador UOL. Disponível em: Acesso em: 02 set. 2014.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. I, vol. II. Atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 1-2, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p.1187-1209, set. /dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FAFRIS, Eli Terezinha Henn. Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In. MACHADO, M. L. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.169- 187. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Educação e pesquisa. São Paulo: [s.n.], v. 25, n. 2, jul. /dez. 1999.

GARCIA, W. Corpo, mídia e representação: estudos contemporâneos. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da 36 mudança cultural. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1889-1922). Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.78, p.17-26, agosto, 1991.

_____. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a infância brasileira. LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.469-496.

SILVA, E.L. da; MENEZES, E.M. Metodologia da pesquisa e elaboração e dissertação. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

VEIGA, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. VINAIO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: DIÁLOGOS PERTINENTES

Antônio Walter Ormond da Silva¹

1. Introdução

O termo psicomotricidade foi utilizado, pela primeira vez, com Dupré², em 1920, é o que afirma Oliveira (1999, p.28), “significando entre o movimento e o pensamento”. Ao referir-se a tal assunto, Neto (1999) diz que a psicomotricidade envolve várias possibilidades de movimentos e, junto com as brincadeiras, envolve os movimentos de forma global. Para cada fase da criança existem características do movimento, habilidades motoras e graus de desenvolvimento. Ainda Neto (1999, p.12) argumenta que, “O desenvolvimento motor pode ser assim encarado como um processo extenso mais ou menos contínuo, desde o nascimento até a sua idade adulta”.

Ao entrelaçar a psicomotricidade com a brincadeira, percebe-se haver um elo coerente, pois a brincadeira é livre, de forma que a criança usa seus movimentos sem regras e sem precisar de uma função específica para tal finalidade. Desse modo, facilita a aprendizagem sem saber que, de alguma forma, beneficiará seu processo de desenvolvimento (MACHADO e NUNES, 2011). Nesse aspecto, Meur (1991) comenta que a educação psicomotora envolve e reúne todas as aprendizagens em que a criança esteja envolvida, tanto numa atividade individual ou em grupo, pois estimula o

¹Mestrado em Ciência da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay - PY. E-mail do autor: awormond@hotmail.com. Orientador: Prof. Dr. Francelino Alves Henriques.

²Dupré, neuropsiquiatra, em 1909, é de fundamental importância para o âmbito, já que é ele quem afirma a independência de debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor), de um possível correlato neurológico.

progresso das etapas do desenvolvimento. No ponto de vista de Quadros (2013, p.43), atividades que exploram as habilidades motoras trazem benefícios para a aprendizagem:

As atividades com base na psicomotricidade auxiliam a criança nas áreas psicomotoras, as quais irão refletir no desenvolvimento da aprendizagem, evitando, quando estimuladas, problemas na alfabetização (leitura, escrita, falta de concentração), quando o esquema corporal da criança não é desenvolvido (QUADROS, 2013, p.43).

De acordo com Machado e Nunes (2011), existem três áreas de atuação na psicomotricidade: reeducação, terapia e educação psicomotora. No sentido de descrever essas áreas, o capítulo estruturou uma tabela que apresenta cada um desses campos.

Tabela 01 - Campo de atuação na psicomotricidade

A reeducação	é o entendimento individual, em pequenos grupos de crianças, adolescentes ou adultos que apresentam sintomas de ordem psicomotora. Estes sintomas podem vir associados a distúrbios mentais, orgânicos, psíquicos, neurológicos, relacionais.
A terapia psicomotora	realizada com crianças, adolescentes ou adultos, individualmente ou em pequenos grupos, que apresentem grandes disfunções.
A educação psicomotora	dirige a atuação dentro do âmbito escolar, principalmente, nos segmentos da Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Teve início na França, com o professor de Educação Física, Jean Le Boulch, na segunda metade da década de 1960, visando ao desenvolvimento global do indivíduo por meio dos movimentos e, mais especificamente, evitando distúrbios de aprendizagem. Assim, a psicomotricidade atua proporcionando ambientes que estimulem as vivências corporais, ou seja, busca desafiar os alunos, atingindo as zonas de desenvolvimentos, como defende Vygotsky.

Fonte: Adaptado de (MACHADO E NUNES, 2011, p.28 e 29).

Diante do que foi elencado, entende-se que há espaço para que a motricidade seja inserida no contexto escolar, como um todo. Entretanto, o mote aqui investigado refere-se ao espaço que a

motricidade ocupa na disciplina de Educação Física, em especial as do nível de escolaridade inicial, ou seja, a Educação Infantil.

Seguindo essa linha de raciocínio o capítulo objetiva demonstrar o quanto a psicomotricidade pode ser importante dentro da disciplina de Educação Física e como esses movimentos contribuem para a criança. No exercício das brincadeiras, tanto no coletivo quanto individualmente, aprende a perceber o próprio corpo, com pequenos gestos como pegar objetos no chão ou no alto, ficar na ponta dos pés para pegar uma bola. Le Boulch (2001, p.142) afirma que, “Naturalmente, a criança brinca, expressando por mímicas cenas da vida cotidiana: fala caminhando, canta dançando ou, ao contrário, começa a dança e o canto aparece depois [...]”, mas em todos esses momentos, independentemente da ordem em que apareçam, o certo é a presença do movimento.

Machado e Nunes (2011) destacam que, quando a criança está brincando, está em constante movimento, mesmo que não esteja acostumada a se relacionar em grupo, começa a ser estimulada vendo e imitando o que outras crianças fazem. Dessa forma, pulando ou correndo, a criança se diverte e a vontade de brincar é maior. Repete gestos, imita atitudes e interage, pois cada criança tem seu tempo, realidade essa que precisa ser respeitada, pois faz parte da sua individualidade e seu processo de desenvolvimento. Quanto a isso, Machado e Nunes (2011, p.40) afirma que “[...]. É nesta relação e na comunicação com o outro que o homem se realiza [...]”. Some-se a isso, as considerações de Schinca (1991), ao ressaltar que a expressão corporal se distancia da competição ou do treinamento físico, é uma forma de comunicação:

A psicomotricidade e a expressão corporal baseiam-se nesse princípio: não são matérias para o treinamento físico, nem para criar uma competitividade entre os que participam. Muito pelo contrário, a partir da vivência do corpo no espaço e no tempo, desenvolve-se a consciência de si mesmo como ser íntegro: sensível, material e espiritual, capaz de sentir, expressar e, o mais importante, capaz de compartilhar e comunicar-se com os demais (SCHINCA, 1991, p.13).

Os princípios apresentados no pensamento de Schinca (1991) vão ao encontro do que pensa Picq e Vayer, citados por Nascimento (1986), pois aproximam a psicomotricidade do intelecto, essenciais para o desenvolvimento infantil, quando dizem que:

Existe um estreito paralelismo entre o movimento das funções motoras e o desenvolvimento das funções psíquicas. Psicomotricidade, portanto, é a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo também a emoção. Assim, a psicomotricidade como ciência da educação, procura educar o movimento, ao mesmo tempo em que desenvolve as funções da inteligência. Sem o suporte psicomotor, o pensamento não poderá ter acesso ao símbolo e à abstração. O desenvolvimento psicomotor evolui paralelamente ao desenvolvimento mental. Dessa maneira, é essencial as diferentes aprendizagens [...] (PICQ E VAYER, citados por NASCIMENTO, 1986, p.01)

Nessa mesma direção, corrobora Meur (1991) ao afirmar que, pular, correr, brincar são expressões da psicomotricidade, que contribuem, significativamente, para o desenvolvimento da criança. O estudo apresenta a ideia de que o estímulo é fundamental para a aprendizagem, é necessário estar presente nas atividades da rotina em sala de aula, pois essas atividades recreativas fazem com que os movimentos sejam aperfeiçoados.

Ferreira (1999, p.117) afirma: “É o movimento que permite que a criança encontre um conjunto de relações (sujeito, as coisas, o espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interacionar o vivido, o operatório e o mental [...]”. A aprendizagem da criança acontece com o tempo e, em cada aprendizagem, a criança identifica as constantes mudanças em seu corpo, a construção de novas habilidades, da forma de pensar, de construir o seu mundo e perceber o outro.

Seguindo essa linha de entendimento, o capítulo se apropriou da fala de Meur *op.cit*, quando disserta sobre a função motora no desenvolvimento infantil:

Portanto a função motora, o desenvolvimento intelectual e desenvolvimento efetivo estão intimamente ligados à criança: a psicomotricidade quer ajustar destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica (MEUR,1991, p.05).

A relação movimento e desenvolvimento infantil se consolida na fala dos autores aqui elencadas, o que deixa espaço para o reconhecimento da psicomotricidade e a importância desse segmento da educação, considerada como base das construções socioafetivas e cognitivas da criança. Nessa dimensão, o estudo analisou mais profundamente o tema, para entender a relação movimento e desenvolvimento infantil, pelo viés da psicomotricidade relacional na Educação Infantil.

2. Movimento e desenvolvimento infantil

Falkenbach (2003), em seu estudo, aponta que a psicomotricidade voltada para o âmbito educacional é dividida em psicomotricidade funcional e psicomotricidade relacional.

Os aspectos levantados pelos autores Machado e Nunes (2011), em relação à psicomotricidade funcional, é que a prática pedagógica se baseia em repetições de exercícios funcionais, estabelecidos como padrão, criados e classificados como modelos já conhecidos. O psicomotricista³ conduz a atividade, não interage, é o modelo para a criança, na hora dos movimentos e exercícios, etc. (MACHADO E NUNES, 2011).

No que se refere à psicomotricidade relacional, Machado e Nunes (2011) afirmam que o objetivo é ajudar as crianças a expressarem suas dificuldades relacionadas à aprendizagem. Essas dificuldades são entendidas como as de expressão verbal, queda de rendimento, déficit⁴ de atenção, falta de limites, agressividade com o outro, depressão, medos e, por último, na socialização,

³O Psicomotricista é o profissional que age na interface saúde, educação e cultura, avaliando, prevenindo, cuidando e pesquisando o indivíduo na relação com o ambiente e processos de desenvolvimento, tendo por objetivo atuar nas dimensões do esquema e da imagem corporal, em conformidade com o movimento, a afetividade e a cognição.

⁴Déficit de Atenção. Tipo de distúrbio que causa um desenvolvimento inadequado de aptidões de atenção, sendo medido tanto quantitativa como qualitativamente.

dificuldade de integração com os colegas, participação em atividades em grupo, isolamento, inibição, falta de iniciativa, etc.

Por ser um tema pouco discutido, pelo viés do desenvolvimento infantil, o capítulo apresenta os espaços ocupados pela psicomotricidade funcional e pela relacional, na tabela 02.

Tabela 02 - Psicomotricidade funcional e relacional

Psicomotricidade Funcional	Psicomotricidade Relacional
A criança imita o modelo do professor; A criança não escolhe o fazer; A criança é dependente; Raramente ocorre contato corporal entre as crianças; O enfoque é dualista (ênfase nos aspectos motrizes); O psicomotricista dirige as atividades; O psicomotricista atua sozinho; O psicomotricista adota uma postura de comando; As atividades são pré-programadas pelo psicomotricista; As atividades são dirigidas.	A criança tem vários modelos; A criança pode brincar livremente; A criança é mais independente; Ocorre contato corporal do psicomotricista com as crianças e entre elas; A criança e entre elas; A criança é vista como uma totalidade; O psicomotricista ajuda, compreende, interage, sugere, propõe e estimula a prática psicomotriz; O psicomotricista pode atuar com a professora de classe; O psicomotricista adota uma postura de escuta; A criança decide o que fazer; Atividades são livres; A verbalização é uma das âncoras do processo pedagógico; A formação pessoal do adulto é requisito para competência relacional com a criança.

Fonte: Própria adaptada de (FALKENBACH, 2003, p.94).

Ao traçar o paralelo entre os dois modelos, possibilita ao leitor o entendimento de que a psicomotricidade relacional se aproxima mais da educação proposta para a contemporaneidade. Apresenta uma postura flexível, pois não limita o aluno a uma repetição de movimentos predeterminados, ao contrário, a psicomotricidade relacional abre horizontes para a criação dos movimentos, de forma individualizada, pela própria criança.

2.1. Psicomotricidade e educação

Ao observar as vantagens dos atos recreativos, no processo de desenvolvimento na psicomotricidade relacional, o estudo contou com os escritos de Oliveira (1999). Baseando-se nas atividades psicomotoras relacionais, que se apropriam das atividades das recreações (jogos ou brincadeiras), Meur (1991, p.6 e 7) pergunta se “A educação psicomotora é uma técnica. Como utilizá-la para que a criança adquira noção de esquema corporal ou uma noção indispensável e seu desenvolvimento?”, e a autora se dedica a responder.

De fato, a aprendizagem acontece etapa por etapa, seguindo uma aprendizagem natural, em que a psicomotricidade passa a refletir um estado da vontade, que retribui à execução de movimentos. A criança, no ato de brincar, se movimenta com satisfação sem ao menos perceber que está desenvolvendo suas habilidades psicomotoras (MEUR, 1991).

De acordo com a explanação de Meur *op.cit.* verifica-se que isso procede na coordenação infantil de forma geral, como verificado a partir das coordenações global, fina e óculo-manual. A coordenação contribui com outros elementos, igualmente importantes ao desenvolvimento infantil, como é o caso da lateralidade que, por sua vez, corrobora com a coordenação espacial da criança.

2.2. Coordenação global

As atividades que se referem à coordenação global, são atividade que utiliza os grandes músculos envolvidos, isso demonstra que a criança tem condições de realizar várias atividades, que tem todos os movimentos envolvidos ao mesmo tempo (MEUR, 1991). O autor afirma que:

Diversas atividades levam à conscientização global do corpo, como *andar*, que é um ato neuromuscular que requer equilíbrio e coordenação: *correr*, que requer, além destes, resistência e força muscular: outras como *saltar, rolar, pular arrastar-se, nadar, lançar-pegar, sentar* (MEUR, 1991, p.42, grifo do autor).

Machado e Nunes (2011) também comentam que a coordenação global:

É a ação simultânea de diferentes grupos musculares na execução de movimentos voluntários, amplos e relativamente complexo. Exemplo: para caminhar, utilizamos a coordenação motora ampla, em que os membros superiores e inferiores se alternam coordenadamente para que haja deslocamento. (MACHADO e NUNES, 2011, p.31)

2.3. Coordenação fina e óculo-manual

A coordenação fina diz respeito às habilidades e desenvolturas manuais do indivíduo e estabelece uma parceria particular com a coordenação global (OLIVEIRA, 1999). Brandão, citado por Oliveira (1999, p.42) “analisa a mão como um dos instrumentos mais úteis para a descoberta do mundo, afirmando que ela é um instrumento de ação a serviço da inteligência”. Sobre coordenação motora fina, Machado e Nunes (2011) explicitam que:

Compreende todas as tarefas motoras e finas, onde associa a função de coordenação dos movimentos dos olhos durante a fixação da atenção e durante a fixação da atenção e da manipulação de objetos que exigem controle visual, além de abranger a função de programação, regulação e verificação das atividades preensivas e manipulativas mais finas e complexas. [...]. (MACHADO E NUNES, 2011, p.31 E 32).

Inserido nesse contexto, além da coordenação fina, é preciso que haja um controle ocular, a visão acompanha os gestos da mão. Isto se chama coordenação óculo-manual, que se executa com precisão ligada aos gestos executados. Essa coordenação é essencial à escrita, pois é fundamental que a criança consiga controlar a pressão gráfica exercida sobre o papel e o lápis, em um desenho, no momento de desenhar ou pintar (OLIVEIRA, 1999).

2.4. Esquema corporal

O corpo é uma forma e cada indivíduo tem o jeito particular de se expressar, e é através do corpo que se estabelece o contato com o mundo. O corpo deve ser entendido não somente como algo biológico e orgânico, que possibilita perceber o mundo pelos sentidos e movimentos, mas também um lugar que permite expressar emoções (OLIVEIRA, 1999). A esse respeito, Oliveira (1999) declara:

Todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou o fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio interfere ao corpo e a certas de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particularmente e absolutamente pessoais (OLIVEIRA, 1999, p.48).

A criança aprende os conceitos e a importância de aprender os movimentos em diferentes regiões de seu corpo, junto com suas determinadas funções. Quando a criança, em seu processo de desenvolvimento conhece bem o próprio corpo, torna-se capaz de utilizar esses movimentos de forma significativa, fazendo movimentos em seu favor (OLIVEIRA, 1999). Vayer, citado por Oliveira (1999, p.49) afirma que: “Estes conceitos não fazem parte da experiência propriamente dita, são entidades abstratas mais do que processo perceptivo ou efetivo. Mas, a experiência de tais conceitos influencia, certamente, a experiência corporal”.

Para Machado e Nunes (2011), o esquema corporal:

É o saber pré-consciente a respeito do seu próprio corpo e de suas partes, permitindo que o sujeito se relacione com os espaços, objetos e pessoas que o circundam. As informações proprioceptivas ou cinestésicas é que constroem este saber acerca do corpo e, à medida que o corpo cresce, acontecem modificações e ajustes no esquema corporal. Exemplo: a criança sabe que a cabeça está acima do pescoço e sabe que ambos fazem parte de um conjunto maior que é o corpo (MACHADO E NUNES 2011, p.33).

A criança instrui-se com os conceitos e as palavras correspondentes aos diferentes segmentos e diferentes regiões do

corpo, bem como suas funções. Possui uma representação gráfica da imagem de si e, quando a criança conhece bem seu corpo é capaz de utilizá-lo com precisão, pode dispor deste corpo segundo o seu desejo e controle (OLIVEIRA, 1999). Nesse caso, Oliveira (1999, p.58) afirma que “O esquema corporal passa por três etapas que traduzem o desenvolvimento da teoria psicomotora”. Estas etapas são: Corpo vivido, Corpo Descoberto e o Corpo representado.

Como podemos ver em Oliveira (1999), a primeira etapa se caracteriza como o *Corpo Vivido*. Para a autora, essa etapa se constitui naquela que vai de zero aos 3 anos de idade, é a fase da inteligência sensório-motor de Jean Piaget. Nessa fase, a criança é tomada pela experiência vivida pelo indivíduo, pela exploração em seu meio de convívio e de sua forma de investigar.

De acordo com Piaget (2010),

A troca e a comunicação entre o indivíduo são a consequência mais evidente do aparecimento das linguagens. Sem dúvida, estas relações interindividuais existem em germe desde a segunda metade do primeiro ano, graças à imitação, cujo progresso está na íntima conexão com o desenvolvimento senso-motor (PIAGET, 2010, p.25).

Esta é a fase em que a criança tem a necessidade de se movimentar, uma vontade de expandir e enriquecer suas experiências motoras, e os movimentos relacionados às atividades são naturais e espontâneos (OLIVEIRA, 1999).

Conforme destaca Oliveira (1999), a segunda etapa, caracterizada como o *Corpo Descoberto*, vai dos 3 aos 7 anos. Para a autora, esta fase organiza o esquema corporal, devido ao seu amadurecimento, adquire importância porque ajuda a criança a desenvolver a percepção centralizada no seu corpo. Nesta fase, a criança adquire noções temporais como a duração dos intervalos de tempo, ordem, o que vem antes, depois, último e primeiro (OLIVEIRA, 1999). Ao referir-se a tal assunto, Meur e Staes (1991) afirmam que:

As noções temporais são muito abstratas, muitas vezes bem difíceis de serem adquiridas por nossas crianças. A criança vive no seu tempo: acha que determinado jogo terminou depressa, enquanto uma espera ou uma sesta demorou muito (MEUR e STAES, 1991, p.15).

Na última fase e terceira etapa, Oliveira (1999) caracteriza como *Corpo Representado*, vai dos 7 aos 12 anos. Nesta fase, a estruturação do esquema corporal, a criança já sabe se movimentar de forma correta e consegue ter domínio e controle do seu corpo. Para a autora, com o tempo, a criança adquire todas as noções das partes de seu corpo, observando através do outro, nesse caso, o modelo do adulto. A criança se torna capaz de combinar e organizar diversas ações como, por exemplo, informações exteriores ao outro, sendo que antes o ponto de referência era somente centrado em seu próprio corpo (OLIVEIRA, 1999).

Wallon, citado por Meur e Staes (1991, p.9) afirma que: “O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança [...]”. A criança, nessa fase, percebe o que está a sua volta, os seres e tudo que a cerca e assim ela começa a desenvolver a sua personalidade. Meur e Staes (1991, p.9) “[...] Sua personalidade se deverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo a sua volta”.

2.5. Lateralidade

Esse item corresponde aos dados neurológicos, que são influenciados por certos hábitos sociais, inseridos durante o processo de desenvolvimento, como entregar um objeto direcionando só à mão esquerda ou direita, chutar a bola só com a perna à direita ou esquerda. A dominância pode ser: Homogênea lateral: mão, olho, pé esquerdo ou direito e lateralidade cruzada: olho e mão direito e pé esquerdo (MEUR e STAES, 1991).

Oliveira (1999, p.62) define lateralidade: “É a propensão que o ser humano possui de utilizar, preferencialmente, mais um lado do corpo

do que o outro em três níveis: Mão, olho e pé. [...] O lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez. [...]”.

Machado e Nunes (2011) afirmam que a lateralidade,

é a capacidade de vivenciar movimentos, utilizando-se, para isso, os dois lados do corpo, ora o lado direito, ora o lado esquerdo. Por exemplo: a criança destra mesmo tendo sua mão direita ocupada, é capaz de abrir uma porta com a mão esquerda. Isto é diferente da dominância lateral que é maior habilidade desenvolvida em um dos lados do corpo devido à dominância cerebral, ou seja, pessoas com dominância cerebral esquerda tem maior probabilidade de desenvolverem mais habilidades do lado direito do corpo e, por isso são destras. Com os canhotos, acontece o inverso, já que sua dominância cerebral é do lado direito (MACHADO E NUNES, 2011, p.33).

Para Meur e Staes (1991), a lateralidade faz com que a criança estabeleça uma relação entre as coisas existentes em seu meio, e só apresenta uma lateralidade definida quando há consciência dos lados direito e esquerdo de seu corpo, o que a torna apta a identificar nos outros esses conceitos e no espaço que a cerca. A criança passa por algumas etapas na lateralidade, que são: assimilar os conceitos em si mesmos, assimilar os objetos em relação a si mesmos, descobrir no outro e, finalmente, nos objetos entre si. Nesta mesma linha de considerações, na tabela 3, Oliveira (1991) esclarece que a lateralidade é a base espacial e, por meio dessa habilidade é que uma criança se orienta no mundo que a rodeia.

Tabela 03 - Classes de lateralidade

Lateralidade gestual	Depende das influências espontâneas psicossocioculturais, isto é, recebe pressões do meio (adquirida).
Lateralidade neurológica	Gestualidade da dominância lateral do conjunto da motricidade da criança.
Lateralidade funcional	É a lateralidade de utilização, adquirida através de todas as aprendizagens motoras da criança.
Lateralidade corporal	Refere-se ao espaço interno do indivíduo, que é a capacidade de utilizar um lado do corpo com melhor desembaraço do que o outro, em atividade que requerem habilidades, caracterizando-se por uma assimetria funcional.

Lateralidade de dominância manual (Teste)	Pede-se à criança que escreva seu nome; caso ainda não escreva, pede-se que faça um desenho determinado pelo professor ou de livre escolha pela criança (letras e desenhos grandes); expressão corporal: arremessar imaginariamente, deve-se observar a mão dominante (utilizada) na atividade. <i>Obs.:</i> Enquanto uma mão é dominante a outra é auxiliar.
Lateralidade de dominância pedal (Teste)	Simular que está chutando uma bola, simular um balão para cima, simular a condução de uma bola com um pé só. Deve-se observar a dominância (utilização) do pé.
Lateralidade de dominância ocular (Teste)	Simular que está olhando num monóculo, imaginando que sua mão é um monóculo ⁵ ; simular que está olhando um buraco de fechadura tapando um dos olhos com uma das mãos; fechar um dos olhos sem auxílio das mãos, imaginando olhar alguma coisa interessante, depois experimentar com o outro olho. Deve-se observar o olho dominante (aquele que fixa o olhar).
Lateralidade homogênea definida	Mão, pé e olho que, por definição, possuem dominância lateral direita ou esquerda.
Lateralidade definida cruzada	Mão, pé que, por definição, ambos possuem dominância lateral direita e olho que, por definição, possui dominância lateral esquerda

Fonte: Própria adaptada de (CARTAXO, 2011, p.93 e 94, grifo do autor).

Tabela 04 - Classes de lateralidade

Lateralidade indefinida (contrariada)	A mão e, o olho possuem dominância lateral direita , e o pé indefinida, com predominância direita . O pé e o olho possuem dominância lateral direita , e a mão indefinida, com predominância direita . Obs.: Vale para lateral esquerda. A mão possui dominância lateral esquerda , o pé e o olho indefinida, com predominância esquerda . A mão possui dominância lateral esquerda , o pé possui dominância lateral direita , e o olho lateralização indefinida, sem predominância. A mão, o pé e o olho, com lateralização indefinida é caso raro
--	---

Fonte: Própria adaptada de (CARTAXO, 2011, p.93 E 94, grifo do autor).

⁵Óculo ou luneta de uma única lente.

2.6. Estruturação espacial

Em desdobramento às considerações de Oliveira (1999), a estruturação espacial é a tomada de consciência da situação do corpo e o conhecimento preciso de sua posição, em relação ao mundo exterior. Na perspectiva da autora, muitas atividades realizadas no contexto escolar, como a escrita, dependem da manipulação das relações espaciais entre os objetos e, sem esta estrutura seria impossível de serem realizadas, e o comportamento sofreria por receber informações inadequadas. Oliveira (1999, p.74) descreve, em relação à estrutura espacial, que:

[...] É através dos espaços e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando as, combinando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas [...]. (OLIVEIRA,1999, p.74)

Segundo Meur e Staes, a estruturação espacial define-se como:

Tabela 05 - Definição da estruturação espacial

- a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas;

- a tomada de consciência da situação das coisas entre si;

- a possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las.

Fonte: Própria adaptada de (MEUR E STAES, 1991, p.13).

Sobre a estruturação espacial, Machado e Nunes (2011, p.34) dizem a respeito:

A noção espacial se desenvolve a partir do corpo da própria criança. Toda a nossa percepção de mundo é uma percepção espacial, e o corpo é a nossa referência. [...] A noção espacial inicia do concreto para o abstrato; do objetivo para o subjetivo; do corporal para o externo. A noção de espaço se desenvolve a partir do sistema visual. Primeiro, a criança localiza a si própria e, em seguida, localiza a posição que o corpo ocupa no espaço e, finalmente, passa a localizar os objetos [...] (MACHADO e NUNES, 2011, p.34).

2.7. Estruturação temporal

O tempo, para o ser humano, é um fator primordial, pois é nele que se configuram as noções do corpo, em relação ao tempo, a forma de se movimentar, entre outras (OLIVEIRA, 1999). Piaget, citado por Oliveira (1999), discorre sobre a estrutura temporal:

O tempo é a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são ações simples esboçadas ou reconstruídas pela memória, mas cujo desfecho e objetivo final também é espacial (OLIVEIRA, 1999, p.85).

O ser humano vive em um tempo dinâmico, transita por caminhos do tempo que passam pelas noções do passado, presente e futuro. Ao longo desse caminho, as noções adquiridas pelo passado são de conhecimentos, as do futuro são desconhecidas ou também podem ser previstas e as do presente podem ser, diariamente, transformadas em conhecimentos passados (OLIVEIRA, 1999).

Para Machado e Nunes (2011):

A noção de tempo se desenvolve a partir da audição. É mais difícil apreendê-la do que a noção de espaço. Temos o tempo rítmico, que é aquele que demarca o compasso de tudo que fazemos e é individual, como o ritmo do nosso batimento cardíaco, de nossa respiração, dos nossos passos ao caminhar... Temos também a noção de tempo cronológico que diz respeito às ideias temporais, como ontem, hoje, amanhã... E ainda há a noção de tempo subjetivo que está diretamente ligado à questão afetiva quando, dependendo do grau de ansiedade e motivação que colocamos nos fatos, estes parecem durar mais ou menos tempo. (MACHADO E NUNES (2011, p.35)

Sobre estruturação temporal, Oliveira (1999) afirma que esse caminho é contínuo, no qual os acontecimentos do futuro passam pelo presente e se transformam em passado. Da mesma forma que a palavra escrita exige que se tenha uma orientação no papel, por meio das linhas e do espaço próprio, a palavra falada exige que se emitam

palavras de uma forma ordenada e sucessiva, uma seguida da outra, obedecendo a certo ritmo e dentro de um tempo determinado.

Pode-se perceber um vínculo entre a orientação temporal e a linguagem, pois a estruturação temporal passa a estabelecer as relações no tempo e, partindo dessa nova fase, a criança começa a se organizar em relação ao seu tempo. Os conceitos fundamentais que as crianças precisam adquirir são: simultaneidade, ordem e sequência, duração dos intervalos, renovação cíclica de certos períodos, e ritmo (OLIVEIRA, 1999).

3. Métodos e Materiais

Ao buscar um caminho metodológico que fosse capaz de responder à inquietação que motivou esse capítulo, o estudo se valeu de dados secundários presentes em artigos, teses e obras conceituadas que discutiam a temática. Respaldo pelo entendimento de Sâmara e Barros (2002, p.29), quando asseguram que “Os estudos exploratórios são realizados a partir de dados secundários (já disponíveis), conversas informais com pessoas especializadas no assunto de interesse e estudo de casos selecionados, em que incluem também pesquisas já realizadas”.

Os elementos proporcionados pelos autores acima contribuíram para a classificação quanto ao objetivo do capítulo, ao ficar evidenciado ser uma pesquisa exploratória, por ir ao encontro de dados para familiarizar o pesquisador com o assunto, dando assim condições de garimpagem de elementos que respondessem ao objetivo aqui alinhado. Gil (2002, p.44) afirma sobre esse tipo de pesquisa: “É desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos”.

O levantamento dos dados nas referências bibliográficas permitiu amadurecer o objetivo proposto pela pesquisa, partindo do que escreve Gil (2010):

[...] logo após a escolha de tema, o que se sugere é um levantamento bibliográfico que facilite a formulação do problema. Esse levantamento bibliográfico

preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tenha finalidade de proporcionar familiaridade do aluno com a área de estudo na qual está interessado, bem como sua delimitação (GIL, 2010, p.46).

Esse tipo de pesquisa tem como objetivo final colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito, dito, filmado ou fotografado sobre um determinado assunto (MARCONI E LAKATO, 2011).

Para entender o que é pesquisa exploratória Sâmara e Barros (2002, p.29, grifo dos autores) definem:

Os estudos exploratórios também denominados *deskresearch*, têm como principal característica a informalidade, a flexibilidade e a criatividade e neles procura-se obter um primeiro contato com a situação e ser pesquisada ou um melhor conhecimento sobre o objeto em estudo levantado, e hipóteses a serem confirmadas (SÂMARA E BARROS, 2002, p.29, grifo dos autores).

No enfoque sobre o estudo, a abordagem aqui definida aproxima-se da pesquisa qualitativa, no dizer de Thomas e Nelson (2002, p.323), pois a pesquisa tem como foco: a “essência” do fenômeno. A visão do mundo varia de acordo com a percepção de cada um e é altamente subjetiva. Os objetivos são primeiramente a descrição, a compreensão e o significado” (THOMAS e NELSON, 2002, p.323).

O estudo tomou como *locus* investigativo a biblioteca de uma Instituição de Ensino Superior da rede particular de ensino, situada na cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo. Esta unidade foi escolhida para análise por ofertar o curso de Educação Física, uma das variáveis consideradas no capítulo, assim o repositório ali existente pôde contribuir para responder à inquietação inicial do estudo.

4. Apresentação e discussão dos resultados

O primeiro ponto levantado no estudo foi o quantitativo de obras que tratavam da temática aqui discutida, com o objetivo de verificar a pertinência do debate. Isso posto, foi contabilizado o

total de livros catalogados referente à área da Educação Física, informações coletadas junto aos bibliotecários.

Partindo dessas informações, a coleta foi dividida em títulos específicos e exemplares específicos de Educação Física. Em um segundo momento, a pesquisa se dedicou a catalogar os livros encontrados, com os assuntos recreação, psicomotricidade, jogos e brincadeiras. Nessa etapa, foi preciso abandonar o espaço físico e pesquisar no portal acadêmico do CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DE VITÓRIA, que contém um *link* direcionado à biblioteca e, em seguida, acessar o *link* de busca.

O resultado da pesquisa foi transposto para a tabela 06, quando foram separados de todo as variáveis aqui investigadas.

Tabela 06 - Biblioteca (CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DE VITÓRIA)

BIBLIOTECA (FACUL- DADE CATÓLICA SALESIANA DO E.S)	LIVROS REFERENTES À EDUCAÇÃO FÍSICA	RECREAÇÃO Nº de liv. e %*	PSICOMO- TRICIDADE Nº de liv. e %*	JOGOS E BRINCADEI- RAS Nº de liv. e %*
LIVROS	3.250	19 – 0,6%	121 – 4%	45 – 1%

Fonte: Própria *O percentual utilizado na tabela refere-se ao total de livros catalogados na biblioteca.

Os dados coletados constataram que, nos livros catalogados da Educação Física, que referiam ao tema, o número era insignificante, pois dos 3.250 livros apenas 19 discutiam a temática da recreação, montante que significava 0,6% do total de obras aferidas. 45 deles faziam referência a jogos e brincadeiras, ou seja 1%, já os que tratavam especificamente do tema objeto desse estudo, a motricidade, foram encontradas apenas 121 obras, o que representa 4% do total catalogado.

Nesse ponto, o capítulo indica que esse quantitativo não seria suficiente para a formação de profissional da Educação Física, que se apropriassem desses conhecimentos no sentido de corroborar ao processo ensino/aprendizagem, como proposto ao longo desse debate.

Essa afirmativa está respaldada no entendimento de que a psicomotricidade é importante para o desenvolvimento na Educação Infantil, não só da criança, mas, para o ser humano durante sua vida. Sobre o estudo, a psicomotricidade é vista de forma simples, quando evidencia sua presença na brincadeira e a criança brinca, aprendendo sem medo, brinca e desperta os seus interesses perante a sociedade e o mundo, conhece os sentimentos e os movimentos, movimentos e sentimentos que levarão a ser um adulto consciente, em relação a sua atitude durante a sua vida.

Perante o levantamento bibliográfico *in loco*, ao ser constatada a escassez do debate na área da Educação Física e que, mesmo os achados sobre a psicomotricidade e desenvolvimento na Educação Infantil eram poucos, evidencia que o assunto psicomotricidade ainda é pouco explorado, dentro do universo da Educação Física, embora a psicomotricidade seja uma área muito importante para o desenvolvimento da criança e do ser humano.

Nesse sentido, contribui Mendonça (2004), ao mencionar que:

O desenvolvimento psicomotor quando acontece harmoniosamente, prepara a criança para uma vida social próspera, pois, já domina seu corpo e utiliza-o com desenvoltura, o que torna fácil e equilibrado seu contato com os outros. As reações afetivas e as aprendizagens psicomotoras estão interligadas. A psicomotricidade é abrangente e pode contribuir de forma plena para com os objetivos da educação (MENDONÇA, 2004, p.25).

Sendo assim, é a partir do estudo do próprio corpo que a criança começa a entender o seu entorno e o meio em que vive, orientando-se, e durante o seu crescimento desenvolve, não apenas seu aspecto psicomotor, mas a sua personalidade.

5. Conclusão

Este capítulo se caracteriza por perceber a importância e pertinência da psicomotricidade na Educação Física, na Educação Infantil, para entender a necessidade de atuação da psicomotricidade nas atividades. Durante a pesquisa ficou

evidente na literatura o quanto a psicomotricidade é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, não só para a criança, mas, em todas as etapas de vida do ser humano.

Ao debruçar sobre a temática o capítulo entendeu que a psicomotricidade se divide em duas linhas de pensamento, a psicomotricidade funcional e a psicomotricidade relacional.

A psicomotricidade funcional tem uma metodologia diretiva, já a relacional usa da não diretiva. A funcional pratica exercícios moldados já estabelecidos, a relacional trabalha com o brincar. A psicomotricidade funcional mensura a capacidade motora, enquanto a psicomotricidade relacional potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento, partindo do questionamento: o que a criança sabe fazer? A criança sabe brincar.

Vale ressaltar que a psicomotricidade relacional retoma aquilo que a criança já sabe fazer, ou seja, brincar, e que as brincadeiras em um momento livre proporcionam à criança mais autonomia em seu meio de convívio com o outro. Nessas atividades, a criança potencializa a aprendizagem e alcança o processo de desenvolvimento, ao expressar sentimentos por meio do corpo, além de ampliar e diversificar seu vocabulário psicomotor.

O capítulo buscou mostrar a importância que a Educação Física tem para o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil e, a partir deste, incentivar novas pesquisas no sentido de investigar como a psicomotricidade relacional, envolvendo brincadeiras pode ser um fator importante para o desenvolvimento psicomotor da criança, em fase de aprendizagem.

Acredita-se que, para começar a entender esse universo é necessário que se pesquise mais a respeito do assunto, de modo a obter mais informações e seja possível entender e produzir mais sobre as questões da pesquisa.

6. Referências

- CARTAXO, Carlos Alberto. **Jogos de combate**: atividades recreativas e psicomotoras teoria e prática. 1. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- FALKENBACH, Atos Prinz. **Um estudo de casos**: as relações de crianças com síndrome de down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional. Porto Alegre: 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2578?locale=pt_BR>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- FERREIRA, Carlos Alberto. **Motricidade e jogo na infância**. São Paulo: Sprint, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos. 7. Ed. porto alegre: Artes Médicas, 2001.
- MACHADO, José Ricardo Martins; NUNES, Marcus Vinícius da silva. **Psicomotores**: Uma prática relacional na escola. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MENDONÇA, Raquel Marins de. **Criando o ambiente da criança**: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade**: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- MEUR, A. de. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Ed. São Paulo: Manole, 1991.
- NASCIMENTO, Lúcia Schueller do. **Psicomotricidade e aprendizagem**. 1. Ed. São Paulo: Enelivros, 1986.
- NETO, Carlos Alberto Ferreira. **Motricidade e jogo na infância**. Ed. São Paulo: Sprint, 1999.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

QUADROS, Roberta Bevilaqua de. **As aulas de educação física na classe especial na abordagem psicomotora**. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p41/25024>>. Acesso em: 24 set. 2014.

SAMARA, Beatriz Santos; BARROS, João Carlos de. **Pesquisa de Marketing**: Conceitos e Metodologia. 2. Ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

SCHINCA, Marta. **Psicomotricidade ritmo e expressão corporal**. 1. Ed. São Paulo: Manole, 1991.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

DESAFIOS ENFRENTADOS NO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLA DE ENSINO REGULAR JUNTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eloiza Helena da Silveira Freitas¹

1. Introdução

O processo de educação escolar para alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) tem sido o grande desafio e fonte de pesquisa do momento. Legislações, políticas públicas e discussões têm apontado para a necessidade de reestruturação da escola de ensino regular para atender a demanda da educação inclusiva em suas diferentes facetas e necessidades de forma que o aluno esteja inserido socialmente, recebendo uma educação igualitária e com qualidade.

Percebe-se que tratados, decretos, leis e políticas públicas nacionais e internacionais tem avançado no sentido de elencar direitos e apontar direcionamentos pertinentes dentro de perspectiva da inclusão escolar no âmbito de escola de ensino regular, as escolas tem que acatar as ordens legais e determinação das esferas governamentais superiores. É um direito da criança com Necessidades Educativas Especiais receberem educação de

¹Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Desenvolvimento Sustentável (UDS) de Assunção, Paraguai, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Desenvolvimento Sustentável (UDS), Assunção, Paraguai, formou-se em PEDAGOGIA pela FACULDADE DE FILOSOFIA DE ITAPERUNA (1994) Especialista em Orientação Educacional pela FACULDADE DE FILOSOFIA DE ITAPERUNA (1994), Supervisão Escolar na Universidade Salgado de Oliveira e Docência e Gestão Escolar na Faculdade de Teologia Integrada (2016). Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Básica, Superior e Educação Inclusiva. <http://lattes.cnpq.br/7846993496066342>.

forma igualitária e de qualidade conforme as demais crianças conforme citado na Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 208, inciso III o seguinte: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988), sendo ratificado na Declaração de Salamanca, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e outros.

O capítulo apresenta a temática: desafios dos atores envolvidos no processo de educação escolar infantil com alunos portadores de necessidades especiais no âmbito da escola de ensino regular. A partir dessa temática foi traçado o objetivo de analisar os desafios dos atores envolvidos no processo de educação escolar infantil e as conquistas dos alunos portadores de necessidades especiais no âmbito da escola de ensino regular, Escola Municipal de Educação Infantil Professora Ana Pereira Gonçalves, Cabo Frio, RJ, Brasil. A pesquisa foi de cunho quantitativo pela aplicação de um questionário semiestruturado respondido pelos atores da escola.

A pesquisa em pauta subsidiará outros que se interessam pela temática e servirá de estudo para a própria comunidade escolar que a escola in lócus está situada.

2. Materiais e Métodos

Corroborar com a pesquisa o método quantitativo, cujo mesmo se aplica quando se quer medir opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes etc. de um universo (público-alvo) através de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada. Para Sampieri, Collado e Lucio (2010, p.4). "Enfoque quantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías."

No estudo, a adoção de coleta de dados por questionário é positiva, pois, evidencia que se pode obter a maioria das vantagens destacadas por Marconi e Lakatos (2010), como: "economia de

tempo; atingir um número maior de participantes, simultaneamente; economia de pessoal para realizar o trabalho de campo; obtenção de respostas com maior rapidez e precisão; maior liberdade nas respostas".

Segundo Fonseca (2002, p.20) como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, "os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa". A pesquisa quantitativa é centrada na "objetividade e influenciada pelo positivismo", na qual considera que a "realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros".

Pretende-se recolher dados representativos do ambiente escolar para a qual os resultados serão generalizados para investigação acerca do que pensam os atores da escola in lócus, sobre a inclusão de alunos com NEE em escola de Ensino Regular. Esta será feita através da amostra composta por um questionário aberto, com a participação dos atores da escola, em que o mesmo em seu campo investigatório possa constar de perguntas que ao serem respondidas sejam tabuladas para subsidiar a interpretação dos dados informados.

Sobre o questionário aberto, de acordo com orientações de Gil (2008), "essa é uma técnica de pesquisa social que objetiva obter respostas sobre diversas áreas peculiares de um determinado público."

3. O cotidiano da escola frente ao desafio da inclusão, em classes de ensino regular de Educação Infantil

A prática escolar sobre os processos inclusos no sistema de ensino regular, tem sido desafiador, de um lado a pressão de direitos legais, o sistema exigindo o cumprimento de um currículo, que por vezes é insignificante para todo tipo de alunado, do outro lado os alunos, nos quais alguns são considerados "normais" e outros "deficientes"; escolas desestruturadas em seus aspectos físicos, administrativos, pedagógicos, apresentando-se no dia a dia

totalmente deficitária para atender a demanda de qualquer tipo de alunos. Campbell (2016, p.27) diz que "...atualmente o problema do país não é a falta de escola, mas o que se ensina dentro delas e a qualidade do ensino público é o grande problema da educação".

A autora supracitada enfatiza que a educação é um direito do cidadão, mas o mesmo não tem sido cumprido a medida que é oferecida sem qualidade para atender a demanda da escolarização no país.

Campbell (2016) aponta para uma escola negligente no cumprimento de sua atribuição formadora:

A escola ainda não consegue garantir para a maioria, que ela tem acesso, a aquisição daquelas habilidades e os conhecimentos que seriam a base de uma cidadania capaz de permitir a participação do indivíduo na dinâmica de seu mundo social, seja em termos de cultura, seja em termos de mercado de trabalho (CAMPBELL, 2016, p.27).

Campbell (2016), neste contexto, apresenta informações gerais sobre a educação, sem apontar para especialidades de atendimento educacional. Compreende-se que se a escola não está preparada nem para atender a demanda dos alunos titulados normais, cabendo reflexão sobre a atuação da escola frente aos desafios da inclusão.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), apontam para a organização do sistema educacional e gestão escolar como os responsáveis pelo bom funcionamento da educação, atribuindo-os como elementos fundamentais para a operacionalização de um ensino com qualidade. Ainda sobre os autores, os mesmos fazem referências sobre o termo gestão e organização escolar, apontando o seguinte:

A organização e gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2017, p.411).

Na visão dos autores supracitados a forma de gerenciamento e o tipo de organização oferecido nas escolas são elementos

relevantes sobre qualidade da educação e pelos processos de inclusão no âmbito escolar. Cabe a estes elementos funcionais a "escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização dos recursos". Elenca-se a estes a atribuição de "articular, reunir, dinamizar os processos profissionais na unidade escolar, com ações e procedimentos significativas, que proporcionam qualidade e alcance dos objetivos".

Compreende-se à luz do que defende Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), que a escassez de qualidade nas escolas do século XXI está relacionada com a deficiência organizacional e incompetência da gestão.

No que tange a inclusão de alunos com NEE no âmbito da escola de ensino regular, o desafio torna-se muito maior, haja visto que para um atendimento de qualidade para este público, a escola precisa estar no ranque de oferta de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os alunos. De acordo com Aranha (2000, *apud* ROSIN-PINOLA e PRETTE, 2014):

"Para a escola tornar-se inclusiva são necessários suportes de diferentes tipos: físico, pessoal, material, técnico e social, destacando que essas são condições necessárias, mas não suficientes para garantir a equiparação de oportunidades e uma educação efetivamente inclusiva. Conforme a autora, é importante, também, a reorganização em todos os níveis do sistema educacional, do político-administrativo à formação de professores e até o interior da sala de aula (ROSIN-PINOLA e PRETTE, 2014).

Muito se discute sobre estrutura da escola, diferentes dimensões de acessibilidades facilitadoras no processo de inclusão escolar são apontadas pelas leis e a academia.

Para Compbell (2016, p.49) "Os fatores que afetam o desempenho escolar podem ser vistos sobre aspectos relativos ao aluno, ao professor, aspectos institucionais, práticas pedagógicas e outros processos de exclusão e seleção que acontecem dentro e fora da escola".

Quanto ao aluno, compreende-se que todos tem direito legal de terem acesso e permanência a educação básica e pública de qualidade. Assim sendo, o aluno com NEE, não pode ser excluído

ou visto como um ser que não aprende. A escola precisa buscar maiores e melhores preparações para receber este alunado, de forma que este tenha acesso a educação escolar no sistema de ensino regular, conforme apontado por leis que elencam esta responsabilidade organizacional para o governo e a escola.

Prestes e Nogueira (2017, p.18) apontam para a organização da escola sobre a aplicabilidade de "seis dimensões" de acessibilidades fundamentais para oferta de educação aos alunos com NEE, no âmbito do sistema de ensino regular. Os autores apontam em primeiro lugar para a estrutura arquitetônica da escola, enfatizam que esta precisa está adaptada para atender diferentes tipos de necessidades especiais dos alunos com NEE. Se a escola não for organizada de forma a atender as particularidades deste público, não se pode pensar em inclusão escolar.

Prestes e Nogueira (2017, p.18) atribuem acessibilidade comunicacional como outro desafio enfrentado, os atores da escola precisam ter competência acerca das diferentes linguagens, como: "línguas de sinais, linguagem corporal, escrita, tecnológica" e outras. Saber ouvir, falar e interpretar "linguagens específicas deste público é uma das grandes dificuldades que precisa ser enfrentado com habilidades e competências compatíveis com a exigência do aluno com NEE".

Prestes e Nogueira (2017), apontam para um outro elemento de extrema importância sobre a oferta do ensino e aprendizagem eficaz, atribuindo competências sobre a acessibilidade metodológica como aquela que não deve apresentar "barreiras nos métodos e técnicas de estudo", conforme citam:

[...] adaptação curricular, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagens, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática e etc, de ação comunicativa (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.). (PRESTES e NOGUEIRA, 2017, p.20).

Esta acessibilidade acima citada está intimamente ligada às práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes na sala de aula, cabendo a este autor buscar embasamento para elaboração e operacionalização de um planejamento pautado no aluno, considerando o todo do aluno (sua bagagem cultural e de conhecimento, as diferenças, e o que tem significado para o mesmo).

Cunha (2018) traz abordagens endossando as ideias dos autores acima citados, quando em sua obra *Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade*, fala sobre a necessidade de se repensar esta prática para que haja eficácia no ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.

O MEC sugere que o currículo esteja articulado com as dinâmicas sociais, provenientes dos conhecimentos e da cultura dos educandos, por meio de políticas culturais, intelectuais e pedagógicas. Porém, um currículo que parta do cotidiano do aluno não pode se esgotar nele mesmo, mas deve se estender ao conhecimento formal, trazendo dimensões ainda não experienciadas por ele em seus atributos afetivos, sociais e intelectuais (CUNHA, 2018, p.26).

Joia (2018) apoia concepções apresentadas por Cunha, Prestes e Nogueira acerca da valorização do conhecimento do aluno e da operacionalização de um currículo significativo para o aluno, porque do contrário o ensino e aprendizagem corre o risco de ser afundado pelo fracasso escolar. Portanto para aprender e incluir, é necessário que o indivíduo se sinta bem, daí autoriza e aprende. "A aprendizagem deve tornar-se um processo natural e espontâneo, mais até, um processo prazeroso" (JOIA, 2018, p.23).

Prestes e Nogueira (2017), apontam para um outro tipo de acessibilidade de extrema importância na escola inclusiva que são os instrumentos usados no âmbito escolar. As autoras apontam que estes precisam estar adaptados de forma a não apresentar nenhum tipo de dificuldade para o aluno com NEE. Tanto os instrumentos como os utensílios têm que atender todas as demandas peculiares dos alunos inclusos.

As autoras apresentam uma quinta acessibilidade de amparo sobre as políticas públicas, elas dão o nome de acessibilidade

programática. Para esta foi elencado pelas autoras que não pode "haver barreiras invisíveis e embutida em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.) em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas gerais" (PRESTES e NOGUEIRA, 2017, p.21).

Em última instância os autores supracitados apontam para a acessibilidade atitudinal, na qual não se pode pensar em incluir alunos com NEE no âmbito da escola sem a prática da inclusão, sensibilidade, afetividade e outros. Conforme citado por Prestes e Nogueira (2017, p.21): "Por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminação."

Um outro aporte que tem sido discutido é o apoio oferecido nas salas de AEE, (Sala de Apoio a Educação de Alunos Especiais). Esta é um espaço adaptado para a realidade da educação especial, oferecido pelo Governo Federal Brasileiro.

Em 2008 quando o MEC sancionou a Política Nacional de Educação Especial, sobre a ótica da Educação Inclusiva com a proposta de apoiar o alunado incluso nas classes de ensino regular, diferentes tipos de acessibilidade foram suscitados e exigidos. Na sala de AEE é oferecido um trabalho colaborativo com a efetivação da inclusão do aluno com NEE no espaço da escola.

O espaço tem amparo legal, sendo iniciado pelo Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Este refere-se sobre recurso específico de aporte financeiro que são disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica para adequação do espaço físico, mobiliário, aquisição de recursos pedagógicos, tecnológico, formação continuada dos docentes que atuam neste espaço e outras necessidades.

Segundo Rapoli, Montoan, Santos e Machado (Ministério da Educação- Secretaria de Educação Especial – Universidade Federal do Ceará), os alunos que recebem atendimento na sala de AEE, são crianças matriculadas em classes de ensino regular de escolas

público, que apresentam laudos comprobatórios de “deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades”.

O decreto nº 7.611, de 2011 que trouxe as diretrizes para as salas de AEE. Considera-se que as salas de AEE, podem ser ou não na própria escola regular do aluno, podendo ser oferecidas em escolas públicas ou instituições privadas sem fins lucrativos, mas totalmente amparado pelo Conselho de Educação. As salas de AEE tem que ser inseridas no Projeto Político Pedagógico das escolas, ela faz parte do programa da escola, não é algo estanque.

O atendimento ao aluno neste espaço pode ser em grupo apresentados pelos alunos com características semelhantes ou distintamente pessoal, haja visto que várias necessidades especiais variam em suas especificidades patológicas e atitudinais, cabendo ao professor fazer essa análise e organização após triagem e observação do educando.

4. Análise e discussão dos resultados

Ao analisar os dados sobre a experiência profissional dos docentes desta unidade de ensino, confere-se que 50% dos docentes tem mais de 10 anos de experiência profissional, 29,2% tem de 7 à 10 anos, 1,8% tem de 3 à 5 anos, 8,3% de 1 à 3 anos.

Tardif (2002) aponta para a questão da experiência profissional do professor, como aporte fundamental para o bom desenvolvimento da aula. O autor elenca um acervo que o profissional apresenta, pela sua cultura, costumes, conhecimento da realidade da comunidade e outros atributos, como importante na atuação do docente. Ele elenca um conjunto de elementos importantes para a eficácia da prática docente diária, destacando que a experiência sobre os desafios apresentados pelo alunado na sala de aula, é que vai reconstruído o saber profissional do professor.

Quando o estudo volto o olhar para a formação acadêmica os dados oportunizaram a percepção deque apenas 1 (um) docente tem apenas o Ensino Médio, 1 tem graduação incompleta, 12 tem

graduação completa, 9 com pós graduação incompleta e 2 com pós graduação completa.

Frente ao que define a Lei de Diretrizes e Base 9394/96 todos estão qualificados para o respectivo cargo, haja visto que artigo 62 da LDB (Lei 9394/96), a redação elenca o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, n.p).

No entanto essa qualificação acadêmica não torna o profissional qualificado para atuar no contexto aqui discutido, é preciso que o Estado pense em políticas educacionais voltadas a essa realidade.

4.1. Preparação acadêmica do docente para atuar nos processos inclusão de deficientes inseridos no sistema de ensino regular

Coll, Marchesi e Palacios (2010), enfatizam que o desenvolvimento profissional do professor tem que ser considerada frente a sua formação acadêmica e continuada, apontando o seguinte:

A formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas, é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Além disso, a formação tem uma estreita relação com sua atitude diante da diversidade dos alunos (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2010, p.44).

Na fala desses autores, acima, eles assumem posições claras sobre a formação para todos os docentes e não só para os especialistas, haja visto que os docentes são os primeiros a enfrentarem diariamente os desafios apresentados pelo alunado incluso.

Ao dar a voz aos atores desse processo, os dados coletados dão conta que desses 17 (dezessete) docentes, apontam para o preparo acadêmico de forma deficitária para atuação frente aos trabalhos de inclusão na sala de aula, no sistema de ensino regular e apenas 8 (oito) deles responderam que o ensino proporcionou competências e habilidades para enfrentar esta demanda.

Sobre a justificativa das respostas sugerida pela questão em pauta eles apontaram: "sem apoio e recursos didáticos para trabalhar a prática docente não fluirá satisfatoriamente", o que vai ao encontro do que aqui já foi apresentado, enquanto necessidade de políticas de formação continuada que qualifique essa mão de obra.

Outra justificativa foi sobre a questão da competência e habilidades profissionais dela especificamente, pelo fato de participar de vários cursos e eventos sobre a temática, aponta existir sim a possibilidade de qualificação, quando os dados apontam na fala de um dos entrevistados que "a participação de vários cursos e eventos sobre a educação inclusiva tem me capacitado mais", fala essa que leva o estudo a questionar o por que nem todos os docentes se valem desses momentos?

Outros olhares docentes, que aqui por questões éticas são categorizados a partir de letras e números, quando justificam que se percebem preparados para atender esta modalidade, com a seguinte redação:

Entrevistado Z: *"a aprendizagem é um todo e vai além da sala de aula. Estou habilitada sim, pois me preparei para essa modalidade que hoje em dia muito se vê".*

Entrevistado Z1: *"a busca constante pela formação continuada tem me ajudado a enfrentar todos os desafios da inclusão, por isso me sinto competente e habilitada para a modalidade".*

Entrevistado Z2: *"através de muito estudo foi possível ver o desenvolvimento de alguns alunos Portador de Deficiência (PD)".*

Destaca-se nos dados coletados sobre essa mesma temática que há discrepância entre as respostas, pois na fala dos que responderam evidencia que esse é os processos inclusos é

deficitária. Destarte, uma aponta que a deficiência acontece porque não há preparação sempre.

Entrevistado Z8: *“Por essa atuação precisamos nos preparar todos os dias nos capacitando sempre”.*

Entrevistado Z12: *“Só tive duas disciplinas voltadas para inclusão, sendo Libras com a modalidade online uma outra com defasagem”.*

4.2. Dificuldades na operacionalização da inclusão de alunos com nee, no sistema de ensino regular

A questão do gerenciamento da escola foi o que menos foi apontado, contando com 8% (oito por cento do público da amostra). 16% (dezesseis por cento) apontaram para os diferentes tipos de patologias clínicas dos alunos; 20% apresentam a questão da infraestrutura, 24% apresentam que todos os elementos apresentados na questão dificultam o ensino e aprendizagem de alunos inclusos, e 32% elencam a dificuldade á luz das ofertas governamentais.

No âmbito das justificativas, 13 (treze) docentes não justificaram, e dos 12 (doze) entrevistados os dados deram conta que as justificativas apresentadas convergiam para a mesma fala:

Entrevistado Z1: *“ainda se vê muita dificuldade pois a teoria é uma e a realidade é outra, não se tem apoio do governo ou melhor o suporte necessário e adequado que deveria vir de todas as partes”.*

Entrevistado Z4: *“todas as dificuldades apresentadas nesta questão deverão ser consideradas como obstáculos para a inclusão de alunos no ensino regular”.*

Entrevistado Z6: *“ainda não estamos preparados, falta tudo.”*

Entrevistado Z7: *“acredita-se que a escola seja o espaço que deva ter o maior número de ajustes possíveis para que este aluno seja bem acolhido.”*

Entrevistado Z10: *“acredito que a demanda da inclusão supera os atendimentos nas escolas.”*

4.3. Proposta curricular desenvolvida na sala de aula de ensino regular

Com esta questão o estudo pretendeu interpretar sobre a forma como a proposta curricular é apresentada em classes de ensino regular.

Tabela 01: Proposta curricular desenvolvida na sala de aula de ensino regular

01	Não respondeu a questão
06	Aplicadas somente para os alunos com NEE
06	Com proposta curricular específica para os alunos inclusos
12	Aplicada de forma igualitária para todos os alunos da classe.

Fonte: Autoria própria, 2019.

Desta forma foi possível deduzir que a 48% (quarenta e oito) aplicam o conteúdo curricular de forma igualitário para todos os alunos, mas aponta um outro quantitativo, como apresentado na tabela 01, que aplicam parcialmente fazendo adaptações à realidade dos alunos. Sobre esse assunto Correa, López, Villarreal, Mares, Muñoz (2016) enfatizam sobre a necessidade de uma proposta curricular adaptada para atender as particularidades dos alunos, dentro de um contexto de realidade escolar e profissional, conforme apresam em suas afirmações abaixo:

Esta escuela debe pensar en la estructuración de un currículo flexible, que permita la atención a las diferentes manifestaciones de los estudiantes, la creación de estrategias que dinamicen las aulas de clases, la formación de sus maestros, la adecuación de la infraestructura de las escuelas, la participación de los padres de familia; estas son posibilidades de la escuela que piensa en la innovación de su currículo, entre otros elementos que permitan responder al verdadero proceso de la inclusión (CORREA, LÓPEZ, VILLARREAL, MARES, MUÑOZ, 2016, n.p).

Em concordância sobre a questão do currículo adaptado o estudo contou ainda com a contribuição de Coll, Mrchesi e Palacios (2010), quando afirmam que ninguém é igual a ninguém por isso cada um tem seu ritmo, sua aptidão, sua inteligência, capacidade e habilidades.

[...] os alunos não são iguais, inclusive afirma-se que todos os alunos são diferentes em seus ritmos de aprendizagens e em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos. A atenção as diferenças individuais faz parte de todas as estratégias educativas que se assentam no respeito a individualidade de cada aluno. Um respeito que, no caso dos alunos com NEE, exigem que se proporcione uma educação adaptada as suas potencialidades (COLL, MRCHESE e PALACIOS, 2010, p.38).

Ao analisar os dados aproximando-os das falas do referencial teórico que embasou esse estudo ficou evidente que a maioria dos docentes não aplicam um currículo adaptado, o que na visão dos autores supracitado há discordância, eles tem apontando que o conteúdo programático deve ser planejado e aplicado de acordo com as especificidades, necessidades e interesse do alunado. Os mesmos têm apresentado em suas bibliografias preocupações sobre a forma como o ensino e aprendizagem dos alunos com NEE têm sido apresentados nas escolas de ensino regular.

4.4. O projeto político pedagógico frente a inclusão de alunos com NEE no âmbito da escola regular

Sobre o PPP, esse deve ser o documento norteador de toda prática escolar, ele é exigido pela LDB, e tem sido muito discutido por elementos robustos da academia. O mesmo não pode ser elaborado sem a participação de todos da comunidade escolar e sociedade, haja visto que é um documento de suporte da escola, sua elaboração precisa está dentro do contexto de realidade dos alunos e da comunidade onde a escola é localizada, metas e ações devem ser definida de forma clara e precisa, a operacionalização do PPP deve acontecer naturalmente no âmbito escolar de todo tipo de alunado.

Raponi, Mantoan, Santos e Machado (2010, p.10), atribuem o Projeto Político Pedagógico (PPP) como "o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar, ele reflete a singularidade do grupo que produziu, suas escolhas e especificidades" MEC - (2010).

Partindo das respostas dos entrevistados a pesquisa aferiu que 16 (dezesseis) inquiridos optaram por não explicar, 9 (nove) deram suas explicações mediante as respectivas respostas dadas, conforme os relatos mais comuns apresentados nas explicações abaixo descritas:

Entrevistado Z1: *“não possui elementos de aporte para os processos inclusos, informando que “ não atende os alunos inclusos”,*

Entrevistados Z4, Z6, Z8, z10 e Z12: *“explicaram suas que suas metas e ações são condizentes com as diretrizes curriculares para os processos inclusos, pois para eles o essencial é que as metas possam estar definidas sempre para que as ações caminhem lado a lado, pois o importante é definir que as metas sejam tanto pedagógicas quanto de acessibilidade para os alunos inclusos”.*

Ao serem questionados se as metas e ações deficitárias para os processos inclusos, 3 (três) inquiridos apresentaram explicações sobre suas respostas da seguinte forma:

Entrevistado Z6: *“ainda tem muito a ser feito”.*

Entrevistado Z8: *“o PPP é falho para o processo de inclusão dos alunos por propor atividades no qual não apresentam formação e nem recurso para atender a demanda”.*

Tendo em vista os dados coletados a análise que se faz é que de modo geral deficiente, pois ainda se faz necessário a capacitação dos docentes como também de recursos materiais adequado e suficientes para que a inclusão aconteça de fato nas escolas de ensino regular, assim foi preciso avaliar se os espaços ofertados para esse processo de inclusão eram adequados.

4.5. Acessibilidade do espaço na unidade de análise

Sobre este assunto Prestes e Nogueira (2017, p.19), apontam que: “[...] é importante considerar, na aplicação das propostas de acessibilidade, a existência de situações ambientais, atitudinais, tecnológicas em que possam ocorrer barreiras, obstáculos de diversos âmbitos”. Nesta questão a opção de conhecer, a luz dos

docentes que fizeram parte desta amostra, as dimensões de acessibilidades que tem sido alvo de dificuldade frente a demanda de alunos inclusos nesta escola.

Pela mostra, percebemos que 1 (um) docente não respondeu; 2 (dois) responderam apontando para a questão; c) acessibilidade comunicacional, mais 2 (dois) apontaram para a resposta de letra e) acessibilidade programática; 3 (três) sinalizaram a letra a) acessibilidades arquitetônica; d) 4 (quatro) deles(as) apontaram para a acessibilidade industrial; 5 (cinco) para a letra f) acessibilidade atitudinal; e 8 (oito) deles(as) sinalizaram a questão c) acessibilidade metodológica.

Na parte de fundamentação desta questão, 16 (dezesesseis) docentes não apresentaram nenhum argumento escrito, 9 (nove) expuseram suas fundamentações da seguinte forma:

Entrevistado Z3: *“falta orientação e embasamento que nos ajude na prática inclusiva escolar”.*

Entrevistado Z4: *“não prepara seus profissionais”.*

Entrevistado Z5: *“elaboração de projetos voltados para inclusão”.*

Entrevistado Z8: *“é possível perceber a falta de estrutura de modo geral para atender o aluno incluso na escola regular”.*

Entrevistado Z9: *“acabamos aplicando o que sabemos, por não conseguir atingir as necessidades do aluno incluso”.*

Entrevistado Z11: *“são muitas as barreiras que ainda estão presentes no processo de inclusão, como: falta de conhecimento, de investimento para a criação de um ambiente escolar adequado e pouca fiscalização para que a lei seja cumprida, ou seja, na prática, a inclusão ainda não é realidade em boa parte das instituições escolares de ensino”.*

Entrevistado Z19: *“para se aprender, o ambiente deverá estar em harmonia com os tópicos citados”.*

Entrevistado Z20: *“a escola não apresenta acessibilidade para cadeirantes, porta da sala, porta dos banheiros, não tem como um cadeirante entrar”;*

A partir dos dados foi possível aferir que o 36% (trinta e seis) de docentes demonstraram que a acessibilidade metodológica encontra-se deficitária na unidade escolar, para atender os alunos inclusos no sistema de ensino regular, desta forma Prestes e Nogueira apontam o seguinte:

[...] o desafio da escola acessível passa a se compreender a diversidade e as diferenças individuais em sua complexidade, multidimensionalidade e transversalidade para que possa definir com clareza suas estratégias de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, respeitará os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, especificamente, daqueles com deficiência. E, finalmente deverá utilizar com eficácia os recursos presentes na sociedade informacional para promover qualidade de vida, exercício de cidadania aos alunos com deficiência, mobilidade reduzida ou idade avançada (PRESTES e NOGUEIRA 2017, p.71).

Analisando esse quadro pela lente de Preste e Nogueira (2017) ficou evidente que aí está o grande desafio da escola. Os professores precisam conhecer o seu alunado, elaborar aulas significativas, atender as especificidades dos alunos, se necessário for ressignificar os métodos, mudar as estratégias para atingir o objetivo, que deve ser oferecer ensino e aprendizagem de qualidade de forma igualitária para todos os alunos, inclusos ou não.

4.6. Entraves que os docentes enfrentam para efetivação do processo incluso no sistema de ensino regular

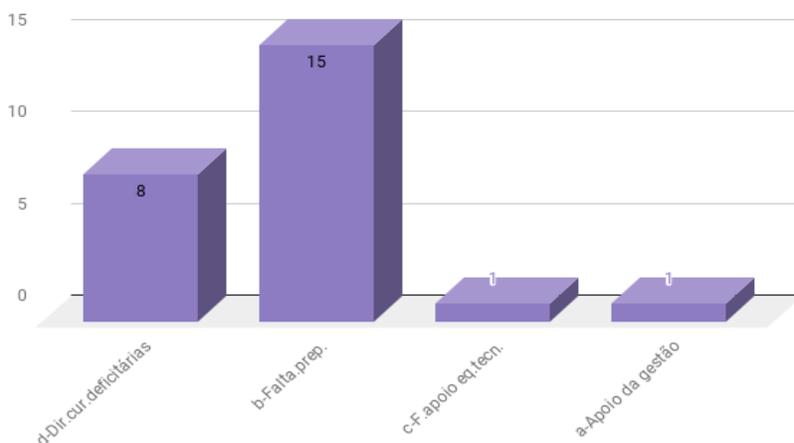
Nesta questão o capítulo buscou identificar os entraves encontrados no dia a dia do professor nas classes de ensino regular, frente aos alunos inclusos.

Pela mostra descrita, ficou claro que os professores tem consciência que a falta de competência e habilidade frente aos processos inclusos pelo sistema de ensino regular, tem sido um dos grandes entraves para efetivação de um ensino e aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

Diante do quadro expressivo de respostas dos docentes elencando que a falta de preparo dos professores tem sido o maior

agravante para a efetivação da inclusão, Mantoan (2003, p.20), aponta que a inclusão educacional, tem sido uma grande "provocadora de crise escolar, crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno."

Gráfico 01: Entrave(s) que os docentes enfrentam para efetivação da inclusão de alunos com NEE, em suas classes de ensino



Fonte: Autoria própria, (2019).

Sobre a questão da incapacidade profissional Palácios, Marchesi e Coll (2010) afirmam que:

Diante da consciência dos professores sobre a falta de competência e habilidade para efetivação de ensino e aprendizagem com qualidade, em especial sobre os processos inclusos, no âmbito de classes de ensino regular, é natural que suas expectativas sobre o ensino e aprendizagem deste alunado não sejam positivas" (PALÁCIOS, MARCHESI e COLL, 2010, n.p).

Desta forma o aluno é prejudicado, haja visto que não havendo um professor que abrace a inclusão, que se capacite para enfrentar os desafios apresentados no dia a dia, esta tornar-se-á um fardo sobre o exercício da docência e este aluno ficará sendo conduzido por atitudes e conteúdos insignificativos.

5. Considerações finais

Os conteúdos pesquisados, o aporte de leis, decretos e tratados internacionais e nacionais, pelo embasamento teórico adquirido pelas leituras de livros, artigos e outros tipos de trabalhos acadêmicos, pelo levantamento e análise dos dados apresentados pelas amostras apuradas sobre os atores, oportunizaram concluir que a educação precisa avançar muito para atender a demanda da inclusão escolar, que a articulação entre a teoria de políticas públicas, de leis, do que elenca a academia sobre a inclusão escolar no sistema de ensino regular, não acontece no momento de operacionalização, na sala de aula. Conferimos que a formação dos atores foi um elemento apontado de forma incisivas por todos os atores que anteciparam da amostra e também dos aportes levantados pela academia, portanto é urgente a necessidade de implementação de políticas públicas sobre cursos de formação continuada dos atores, mas em especial dos docentes. Podemos perceber a necessidade de implementação de metas e ações no PPP que contemplem de forma satisfatória os processos inclusos desta instituição de ensino. As maiores tensões foram à falta de formação dos docentes. Na concepção dos atores da escola a inclusão ainda é uma utopia.

6. Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

CAMPBELL, James W. P.A **biblioteca: uma história mundial**. Fotografia de Will Pryce e tradução de Thais Rocha. São Paulo: SESC, 2016.

COLL, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Orgs.). (1996). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação**. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas.

CORREA, Maribel Molina; LÓPEZ, Diana Suárez; VILLARREAL, Jorge Eliécer;

MARES, Alberto Ibarra; MUÑOZ Carlos Calvo. **Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas**. Revista Lasallista de Investigación. Julio–Diciembre. Vol. 13 Núm. 2 (2016):

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura, organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NOGUEIRA, N. **Pedagogia de Projetos. Etapas, papéis e atores**. 4ª edição, São Paulo. Érica, 2008.

PRESTES, Irene Carmem Picone **Tecnologia assistiva** 1. ed. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017.

ROSIN-PINOLA, Andrea Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Inclusão Escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.20, n.3. 2014

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P.B. **Metodologia da Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPO DE INCLUSÃO

Joana Angélica Pinheiro Leal Brigido¹

Introdução

A história da inclusão de alunos especiais sempre se mostrou um desafio, tanto para as instituições de ensino, que em diversas situações necessitam adequar suas áreas físicas, quando aos docentes que clamam por preparo em sua formação acadêmica para lidar com o “diferente”.

O trabalho pedagógico junto ao aluno especial se mescla com novas perspectivas e inovação de metodologias que vem recebendo diversas críticas.

Refletir sobre a formação docente voltada a educação inclusiva implica em ponderar sua relação entre a prática docente, as práticas pedagógicas, as especificidades de cada aluno e conseqüentemente seu papel social com todas as suas implicações. Rodrigues (2003) garante que o déficit na formação docente traz resultados negativos à efetivação da inclusão.

O Ministério da Educação preocupado com a formação docente e de outros profissionais que atuam com sujeitos especiais instituiu através da portaria N^o 1793/1994 a obrigatoriedade de complementação dos currículos do ensino superior com disciplinas específicas que atendam os indivíduos com necessidades especiais

¹Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade Colúmbia Del Paraguay - PY. Bacharel em Enfermagem pelo Centro Universitário São Camilo - ES, Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna – ISEIB. Professora de Apoio a Docência Para Deficiente Visual Pela Prefeitura Municipal de Anchieta – ES e Professora de Curso Técnico em Enfermagem na SR Educação Marataízes - ES. E-mail: joana.brigido@hotmail.com. Orientadora: Prof^a Dra. Maria de Fatima Andrade Costa Henriques.

A formação docente tem se mostrado um desafio para a proposta da inclusão do aluno especial, pois, esta segundo Fávero (2009) é justamente, o de resignificar a própria concepção de educador.

Entretanto, quando se volta o mote para a realidade, percebe-se que o preparo docente para o atendimento educacional especializado está muito longe da realidade das salas de aula, e que há ainda um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão do aluno especial no ensino regular não seja apenas uma cadeira ocupada por um sujeito que não recebe meios eficazes que o leve a progredir indistintamente.

Este capítulo teve por objetivo averiguar o preparo docente para atuação junto ao aluno especial e suas especificidades principalmente entre aqueles que são Deficientes Auditivos, Deficientes Visuais e com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Para tanto debruçou-se no percurso da formação docente voltada a atender os reclames da educação inclusiva. Quais quesitos são indispensáveis para que se concretizem a qualificação do professor que disponibilize ferramentas que conduza uma prática pedagógica voltada a considerar a todos os alunos, com suas singularidades, e a métodos pedagógicos sensíveis e acolhedores, elaborados a partir da competência e habilidade do professor e às políticas educacionais norteadoras que contemplam o alunado.

Metodologia

O presente capítulo pautou-se nos pressupostos metodológicos de cunho exploratório quanto aos seus objetivos por proporcionar a elevação do conhecimento, não constituindo um fim em si mesmo, porém disponibiliza um norte para pesquisas futuras. Segundo Malhotra (2001), a pesquisa exploratória permite maior precisão ao definir o problema.

Utilizou-se o procedimento técnico de pesquisa bibliográfica realizada por meio de consulta de literaturas científicas coletadas através de canais eletrônicos, revistas da área educacional, livros, teses e dissertações, favorecendo um aprofundamento da análise

da formação do professor que atuará junto ao educando especial e suas especificidades.

Segundo Gil (2007, p.44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações, sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

Discussão

Panorama da formação docente

A instrução popular se tornou relevante logo após a Revolução Francesa no século XIX impulsionadas pelas transformações sociais ocorridas na época, na tentativa de atender a crescente demanda, várias escolas foram sendo implantadas na Europa, constituindo responsabilidade das Escolas Normais a formação e preparo de professores para atuarem neste campo do saber.

No Brasil colônia a ministração de aulas era feita somente por padres da Companhia de Jesus, estes eram responsáveis pela formação acadêmica e religiosa da população. Somente após a independência do Brasil surgiu a preocupação com a formação acadêmica de professores e esta se aviltou com a Proclamação da República.

A Lei Orgânica do Ensino Normal está amparada pelo Decreto Lei Nº 8.530/1946, ela reestruturou o Ensino Normal que foi organizado em dois ciclos: O primeiro com duração de quatro anos que correspondia ao Ciclo Ginásial, o segundo correspondia ao Ciclo Colegial do Curso Secundário com duração de três anos, este preparava o professor para ser regente de sala de aula ou atuar no funcionamento nas Escolas Normas ou nos Institutos de Educação.

Lê-se no Capítulo III Art. 3º da referida Lei “Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.” (BRASIL, 1946).

A pujança econômica das indústrias ocasionou um grande êxodo rural, e um processo de urbanização, havendo neste período

a crescente necessidade de escolas, propiciando a inauguração de diversas unidades escolares na zona urbana, principalmente nos grandes centros.

A década de 50 representou um marco para a expansão das instituições de ensino em todo território nacional, que foram impulsionadas pela industrialização que almejava a substituição da importação, porém a modernização da produção e progresso deste setor se tornou uma realidade após o ano de 1954.

A educação da década de 50

Os rumos tomados pelo Brasil neste período se tornaram um divisor de águas a partir da ideologia de um país com grande potencial para o progresso e pelo pensamento nacionalista disseminado entre a população, refletiram na construção do futuro brasileiro.

A elite nessa época era composta por exploradores de minérios, comerciantes, fazendeiro e políticos, entre outros que exerciam suas atividades econômicas geralmente tendo cursado apenas quatro anos de ensino regular. Até então o acesso à educação era precário devido à escassez de escolas que geralmente se concentravam nas grandes capitais ou em municípios economicamente destacados.

Raras eram as escolas que disponibilizava o ensino ginásial e o processo de escolarização nesta época era intangível para a maioria da população que eram iletradas, com nível de analfabetismo elevado. Segundo o autor,

[...] a taxa de alfabetização não se limita a sintetizar a capacidade média de acesso a cultura escrita, podendo também representar o perfil educacional básico de uma população, pois o aprendizado da escrita ocorre simultaneamente ao aprendizado de outras habilidades intelectuais. SOARES, (1985. P.21-3)

A educação não incluía nem excluía ninguém na sociedade, entretanto a escrita era tida como um marco de erudição que

garantia renda e prestígio social, principalmente para aqueles que conseguiam concluir o ensino superior e se dedicavam a uma profissão, entretanto, alcançar este patamar social era reservado apenas para a elite dominante.

As atividades produtivas naqueles anos não exigiam dos indivíduos uma educação mais sólida, pois, suas atividades econômicas estavam voltadas primordialmente para a agricultura e pecuária, sendo-lhe exigido um grande conhecimento empírico da natureza, sem nenhuma articulação com a informação escrita.

O presidente Juscelino Kubitschek quando assumiu a presidência trabalhou sobre o slogan “50 anos em 5”. Ele criou o Plano de Metas visando primordialmente cinco setores: a indústria, energia, transporte, alimentação e educação básica, entretanto não conseguiu atingir a meta da educação e alimentação por ter destinado pouca verba para estes setores.

A educação ficou voltada para a formação e capacitação de mão de obra que atendessem a demanda do mercado de trabalho, deixou muito a desejar com relação à educação básica e a formação de professores, como aponta o autor:

Tornou-se moda o chamado desenvolvimentismo, em que tudo fica em um segundo plano, mesmo o desenvolvimento social: este, no entender dos propugnadores daquele, viria como decorrência. Criou-se mesmo, em 1955, no MEC, um órgão famoso[...], o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que transformou o nacionalismo e o desenvolvimento em razão de ser tudo. (IGLÉSIAS, 1993, p.270).

No ano de 1959 foi apresentada uma proposta ao Congresso Nacional para criação da Universidade de Brasília que seria inaugurada no ano seguinte. Juscelino estimulava a disciplina de administração a nível superior, acreditando que a elite competente beneficiaria o país que literalmente vivenciava o progresso, e em um momento posterior e gradativamente, a mesma poderia ser estender ao restante da população.

Entretanto, naquele momento a modernização administrativa da nação necessitava de formação especializada urgente.

No ano de 1959 foi publicado um manifesto de política educativa que defendia a escola pública, o manifesto “Mais uma vez convocados” que lutava por um amplo programa educacional, convocava o Estado a disponibilizar um serviço educacional basicamente público.

As ideias e embates ideológicos destes pioneiros continuam repercutindo, sendo reconhecidas como contribuições efetivas para o campo educacional brasileiro.

Aumento pela demanda docente

Nos anos de 1960 e 1970 ainda era expressivo o número de analfabetos no país, o acesso as escolas era restrito, entretanto o crescimento populacional e o avanço nos investimentos industriais forçaram a ampliação de instituições de ensino elevando a demanda por professores habilitados.

A democratização da educação que permitiu o acesso à educação para toda a população ocorreu através da criação da Lei nº 4.024/61 esta foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a mesma recomendava a educação especial ao Sistema Nacional de Educação.

Os anos 60 foram marcados por diversos movimentos e discussões importantes para a educação popular.

Nos meses finais de 1963, Jango, então na Presidência da República, trouxe a público a situação da educação brasileira: metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o Ensino Superior. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p.114).

Neste período diversas escolas em nível médio ofertaram o curso normal, a formação docente se expande e autorizações para o exercício profissional de docência são expedidas.

A Lei 5.699/71 alterou a nomenclatura do ensino primário e médio para a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Neste

momento o exercício do magistério exigia a formação em nível de segundo grau.

O Parecer Nº 349/72 organiza o curso de magistério em duas classes básicas. A primeira com duração de três anos e carga horária de 2.200 horas para ministra aulas até a 4ª série e a segunda com carga horária de 2.900 horas com duração de quatro anos habilitando a docência para atuarem até o 6º ano.

O curso de magistério perdeu sua especificidade por ter em um único curriculum disciplinas que pertenciam a formação do segundo grau atrelada a formação de professores, mesclando desta forma, a especificidade inerente a docência e a necessária qualificação e competência para o desempenho profissional.

Desafios e conquistas

A década de 80 foi considerada como anos perdidos. O Brasil sai do regime militar fragilizado. A sociedade clama por uma educação que permita a formação de um ser humano consciente, e uma educação de qualidade que consiga superar o período antecedente.

A educação passou a ter como eixo o discente, embora objetivasse o docente produtivo e eficiente, apesar das práticas tecnicistas, em que os mestres e alunos eram alvo de autoritarismo, que os transformavam em receptores e executores de projetos completamente desvinculados a sua realidade e vivência social.

No entanto as instituições educacionais através dos professores apoiavam um movimento contra hegemônico, lutava por uma educação transparente que formasse o cidadão crítico.

A promulgação da Lei Nº 9394/96 que aprova a LDB representou uma grande conquista para a educação por estabelecer os direitos e deveres da educação brasileira, a mesma foi permeada por lutas e discussões nos diversos níveis da sociedade civil e política e levou oito anos para ser aprovada. O Artigo 62 discorre:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Outras medidas e reformas impactaram diretamente a vida profissionais dos trabalhadores da educação e sobre o sistema de ensino neste período. Para o autor:

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

A LDB define um período para que ocorram alterações na formação docente, no ano de 2002 a Resolução 1 determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, seguida pelas Diretrizes Curriculares para os diversos cursos de licenciatura. De acordo com Freitas (2007, p.1211 “[...] provocaram movimentos diferenciados, contraditórios, no desenvolvimento e materialização da organização curricular em cada IES [...]”

As Diretrizes curriculares unem às necessidades do capitalismo a formação docente, embora ocorra um processo de certificação e avaliação dos cursos ofertados na área da licenciatura exigida em seu bojo formativo.

A cada dia se elevam as exigências e complexidades para a formação de professores

[...] É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza. (LIMA, 2004, p.118).

As políticas implementadas para a formação docente não resolveram diversos problemas, dentre estes a formação para o atendimento educacional especializado voltado a atender as diversas especificidades do aluno especial no ensino regular.

Educação inclusiva na formação docente

O direito das pessoas com deficiência estudarem preferencialmente em escolas regulares no Brasil remontam a mais de cinquenta anos, entretanto, sua inserção sempre foi motivo de preocupação para gestores, pais e professores, haja vista, a dificuldade de acesso estrutural do ambiente escolar, presença de profissionais capacitados, o grande preconceito por parte dos alunos ditos “normais”, inclusive dos colaboradores das instituições de ensino e o alcance de resultados esperados.

Embora a Constituição Federal de 1988 no inciso III do Artigo 208 assegure o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente na rede regular, a mesma foi impulsionada pela Declaração de Salamanca resultante da Conferência Mundial de Educação Especial ocorrida no ano de 1994 em Salamanca na Espanha.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de

outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17-18).

Esta conferência reconheceu que havia uma necessidade urgente e um clamor social intensificado por várias organizações, ao amparo dos indivíduos que possuíam alguma necessidade especial, estes tinham garantidos através da lei, os mesmos direitos aos ditos “normais”, em cursarem seus estudos nas redes regulares de ensino, quer em instituições públicas ou privadas, iniciando assim, lutas e perspectivas para educação inclusiva e sua concretização.

A abertura de matrículas para discente com demanda educacional especializada, com características distintas impactou o professor. Este período foi marcado por medos, resistências e incertezas dos docentes que não haviam recebido respaldo para atender este educando em sua formação, este fato acarretou na rejeição a realidade da inclusão destes alunos.

Prieto (2006, p.33) destaca que “embora nos planos ético e político se reconheçam e se defendam a igualdade de direitos à educação, há discordâncias em relação às propostas e sua efetivação”. Em fase a diversa mudança ocorrida nas últimas décadas fica evidente que a preparação do professor para atuar no ensino regular com alunos especiais é uma realidade que necessita do aperfeiçoamento de educadores para atuarem no atendimento Educacional Especializado.

Na tentativa de aprimorar a formação docente para os profissionais da educação a secretaria de Educação Especial, a Secretaria de Educação a Distância e a Universidade Federal do Ceará criaram um projeto de formação continuada de professores intitulado: Educação Inclusiva: direito a diversidade.

Formação do professor para o atendimento em libras

Os surdos foram por muito tempo, considerados mundialmente como sujeitos ineducáveis, apenas a partir do século XVI a Europa foi abandonando esta teoria.

Eduard Huet, francês que era surdo, assume a postura de ativista da luta iniciada na Europa para implantar um sistema de sinais que atendesse o sujeito surdo. A convite de D. Pedro II no ano de 1857 Eduard Huet veio ao Brasil e fundou a primeira escola para surdos, naquele período, a escola recebeu o nome de Imperial Instituto de Surdos Mudos. Posteriormente este nome foi mudado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

De acordo com Aquino (2016) Eduard Huet, trouxe para as terras brasileiras um método que valia da Língua de Sinais da França. Ele também trouxe um alfabeto manual e diversos documentos que corroboraram para a educação da pessoa surda.

Assim é possível afirmar que a LIBRAS, difundida pela INES foi se formando a partir da Língua de Sinais da França e gestos que os brasileiros surdos utilizavam em sua comunicação.

Um congresso realizado em Milão no ano de 1880 causou uma ruptura no processo ensino/aprendizagem da LIBRAS por se pensar na época que a leitura labial era o melhor caminho para a comunicação do surdo com o ouvinte e vice-versa. Os surdos por não terem se adaptado a metodologia do oralismo continuaram utilizando a linguagem de sinais e os inspetores do INES, burlando a determinação do congresso continuaram o utilizar a LIBRAS atrelada ao oralismo.

Em decorrência de muita luta da sociedade e da comunidade surda possuidora de cultura e linguagem própria, no ano de 2002 a Lei 10.436/2002, estabelece oficialmente a LIBRAS como segunda língua oficial do Brasil. O Art. 1º parágrafo único esclarece que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. BRASIL (2002).

A inclusão de alunos com surdez na escola comum encontra barreiras decorrente da incompreensão do discente, sendo

indispensável a presença do professor para atender o aluno através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A inclusão da LIBRAS como disciplina curricular foi validada pelo Decreto Nº 5.626/2005 que regulamentou a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, tornando obrigatória a presença da LIBRAS na formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior em todo o território nacional. Entretanto, somente no ano de 2010 a profissão de Tradutor e Intérprete da LIBRAS foi instituída legalmente através do Lei 12.319/2010. No Art. 6 inciso II que assevera que o professor de libras deve:

Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2010).

Em 2010 a Universidade Federal de Santa Catarina implantou o curso superior Bacharel em Letras-libras. Mesmo possuindo legislação própria e os avanços ocorridos para a disseminação da segunda língua reconhecida oficialmente no Brasil, a LIBRAS ainda é desconhecida para muitos brasileiros.

Todavia, o uso da LIBRAS pelo surdo não assegura aprendizagem significativa, porém, Poker (2001), garante que trocas simbólicas favorecem o pensamento reflexivo e a elevação do conhecimento, em ambientes com múltiplos modelos de aprendizagem.

A busca por qualificação de professor em LIBRAS tem se elevado, o que favorece a formação do aluno e o desenvolvimento pessoal e profissional do magistério nas instituições escolares.

Dilemas para o ensino do braille a crianças cegas ou com baixa visão

O Braille é um sistema de códigos utilizado através da leitura tátil por deficientes visuais. Foi reconhecido a partir do ano de 1825

como meio de acesso e de integração social do portador de cegueira ou baixa visão ao mundo letrado.

Diversos países tentaram por diversas vezes criar um meio que pudesse ser utilizado pelos cegos para que estes tivessem acesso a leitura e escrita. O francês Valentin Hauy criou um sistema no ano de 1784, que tornavam em alto relevo caracteres da escrita. Valentin utilizou este sistema na primeira escola mundial para cegos que estava localizada em Paris, denominado Instituto Real dos Jovens Cegos.

Louis Braille foi um dos alunos deste Instituto. Ainda jovem Louis teve conhecimento da “sonografia” que era um código utilizado pelos militares para se comunicarem, criado por Charles Barbier, um alto oficial do exército da França. Este método era utilizado principalmente nas comunicações noturnas entre oficiais. Inicialmente este invento não alcançou seus objetivos no exército, por este motivo, seu inventor o disponibilizou para o Instituto Real dos Jovens Cegos.

Em 1825 aos quinze anos de idade Louis Braille cria um alfabeto tátil em relevo, o mesmo e utilizado mundialmente pelos cegos até os dias atuais, recebeu o nome de alfabeto Braille, em honra a seu criador.

No ano de 1878 o Sistema Braille foi oficializado de forma padronizada em onze países da Europa e Estados Unidos após um congresso internacional que teve como sede Paris. Neste congresso o Braille seguia a mesma proposta de estruturação apresentada pelo seu criador.

Este alfabeto é complexo por apresentar 64 combinações distribuídas em celas com possibilidades utilização de até seis espaços que expressam letras, números, pontuações, acentos, notas musicais e os sinais matemáticos.

Atualmente o uso do Braille é direcionado a criança com cegueira que é definido pelo MEC (BRASIL, 2006) como aqueles que não têm visão suficiente para aprender utilizando impressão em tinta, necessitando utilizar outros sentidos: auditivo, gustativo, tátil e cenestésico.

Visão subnormal (VSN) ou Baixa Visão abrange os indivíduos que apresentam algum grau de incapacidade visual. A autora esclarece que:

A baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual. [...] esta incapacidade não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas é influenciada pela reação das pessoas à perda visual e aos fatores ambientais que interferem em seu desempenho. (AMIRALIAN, 2004, p.21).

O aluno com deficiência visual necessita também de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nesta o aluno terá contato com materiais pedagógicos específicos para atender sua necessidade e desenvolver sua potencialidade com professores de apoio a docência, que necessitaram de uma formação especializada, nesta o docente será capacitado a trabalhar com os multirrecursos para deficiência visual, Sistema Braille, orientação e mobilidade.

Atualmente a graduação de professores não disponibiliza o ensino do Braille, uso de recurso multifuncional e mobilidade para os alunos. O professor que deseja trabalhar com este educando terá que buscar curso de formação em Deficiência Visual que contemple o Braille, recursos multifuncionais para o cego e baixa visão, orientação e mobilidade de cegos para atender este aluno na sala de aula e na sala de AEE.

Para Vigotski (1997) ocorre uma reorganização no funcionamento psíquico do cego, para que ocorram as compensações necessárias. O mesmo garante que o problema de acesso à cultura social poderá ser contornado quando o cego obtiver os instrumentos necessários que o auxiliem à linguagem escrita devido à ausência visual, como por exemplo o conhecimento do sistema Braille.

Vale ressaltar que tanto o cego quanto o vidente necessitam da experiência social e que para o deficiente visual a linguagem representa uma porta de acesso as práticas sociais e às significações da cultura.

Inclusão de alunos com transtornos globais de desenvolvimento

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento (PDD, em inglês), geralmente se apresentam nos primeiros cinco anos de idade, causando distúrbios nas relações interpessoais. Sua principal característica é o estereótipo e repetições na comunicação, assim como, o desinteresse pelo mundo que o cerca, podendo interferir na coordenação motora e no nível de concentração.

A criança com TGD podem apresentar grau variado de comprometimento, algumas não conseguem desenvolver a habilidade da fala, outras avançam em apenas frases curtas enquanto outras apresentam o desenvolvimento da fala muito próximo do normal. Há um comprometimento de informações sensoriais como sons com volume elevado, e exposição a luz, estes podem causar incômodos e responder incomuns.

Os TGD englobam transtornos diversos tais como: psicoses infantis, Diferentes Transtornos do Espectro Autista, Síndrome de Kanner, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (PDD-NOS).

Embora o MEC tenha implantado a Resolução N^o 1 de 2002 – CNE-CEB “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” que prevê a organização curricular para formação docente voltada para a diversidade e que contemple conhecimento sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacional especial”, é comum encontrar professores temerosos em ter que trabalhar com este educando. Segundo o autor:

[...] a inexistência de políticas públicas voltadas para assegurar a formação docente no atendimento a educandos com TGD. As leis, resoluções e decretos existentes são muito superficiais e não garantem que as universidades tenham em seus currículos conteúdos voltados para o trabalho com educandos com deficiência, e em especial com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.” (OLIVEIRA, 2011, p.54).

Dado o momento histórico que tem facilitado o acesso ao aluno “especial”, se torna imprescindível a qualificação na formação docente para atender o aluno “normal” e com “deficiência”.

Além disso, Cartolano (1998, p.30), assevera que “é necessário quebrar a rotina que considera a Educação Especial uma formação à parte, reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com necessidades especiais.” Visto que a formação do professor deve corroborar para que o processo de inclusão seja de fato uma realidade nas escolas brasileiras todos os obstáculos devem ser removidos para se avance na garantia de um ensino de qualidade.

Em tempo de inclusão, toda a comunidade escolar deve ser capacitada para esta realidade, e tanto professores quanto os alunos ditos “normais” devem criar na sala de aula um ambiente propício para a construção do conhecimento, o compartilhamento dos saberes e o convívio que reforce a autonomia, a criatividade, a solidariedade e a cidadania.

Conclusão

Percebe-se que ainda há muitos desafios a serem enfrentados para que a inclusão do aluno especial se efetive no ensino regular. Para tanto os gestores, pais, alunos, colaborador escolar e professores devem buscar métodos e práticas pedagógicas que atentam este educando especial dentro de sua especificidade.

A formação docente embora seja contemplada com leis e decretos que apontam para a inclusão de todo o alunado, ainda se mostra como utopia, por não disponibilizar ferramentas suficientes que capacite e habilite o professor a trabalhar com o aluno especial.

Muitos professores têm buscado alternativas para superar os muitos obstáculos em curso de formação continuada específica para o alcance de suas metas. Principalmente quando se trata da LIBRAS que é a segunda língua oficial do Brasil disponibilizada ao aluno surdo e o Sistema Braille que reúne 64 sinais formados por pontos em relevo que utiliza a reglete e a punção para torná-lo tátil.

Embora a aprendizagem da LIBRAS e do Braille seja complexa, esta aprendizagem traz contribuições significativas tanto para o docente que terá mais probabilidade de cumprir seu papel fundamental de educador, quanto para o aluno especial que será exposto a melhores condições de aprimorar a aprendizagem, com superação de obstáculos e barreiras que geralmente estão presentes em salas de aulas em que o professor não está capacitado para atuar na formação deste aluno.

É necessário que a inclusão de todos os alunos seja construída com profissionalização, competência, respeitando a legislação vigente, apoiando-se em princípios éticos e principalmente ao respeito as diferenças.

Entretanto, a inclusão não diz respeito apenas à formação docente, sem excluir neste contexto sua importância, se faz necessário avançar e mobilizar a comunidade escolar para que sua organização, cultura e prática trabalhe para a construção de uma sociedade que respeite, acolha e valorize a todos.

Referências

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Sou Cego ou Enxergo?** As questões da baixa visão. Educar. UFPR – Curitiba. s/v, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2172>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

AQUINO, A. N. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS** ALBRES. Petrópolis: Editora Araras, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto Lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1945.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextointegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro e 2005.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 9 de mar.2018.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em:< <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 5.699, de 11 de agosto de 1971.**Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 6 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 9 de mar.2018.

BRASIL. **Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 9 de mar. 2018.

BRASIL. **Mais Uma Vez Convocados: manifesto ao povo e ao governo. O Estado de S. Paulo,** São Paulo, 1 jul. 1959

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1793 de dezembro de 1997.** Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Brasília, 1997

BRASIL. **Parecer 349/72.** Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação Documento, n. 137, p.155173, abr. 1972. Disponível em:<www.soleis.adv.br>. Acesso em: 6 mar. 2018.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva, Direito a Diversidade, Brasília/DFMEC/SEESP-2006.** Disponível em: <<http://portal.mec>.

gov.br/seesp/arquivos/pdf/Orientador1.pdf> Acesso em: 19 de mar. 2018.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 21 mar. 2018.

CARTOLANO, M. T. P. **Formação do educador no curso de pedagogia.** Cadernos Cedes, ano 19, n.46, p.29-40, set., 1998.

FÁVERO, Osmar et al. (Org.) **Tornar a Educação Inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

FREITAS, H. C. L. A **(nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 -Especial, p.1203-1230, 2007

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** São Paulo: Manole, 2003.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007 p.44.

IGLESIAS. F. **Trajetórias Políticas do Brasil.1500-1964.** São Paulo: Companhia das Letras,1993.

LIMA, E. F. Formação de Professores, Passado, Presente e Futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004. p.15-34.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing.** 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

OLIVEIRA A. L. **Formação na Educação Básica Para Atuar Com Educandos Com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no Processo de Educação Inclusiva.** UFP.2011. 65p. Monografia de especialização em Políticas de Educação. Disponível em:<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35184/OLIVEIRA,%20ANA%20LIGIA%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

- OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em:6 mar. 2018.
- POKER, Rosimar Bortolini. **Troca Simbólica e Desenvolvimento Cognitivo em Crianças Surdas: uma proposta de intervenção educacional.** UNESP, 2001. 363p.Tese de Doutorado.
- PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.
- RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias, in: David Rodrigues (Org.) **"Perspectivas Sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade"**, Porto: Porto Editora, 2003.
- SOARES, M. B. **As Muitas facetas da alfabetização.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo. N º52, p.19-24, fev. 1985.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: fundamentos de defectología.** Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DESENVOLVIDAS DURANTE AS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS PARA ALUNOS SURDOS

Daniele Pereira de Almeida¹

Tatiana Paula Costa Dias de Brito²

1. Introdução

As Instituições de Ensino estão fechadas e sem data de retorno em todo o país, em 2020, como consequência da pandemia do Corona vírus, que mudou a rotina de milhares de pessoas em todo o mundo. O que antes era natural, como frequentar a escola para ter aulas presenciais, hoje, estudantes, professores e familiares estão sendo obrigados a se adaptar ao novo modo de viver.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou um documento, em conjunto com o Ministério da Educação, no qual

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia PY, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP (2015), Técnica em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS pela Secretaria de Estado da Educação SEDU (2015). Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Cachoeiro de Itapemirim FACI (2016). Atua como professora de Educação Especial e Inclusiva pelo Município de Guarapari, Espírito Santo. Possui experiência na esfera Municipal e Estadual de Ensino, atende alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento TGD e alunos surdos. E-mail: almeidap.dani@gmail.com.

² Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia PY, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade J. Simões em Guarapari- ES, Especialista em Supervisão Escolar pela FIJ- Faculdades Integradas de Jacarepaguá e Psicopedagogia Institucional pela UCAM- Universidade Cândido Mendes- RJ. Atua como pedagoga pelo Estado do Espírito Santo, em Guarapari. Possui experiência na esfera Municipal e Estadual de Ensino, atendendo alunos do Ensino Fundamental II e Médio. E-mail: tatithor@hotmail.com.

estão descritas as diretrizes para oferta de atividades pedagógicas não presenciais para todas as etapas de ensino, durante a suspensão das aulas. O documento orienta a educação do país frente ao coronavírus (Covid-19).

O Ministério da Educação-MEC manteve a obrigatoriedade das 800 horas de aula em todo país, para a Educação Básica, com a possibilidade de ter menos de 200 dias letivos. Todavia, no segmento da Educação Infantil, devido à limitação geral, as atividades precisam ser lúdicas, de caráter recreativo e podem ser realizadas junto com os pais ou responsáveis, de maneira interativa. Dessa forma, é proporcionado um atendimento essencial às crianças, para minimizar as perdas cognitivas e socioemocionais.

Essas atividades ainda não são obrigatórias e servem de estímulo para evitar o abandono escolar e garantir a continuidade da aprendizagem. As redes de ensino terão autonomia para escolher como efetivar a reposição de carga horária, ao final desse período de emergência na saúde, ou podem optar por atividades não presenciais, para repor conteúdo. Em vista disso, o planejamento deve atender cada singularidade, com especial atenção para as metodologias e práticas pertinentes a cada faixa etária.

Os alunos podem ter acesso às atividades não presenciais, de acordo com cada planejamento do sistema de ensino, por intermédio de material em PDF, livros digitais, plataformas de ensino, produção de vídeoaulas transmitidas pelos canais de comunicação (internet, rádio e televisão.) É de conhecimento geral que, nesse momento de pandemia, o essencial é buscar os recursos disponíveis para inclusão dos discentes na rotina escolar. Os alunos com Necessidades Educacionais Especiais precisam de maior atenção, nesse momento.

A Prefeitura Municipal de Guarapari, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed), tem ofertado atividades, semanalmente, no *site* do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) com todas as disciplinas, planejadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os alunos surdos e deficientes

auditivos são atendidos com aulas interpretadas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A comunicação é um ponto central na formação dos sujeitos, por esse motivo, a oferta com vídeoaulas em LIBRAS é crucial para que as atividades exerçam aprendizados significativos na vida desses estudantes. São trabalhados, não só a formação, como o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.

Conforme o parecer de Katarina Tomasevski (2006), a educação é a chave para alcançar outros direitos humanos. Portanto, é importante que se considere e repense o processo educacional remoto, nesse momento de pandemia, e seja mantido o diálogo aberto para formas de ensino adequadas.

A presente pesquisa buscou compreender quais estratégias de ensino estão sendo desenvolvidas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais, pelos alunos surdos no Município de Guarapari, estado do Espírito Santo, tendo em vista a pandemia do Covid-19.

2. Metodologia

A pesquisa classifica-se como um estudo de revisão bibliográfica descritiva exploratória, no qual o levantamento de bibliografia já publicada sobre o tema em revistas, obras publicadas e artigos, seja analisado com precisão. A intenção é fazer com que a pesquisa entre em contato direto com o material escrito referente ao tema pesquisado.

Segundo Marconi e Lakatos (1992), a revisão bibliográfica descritiva pode ser considerada como o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, com abordagem qualitativa de teses e artigos, embasada em autores renomados na área estudada. Vale ressaltar que, para Gil (2007) a pesquisa é definida como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se em um processo constituído por várias fases, desde

a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

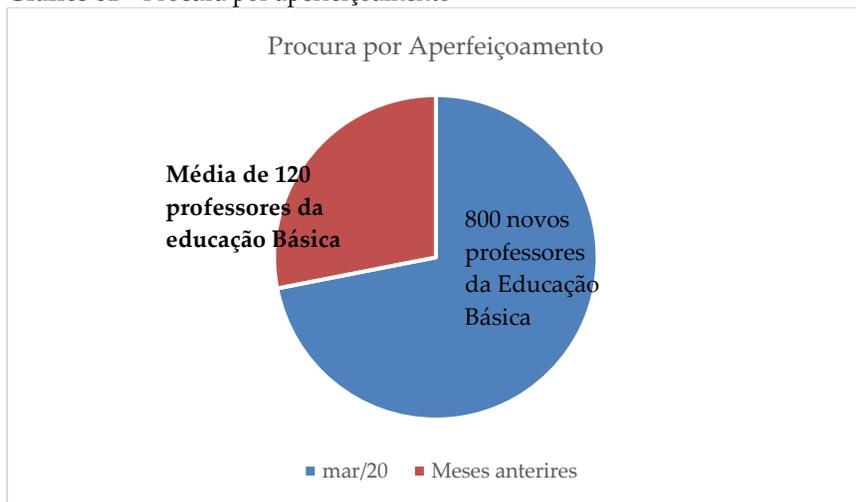
3. Análises e discussão dos resultados

3.1. Aprendizagem dos alunos surdos frente às atividades não presenciais

Mediante o cenário atual, vivenciado pela pandemia do coronavírus, novas maneiras de ensinar foram traçadas. Estratégias de aprendizagem estão sendo desenvolvidas para esse público-alvo, por meio de vídeoaulas com janelas acessíveis em LIBRAS.

Os professores têm buscando capacitação em cursos na modalidade Ensino a Distância (EAD), para práticas adaptadas aos recursos digitais. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cerca de 800 novos professores da Educação Básica procuraram aperfeiçoamento em março de 2020, sendo que a média anterior era de 120 cursistas mensais.

Gráfico 01 – Procura por aperfeiçoamento



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As tecnologias vêm transformando as formas de construir novos saberes, novas formas de ensinar. Nesse contexto, Lévy (1993) aborda que essas tecnologias, ao desenvolverem transformações na “ecologia cognitiva”, possibilitam a construção de um novo conhecimento. De fato, abrem-se novas perspectivas para o trabalho docente que, por sua vez, realimenta seu processo de formação.

Profundas transformações culturais e sociais envolvem alunos e professores, cotidianamente, em uma conjuntura de grandes mudanças, em que a qualificação profissional se faz necessária, para uma prática docente eficaz. Ao mesmo tempo, constata-se o número de estudantes sem acesso à internet, situação que se mostra preocupante. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dados formulados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), denominada “TIC Domicílios 2019”, aproximadamente, 30% dos lares no Brasil não possuem acesso à internet.

Um outro ponto relevante é sobre os efeitos psicológicos estressantes desse período de isolamento social, o qual pode acarretar não só ansiedades para estudantes, como para professores. Portanto, é essencial que as atividades procurem trabalhar também as áreas socioemocionais, para que a aprendizagem tenha significado real para os alunos, dando continuidade aos conhecimentos.

A autora de grande importância na área da Educação Especial é Mantoan (2005) que declara:

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados para todas as minorias e para as crianças que são discriminadas por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2005, n.p).

A inclusão desses discentes deve ser primordial, o acolhimento para experimentar a vivência escolar pelo ensino

remoto facilita a diminuição dos níveis de ansiedade, bem como fortalece o apoio especializado para os que necessitam de adaptações para assimilar os conteúdos.

3.2. Estratégias de ensino desenvolvidas durante as atividades pedagógicas não presenciais para os alunos surdos no município de Guarapari

A secretaria Municipal de Educação (Semed) promove, semanalmente, atividades para as etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, pelo site do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), com todas as disciplinas, planejadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destinadas aos alunos surdos e deficientes auditivos, com aulas interpretadas em Língua Brasileira de Sinais.

A plataforma é dividida por categorias, com o espaço do estudante, no qual os discentes podem acessar o conteúdo planejado para sua série. Na mesma aba, o aluno encontra atividades escritas e acesso aos vídeos interpretados, em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, de alguns conteúdos.

Figura 01 - Plataforma on line - atividades de complementação escolar



Fonte: <https://www.nteguarapari.com/atividades-complementacao-escolar>.

Os alunos surdos têm acesso à mesma plataforma, no espaço Digiteca Contação de Histórias, no qual encontram várias histórias da literatura infantil, músicas em LIBRAS e atividades para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Figura 02 - Plataforma on line – Contação de Histórias



Fonte: <https://www.ntegarapari.com/contacao-de-historias>.

O AEE, para o aluno surdo, é de vital importância para que possa se desenvolver e participar, de forma eficiente, das atividades. O atendimento virtual reforça a percepção visual e atenção, com as atividades desenvolvidas na plataforma. Os estímulos visuais como imagens, cores, datilografia de palavras (comunicação de sinais feitos como os dedos), que estimulam a percepção do aluno e propiciam o desenvolvimento de habilidades e competências.

Os jogos possuem um papel primordial para efetivar a alfabetização, de maneira lúdica, já que trabalham não só a atenção, como a aquisição do alfabeto desses alunos, de maneira divertida. O ensino embasado na ludicidade, engloba a teoria e a prática vivente. Suas metas, além de esclarecer as relações múltiplas do ser

humano e o contexto no qual está inserido, enfatizam o ato de educar como compromisso de intenções, sem perder o caráter de prazer e modificador da sociedade (ALMEIDA, 1998, p.31-32)

A variedade de estímulos é que fazem a diferença para esses alunos. Contudo, é insuficiente apenas estimular, é preciso existir uma comunicação do aluno surdo com o mundo ouvinte, portanto, a acessibilidade em LIBRAS, para esses alunos, necessita ser constante.

A maior dificuldade enfrentada, para a inclusão de alunos surdos, de maneira integral, nas escolas regulares, é a falta de professores e intérpretes conhecedores fluentes em LIBRAS. Quanto a isso, a plataforma do Núcleo de Tecnologia Educacional conta com um curso de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS on-line. O curso está disponível a estudantes, professores, gestores e familiares, para ter acesso ao conhecimento em LIBRAS, de forma gratuita e lúdica. As aulas são disponibilizadas semanalmente, e contam com a participação de professoras do Município, Especialistas na área da Deficiência Auditiva.

Figura 03 - Plataforma on line – libras NAEE



Fonte: <https://www.nteguarapari.com/naee> Toda forma de inclusão propicia novos aprendizados, fortalece os vínculos e autonomia do discente, bem como, leva os pais e/ou responsáveis a interagir frente aos novos conhecimentos.

4. Conclusão

Buscou-se verificar, por meio de uma abordagem qualitativa da pesquisa, as estratégias de ensino desenvolvidas para os alunos surdos, durante a pandemia da Covid-19. Foram tomadas, como referência, as atividades pedagógicas do ensino remoto, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e adequação de estratégias do Município de Guarapari, para atender aos estudantes.

Verificou-se que as estratégias elaboradas por meio de adaptações de videoaulas, com janelas em LIBRAS, acesso ao conteúdo de maneira lúdica, como contação de histórias interpretadas em Língua de Sinais, atividades escrita que abordam temas musicais em LIBRAS, oferta de formação *on-line* em LIBRAS, tanto para professores, quanto para estudantes e familiares, atividades escritas que trabalham a percepção e atenção dos estudantes.

Em relação aos alunos que não possuem acesso à internet, algumas escolas municipais possibilitam o acesso, todas as quartas-feiras, com funcionários administrativos, para entregar o material impresso para os estudantes que solicitarem. Nesse caso, é preciso ressaltar que o número de escolas ainda é pequeno, e novas estratégias podem ser repensadas para que todos tenham acesso ao material.

As experiências são consideradas animadoras, os professores realizam a interação com os alunos por meio das gravações, em que o aluno é estimulado a avaliar as atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, e, as vídeoaulas produzidas pelos docentes.

O Conselho Nacional de Educação disponibilizou as diretrizes para a reformulação do calendário escolar 2020, afirma que fica a critério dos estados e municípios o cumprimento das 800 horas regulamentares, somente as estratégias com atividades não presenciais.

A autonomia do aluno é trabalhada de forma constante. O aprendizado é considerado de forma integral, não se restringe apenas ao espaço escolar, pode e deve ocorrer em diversos lugares, de maneira interativa com as atividades realizadas em casa, durante a pandemia do Covid-19.

Portanto, é fundamental que os docentes se qualifiquem sempre cada vez mais, aprofundando conhecimentos de sua formação, frente ao uso dessas novas formas de ensinar, sem deixar de lado as habilidades e competências dos educandos, para inovar cada vez mais.

5. Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes. (1998). Educação Lúdica; prazer de estudar: Técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. P.31-32
BRASIL. Conselho Nacional de educação. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 20 maio 2019.

_____. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. CAPES. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32028-capes?start=140>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia%20acesso%20em%2010%20de%20maio%20de%202020%20as%2016h>>. Acesso em: 20 set. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º edição. São Paulo: Atlas, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - TICs Domicílios 2019. Disponível em: <<https://cetic.br/noticia/tic-domicilios-2018-revela-que-40-8-milhoes-de-usuarios-de-internet-utilizam-aplicativos-de-taxi-ou-transporte/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LÉVY, P. (1993). As tecnologias da inteligência. Ed. 34.: São Paulo.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4ª ed. p.43 e 44.

MONTOAN. Maria Teresa Eglér. **REVISTA Nova Escola**, São Paulo: Abril, v.20, n.182, p.24-26, maio, 2005.

SEMED. Prefeitura Municipal de Guarapari – Espírito Santo. Disponível em: <<https://www.guarapari.es.gov.br/secretaria/ler/28/sem-ed-secretaria-municipal-da-educacao>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

DECRETO Nº 10.502/2020 E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Vanda Luiza de Souza Netto ¹
Sila Valéria Alves²

1. Introdução

Dentre tantas questões suscitadas pelo ensino brasileiro, uma adquiriu destaque no ano de 2020, diga-se de passagem, ano marcado pela pandemia do Corona vírus. Fica difícil citar apenas um setor atingido, pois desde a economia, passando pelo óbvio caos na saúde, até as relações familiares foram afetadas. Entretanto, como se não bastassem os costumeiros problemas relacionados à Educação, os alunos ficaram privados do ensino presencial. Isto causou um grande impacto em alunos e professores, que precisaram reinventar práticas e métodos adequados ao ensino remoto, para organizar uma conexão tecnológica entre conteúdo e alunos.

Configurou-se um cenário que resultou em stress e previsível desorientação, em que alguns grupos foram mais prejudicados, dentre eles, os alunos considerados especiais, com deficiência ou altas habilidades, que passaram a ser incluídos no ensino regular, a partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. Esses alunos foram privados do ensino, o que pode trazer sérios efeitos para sua aprendizagem. A referida Lei descreve, no Art. 3º, que sua

¹Graduação em Letras Português/Inglês, Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil(2007). Professor do ensino superior de graduação da Escola de Ensino Superior Fabra , Brasil.

² Graduanda de Pedagogia na Faculdade Doctum, Serra, Espírito Santo. Estagiária na Escola Municipal Ismênio de Almeida Vidigal, Serra, ES.

aplicação requer uma longa série de adaptações, tanto no plano pedagógico quanto no espaço físico das instituições educacionais.

O presente capítulo discutirá, em destaque, a questão que se configurou, no segundo semestre, com o Decreto nº 10.502/2020, que alterou a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015. Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, observar quem é essa pessoa com deficiência ou superdotação, segundo aspectos legais. Havia necessidade de um laudo médico, segundo Ribeiro (s/d e n.p.), para atestar um quadro de deficiência física, intelectual ou mental.

2. Materiais e Métodos

O método utilizado para dar corpo a esse capítulo é o da pesquisa documental entendida em Gil como sendo aquela que lança mão “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (2008, p.45)

Corroborando a essa definição Cellard quando afirma que a análise documental é o [...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente. (2008, p.303).

3. Decreto nº 10.502/2020 e seus aspectos legais

Baseado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 30 de março de 2007, em Nova York, houve uma mudança de concepção que ampliou o enfoque, anteriormente, restrito ao modelo biomédico e passou a abarcar o indivíduo como um todo social. Vale destacar, no parecer de Ribeiro (s/d e n.p.), que há 3 elementos definidores da participação efetiva no meio social, que caracterizam a deficiência:

- impedimento de longo prazo;
- algum tipo de barreira social;
- desigualdade de condições.

O *impedimento de longo prazo* pode ser físico, por exemplo, auditiva, visual, mental, intelectual, os casos de Autismo e Síndrome de Asperger. As *barreiras de participação social* dizem respeito às limitações de acesso à informação que, segundo o Art.3º, inciso IV, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº13.146/2015, podem ser de natureza urbanística, de transporte, tecnológica e outras. O elemento da *desigualdade de condições* é referente ao impedimento de participar da sociedade, de modo efetivo, por parte da pessoa deficiente.

É nesse cenário analítico que surge o modelo biopsicossocial, em respeito à Convenção da Organização das Nações Unidas, realizada em 2007, em Nova York. A análise da deficiência deve ser feita por uma equipe multiprofissional, com o objetivo de avaliar o indivíduo de modo integral, não apenas a partir de um laudo médico.

Ainda que estas considerações estejam descritas no Art. 2º, § 3º, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e indiquem os instrumentos necessários que possibilitem essa avaliação mais abrangente, até o momento ainda não estão disponíveis. Tais instrumentos encontram-se em fase de discussão, com a meta de criar o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

3.1. A polêmica frente ao decreto 10.502/2020

Dentro do conjunto caótico do ano da pandemia, configurou-se mais um debate, após a publicação do Decreto 10.502/2020 que, segundo os estudiosos do tema, contraria a legislação vigente. De acordo com o referido decreto, nas Disposições Gerais, no Capítulo 1, Art. 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial Equitativa com Aprendizagem ao Longo da Vida, por meio da qual, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, implantará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao entendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, n.p.).

O texto do Decreto despertou um debate sobre o assunto, pois, no inciso VI do citado capítulo, Art. 2º, menciona a criação de escolas especializadas dirigidas aos alunos que não apresentem desenvolvimento no aprendizado nas escolas inclusivas, por necessitarem de suportes múltiplos, que nem sempre são disponibilizados aos alunos com algum tipo de deficiência.

O Decreto, no Capítulo II, dos Princípios e Objetivos, Art. 3º, destaca, entre outros aspectos, no inciso VI, “a participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto á alternativa educacional mais adequada.” Esse princípio despertou algumas colocações mais contundentes, já que parece deixar a cargo dos pais ou responsáveis a escolha dessa ou daquela modalidade. Vale ressaltar que a escolha da instituição na qual uma criança ou adolescente vai estudar sempre coube aos pais ou responsáveis. Além disso, algumas pessoas alegaram que essas mudanças devem causar desemprego entre os professores, conclusão que, com uma leitura mais atenta, nota-se que devem ser formadas equipes multidisciplinares para oferecer esclarecimentos aos familiares ou responsáveis.

De fato, a oferta de trabalho será ampliada, além de estimular o aperfeiçoamento do quadro de professores, além da graduação. É interessante lembrar que, segundo a jornalista americana Amanda Ripley, autora de *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá*, afirma: “Na Finlândia, todos os educadores precisam obter um diploma de mestrado (...)” (RIPLEY, 2013, p.136).

O inciso VII, por sua vez, garante a implementação de escolas bilíngues para surdos e cegosurdos, fato que já foi realidade no Brasil, décadas atrás. Nesse caso também não haveria desemprego entre os professores, ao contrário, haveria forte demanda por profissionais habilitados para atender esses alunos. De fato, estar incluído em sala de aula é apenas um aspecto, mas seguir o processo ensino-aprendizagem requer mais um professor em sala de aula, além de tempo e recursos adequados ao aluno, ainda que o titular domine a língua de sinais.

É possível acrescentar que o inciso VIII, do citado Capítulo II, descreve o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos e superdotados entre indígenas, quilombolas, além de citar, no inciso IX, a qualificação do quadro de professores e demais profissionais da área. Em relação ao Art. 4º, é possível destacar os objetivos, no inciso IV, com garantias de acessibilidade e suporte necessários. O inciso V assegura a formação adequada aos professores.

O Art. 5º, do Capítulo III, que diz respeito ao Público-alvo, retoma o que é definido pela Lei nº13.146/2015 (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. No inciso II inclui os transtornos do espectro Autista, segundo definido pela Lei 12.764/2012 e, no inciso III – os alunos com altas habilidades. Após a leitura desse capítulo, é relevante apontar que o inciso III não menciona a Síndrome de Asperger, citada no artigo de Thiago Helton Miranda Ribeiro, ao discorrer sobre os elementos que caracterizam a deficiência de uma pessoa.

O Capítulo IV, em seu Art.6º, trata das Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial, no inciso III, que apresenta a garantia de viabilizar o ensino de Libras como parte do currículo formal, em todos os níveis e etapas do ensino e trabalho pedagógico. O inciso IV prioriza a participação do educando e da família no processo de decisão sobre o ensino oferecido, levando em conta as condições sociais.

O Capítulo V, no Art. 7º, Dos serviços e dos recursos da Educação Especial, relaciona os serviços de atendimento para o aluno especial, dentre os quais, foram selecionados os seguintes: centros de apoio aos deficientes visuais, centros de atendimento aos alunos com deficiência mental, físico-motora, altas habilidades, surdez, classes bilíngues de surdos, escolas-polo de atendimento especializado, materiais didático-pedagógicos adequados, núcleos de acessibilidade, salas de recursos, atendimento especializado para crianças de zero a 3 anos.

O Capítulo VI trata Dos atores, em que o Art. 8º indica os profissionais que podem atuar no segmento, nos incisos: I – equipes multiprofissionais e interdisciplinares; II – guias-intérpretes; III –

professores bilíngues em Libras e Língua Portuguesa; IV – professores de educação especial; V- profissionais de apoio escolar ou acompanhante especializado, de acordo com o Art. 3º da Lei 13.146/2015 e § único do Art. 2º da Lei 12.764/2012; VI – tradutores-intérpretes de Libras e Língua Portuguesa.

O Capítulo VII versa sobre a Implementação. Vale ressaltar que há mais 3 capítulos no texto do Decreto em análise, o que tornaria demasiado longas as considerações sobre o tema. É indicado fazer a leitura completa, a fim de formar o próprio juízo.

3.2. Ponderações e o repúdio ao Decreto 10.502/2020

Para que haja condições de emitir um juízo de valor, mais isento possível, faz-se necessário ouvir as partes envolvidas. Em vista disso, o Fórum Nacional de Educação Inclusiva (Fonei) divulgou, em 13 de outubro de 2020, uma nota de repúdio ao Decreto em pauta, a qual considera o decreto discriminatório, por ferir a Constituição de 1988, em seu Art. 24, que trata sobre a Educação.

O texto assinado por Claudia Grabois (2020, n.p.), Coordenadora Nacional do Fórum Nacional de Educação Inclusiva, aponta que “a educação é um direito humano, inalienável e indisponível, direito que não pertence à pessoa adulta responsável pelo estudante, ou ao estado ou à sociedade.” Ora, o Decreto, em nenhum momento fere esse direito, apenas oferece, aos pais ou responsáveis pelo aluno, a possibilidade de escolher entre uma escola regular inclusiva ou uma especializada.

De acordo com a autora da nota, sem dúvida, há perguntas que precisam ser respondidas, pois se há verbas para a implantação dessas mudanças, “por que não estão disponíveis para as escolas comuns? Por que não há formação continuada dos professores?” (GRABOIS, 2020, n.p.). Ao questionar sobre o poder de um profissional ofertar ou negar o direito de existir na sociedade, relacionado à possível exclusão do deficiente, constata-se uma distorção da análise feita. Está bem claro, no referido Decreto, no Capítulo II, dos Princípios e Objetivos, no inciso VI, que deve haver

uma equipe multidisciplinar para o apoio familiar. Nesse tocante, o Capítulo V, dos Serviços e Recursos, no Art. 7º, estão relacionados os meios de suporte para o Atendimento Especializado. É oportuno destacar que os Institutos Federais proporcionam o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), que fica a cargo do Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Especiais Específicas (NAPNE)

Diante do exposto, no parecer de Santos (2012, p.3), “segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino.” Observa-se que o termo utilizado é “preferencialmente”, e não exclusivamente ou obrigatoriamente. Portanto, o Decreto 10.502/2020 não está infringindo a LDBEN.

Quanto a este ponto, é de grande relevância a seleção da professora de uma escola pública de Campinas, São Paulo, Doani Bertan, como uma das finalistas do *Global Teacher Prize*. Seu público-alvo é o aluno com deficiência auditiva e ensina as matérias em Libras, mas adotou um sistema em que as carteiras são dispostas “para que os alunos surdos possam se olhar de frente”, segundo suas palavras, em entrevista à Revista Veja, de 18/11/2020.

4. Conclusão

Nessa linha de pensamento, considera-se que a pauta sobre a repercussão do Decreto 10.502/2020 é importante, mas não deve ser colocada acima do assunto educação brasileira como um todo. Na verdade, o que se configura constitucional é o ensino planejado para todos, alunos com deficiência ou não, da melhor forma. Não se trata de excluir esta ou aquela parcela do alunado e sim, de oferecer condições mais apropriadas, pois o que se observa, em muitas escolas, é o aluno com necessidades especiais relegado a um canto ou repetindo, indefinidamente, as mesmas atividades, sem avanços na aprendizagem.

É preciso, sim, fazer um levantamento sobre quais professores estão habilitados a desenvolver competências e habilidades nos

alunos com deficiência ou com superdotação. Será justo manter alunos no ensino regular, cada um com seu universo particular de limitações, conscientes de que nem sempre alcançarão as metas propostas? Não seria essa, sim, uma forma de invisibilidade e exclusão desse aluno, sob a máscara da educação inclusiva? E ao aluno superdotado, será justo, seguir programas que, para ele, não apresentam significado?

São notórios os baixos resultados alcançados pelos alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação (PISA) – *Programme for International Student Assessment* – embora o Brasil dele participe desde o ano 2000, quando foram realizadas as primeiras avaliações. Já se passaram 20 anos e muito pouco foi feito, em meio a discussões infundáveis e resultados pífios. Talvez o foco da discussão deva ser outro.

5. Referências

BERTAN, Doani. **Mudei a vida de meus alunos**. Revista Veja, edição 2.713, ano 53, nº 47, 18 nov. 2020.

BRASIL. Decreto 10.502/2020. **Política Nacional de Educação Especial Equitativa e com Aprendizagem ao Longo da Vida**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 19 nov.2020.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 19 nov.2020.

_____. Lei nº12.764/2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**. Brasília: 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 19 nov.2020.

_____. Educação Especial. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de

2011. Brasília: 2011^a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso: 19 nov.2020.

_____. **O que diz a LDBEN/1996 sobre a Educação Especial**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 19 nov.2020.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL/1998**. Senado Federal. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência/2007. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 20 nov.2020.

FONEI. Nota de repúdio ao Decreto 10.502/2020. Fórum Nacional de Educação Inclusiva. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2020/10/13/fonei-nota-de-repudio-ao-decreto-10-502-2020-e-convite-a-reflexao/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIBEIRO, Thiago Helton Miranda. **Quem é a pessoa com deficiência na forma da lei?** Disponível em: <https://thiago-helton.jusbrasil.com.br/artigos/815719316/quem-e-pessoa...> Acesso em: 19 nov. 2020.

RIPLEY, Amanda. Trad. Renato Marques. **As crianças mais inteligentes do mundo: e como elas chegaram lá**. São Paulo: Três estrelas, 2014.

SANTOS, Fernanda Pereira dos. **Problemas na regulamentação do AEE em institutos federais de ensino**. Disponível em: www.uefs.br/vcbei/PROBLEMASNA0REGULAMENTACAODOAEEEMINSITUTOSFEDERAISDEENSINO.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Scynthia Padovani Bernabé¹
Geane Aparecida Figueiredo Kuster²

1. Introdução

O currículo deve ser entendido através da evolução e desenvolvimento do pensamento pedagógico e sua intervenção na ação docente, dessa forma, é essencial analisar sua origem, história e assuntos atuais. Para Silva (2015):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 2015, p.23).

O atual currículo brasileiro fundamentou-se no modelo apresentado pelos Estados Unidos, que tinha como propósito a escolarização em massa por estímulo da industrialização. Todavia, a história do currículo não se limita a esse único fato. No Brasil, o processo educativo ocorreu no período inicial da colonização, com os padres jesuítas que tinham como meta a catequização dos nativos, instruindo-os sobre leitura, escrita e contagem (SCHIMIDT, 2003).

¹ Mestranda em Ciências da Educação, Universidad Columbia Del Paraguay, 2018. Professora de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Castelo e/ Domingos Martins-ES. geaneebani@hotmail.com.

² Mestranda em Ciências da Educação, Universidad Columbia del Paraguay, 2020. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Conceição do Castelo - ES. scynthia1983@hotmail.com.

O currículo é um tema entremeadado de princípios, cultura e relações de poder. Por convicções, de acordo Moreira e Silva (2013, p.23), pode-se dizer que esta “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, o currículo é uma das formas pelas quais a linguagem origina o mundo social, portanto, a concepção ideológica necessita ser observada nos debates sobre este tema.

O currículo é aliado à cultura. Os princípios educacionais críticos e tradicionais contemplam o currículo como um método normatizado de propagar a cultura de uma sociedade, através do envolvimento político e cultural, podendo ser suscetíveis a questionamentos. Assim, ele se torna um tema favorável para a transformação e aperfeiçoamento das relações de poder, além das mudanças sociais.

“O currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2013, p.28).

Assim sendo, o currículo implica direta e indiretamente na formação e desenvolvimento do educando. Ele é o núcleo que define a existência da instituição, pois a elaboração de um currículo é um método social atrelado a fatores epistemológicos, que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem.

Sacristán (2009, p.61) afirma que “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições”.

O currículo não é indefinido, pois através dele há a transmissão de conhecimento social pautada nas relações de competências da equilibração e expressão, pois é ele que direciona todos os conteúdos a serem trabalhados na escola. Portanto, para entender o currículo no âmbito educacional, é indispensável contextualizá-lo, tendo como princípio o pensamento pedagógico brasileiro.

Mediante essa verificação, manifestou-se o interesse de investigar sobre a seguinte problemática: qual a função do currículo educacional nas instituições?

Através da pesquisa em questão, percebeu-se que a atuação das correntes de pensamento que direcionam a estrutura do ensino, especificamente do currículo, originou-se no início dos tempos modernos, na Europa. A escola básica nasceu com o intuito de atender às carências da burguesia que se estabelecia neste período.

“O discurso e a construção curricular no Brasil não se deu sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes”. Dessa forma, nota-se a importância de se relacionar o currículo com a formação social e histórica, pois um currículo se manifesta da necessidade social e essencialmente econômica” (MACEDO, 2006, p.202).

Os objetivos da pesquisa são: geral: Compreender a importância do currículo no processo de ensino e aprendizagem. E os específicos são: Identificar os diferentes tipos de currículo, atentando para o mais adequado à realidade escolar; Entender o currículo como ferramenta essencial para o desenvolvimento da aprendizagem; Reconhecer o currículo como parte fundamental do Projeto Político Pedagógico da escola.

A metodologia utilizada no presente capítulo seguiu os princípios da revisão bibliográfica, haja vista que se valeu da pesquisa em livros, artigos e bancos de dados pertinentes ao assunto proposto para viabilização da análise. De acordo com Kahlmeyer-Mertens e outros (2007, p.37) “A pesquisa bibliográfica é elaborada através de material já publicado com o objetivo de dar valor e veracidade aos fatos”.

2. Materiais e Métodos

Após leitura e interpretação de artigos, livros, teses e dissertações pertinentes ao tema, investigou-se através de dados secundários e pesquisa exploratória. De acordo com Gil (1999, p.43), “As pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão

geral de um determinado fato, do tipo aproximativo”. A abordagem utilizada neste estudo configura-se como qualitativa, pois houve o intuito de responder à problemática proposta. Segundo Gil (1999, p.46), essa modalidade pode ser entendida como “[...] qualquer tipo de pesquisa que produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação”.

2.1. Apresentação e discussão dos resultados

Para os resultados desta pesquisa, optou-se por classificar os tópicos de forma sucinta e clara, de modo a facilitar a compreensão do leitor.

3. Modelos de currículo

Nas décadas de 1960 e 1970 foram realizados estudos que evidenciaram a existência de diferentes categorias de currículo, constatando-se sua função de indicador do nível de aprendizagem dos educandos. Visando compreender a organização do currículo, destacam-se três modelos apontados por Platt e Abrahão (s.d): currículo real, formal e oculto.

3.1. Currículo real

O currículo real é aquele que passa a ter existência no ambiente escolar com os professores e educandos, resultante do Projeto Político Pedagógico e dos objetivos de ensino. Platt e Abrahão (s.d, p.12) afirmam que o currículo real é “tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos”.

Saviani (2008) corrobora que a definição de currículo é a consequência da concepção social, fundamentado em uma relação de princípios culturais da sociedade. Para entendê-lo é necessário preservar sua idealização em sala de aula, através dos trabalhos

didáticos de acordo com o perfil dos alunos e professores, considerando às necessidades que aparecem no decorrer do processo educativo.

Não é possível que se elaborem propostas curriculares comuns, sendo justificável que haja um currículo para cada contexto, um currículo para cada região, um currículo para cada escola, quiçá, para cada classe (SAVIANI, 2008, p.4).

Para o autor, existe uma situação excepcional: a do currículo estruturado e a recusa de um currículo comum, posto que o mesmo se delimita em orientar o que deve ser realizado. O autor ainda afirma que é possível entender o que estabelece o currículo real, pois à medida que se prepara o currículo, evidencia-se o distanciamento entre o que é idealizado e o utilizado vivenciado em sala de aula (SAVIANI, 2008).

Já Lima, Lemos e Anaya (2006, p.148) afirmam que as observações sobre o currículo iniciaram-se na década de 1960, na Grã-Bretanha, e destacaram não só as preferências pela estrutura e repercussão social na educação, “mas também os conteúdos e programas de ensino, pelos tipos de conhecimento, pelas significações e pelos valores que constituem a substância do currículo”.

Na década de 1970 surgiu outra forma de analisar o currículo, procurando apresentar as características socialmente produzidas das temáticas escolares, confrontando com os indicadores predominantes da época e as convicções de discentes e pesquisadores da educação, como, por exemplo, a compatibilidade de hierarquia de valores culturais e epistemológicos e o interesse da escola em preservar e difundir heranças culturais e a idealização de uma totalidade da razão (LIMA; LEMOS; ANAYA, 2006).

Assim sendo, pode-se perceber que além das referências elaboradas no currículo real, é fundamental estimular mudanças de comportamento através da obtenção de concepções que, por conseguinte, serão convertidos em habilidades e competências.

3.2. Currículo formal

O conceito de currículo formal, de acordo com Libâneo (2007, p.99) “[...] é o conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios”.

As alterações do currículo são influenciadas de diferentes maneiras, de acordo com os propósitos de cada administração. Sendo assim, o currículo pode ser entendido como uma sustentação do conhecimento escolar. Dessa forma, a organização curricular se torna essencial, visto que com o surgimento do ensino em massa, exigiu-se uma sistematização consolidada do conhecimento transmitido aos alunos (MEDEIROS *et al.*, s/d).

Para Medeiros (s/d, p.19), “o currículo é um ponto essencial da estrutura educacional e faz parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino”. Portanto, o currículo deve ser pensado e considerado pelos sujeitos que em seu convívio apresentam um objetivo em comum e priorizam um princípio de equilíbrio. A organização do currículo, portanto, é pautada no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição, respeitando os princípios básicos de sua construção.

A escola é o local para compreender, valorizar e efetivar o plano educativo, observando a necessidade de aperfeiçoamento do PPP (Projeto Político Pedagógico), baseada no cotidiano dos alunos.

Assim sendo, o currículo é um instrumento utilizado com o objetivo de conciliar o processo educativo com o ambiente social. As escolas, juntamente com o currículo, desenvolvem um papel social fundamental aos discentes e indispensável a todo o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que os aprendentes possam se desenvolver integralmente.

3.3. Currículo oculto

O currículo oculto não se apresenta de forma precisa. Ele “não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem” (ANGELI, 2009, p.27). Ele se caracteriza juntamente com os acontecimentos compreendidos pelos estudantes na escola, pois o ofício escolar é programado e organizado, dissociando o aprendizado das atividades sociais, bem como os papéis e condutas ligadas a diversas questões da vida (MACEDO, 2006).

As práticas e transformações educacionais são apontadas pelo currículo oculto, visto que elas direcionam e resultam nas aprendizagens que não são mostradas e nem oferecidas pelas propostas educacionais, além de serem conceituadas como “a aquisição de valores, atitudes, processos de socialização e formação moral” (RIBEIRO *apud* CAMACHO, 2010, p.8).

Assim, o currículo oculto pode ser entendido como um agrupamento de comunicabilidade divulgada de maneira oculta e negativa pelos professores e pelo ensino, e que não se localiza nas redações dos documentos oficiais. Sua função deve ser a de transmitir crenças e valores aos alunos, pois os mesmos serão os futuros cidadãos que irão compor nossa sociedade (CAMACHO, 2010).

Existe uma associação direta entre o ensinamento transmitido de forma oculta e a sociedade em desenvolvimento. Assim sendo, “a transmissão de valores, crenças e tradições por parte da escola e dos professores estará presente na sociedade de amanhã” (CAMACHO, 2010, p.10).

Portanto, é fundamental investigar cuidadosamente as metodologias educativas, evitando julgar como indiscutíveis as estruturas, as técnicas de ensino, a temática dos programas e as relações entre docente/discente. Deve-se, então, entender os motivos de alguns grupos se desenvolverem mais que outros em relação ao conhecimento (CAMACHO, 2010).

Nesse sentido, a essência da metodologia de ensino está em sua prática na estipulação dos assuntos educacionais e na forma

como os mesmos serão escolhidos, pois alguns temas que constituem o currículo educacional instituem as partes da cultura que serão trabalhadas e norteiam qual o tipo de cidadão que a escola objetiva preparar (LIMA; LEMOS; ANAYA, 2006).

Os objetivos dos conteúdos que são ensinados nas escolas visam aproveitar os saberes que os alunos trazem de casa e os que eles irão conquistar e desenvolver no ambiente escolar. É necessário, então, observar não somente o que é definido pelo currículo formal, mas também refletir sobre o que se passa na sala de aula, pois é essencial que o aluno apreenda efetivamente os conteúdos programáticos e seja capaz de usá-los com competência (LIMA; LEMOS; ANAYA, 2006).

4. O currículo na escola

O currículo é uma ferramenta fundamental de referência para fazer a investigação do que a instituição realmente faz sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico) e a cultura. O objetivo do currículo é contribuir para a formação do professor e o desenvolvimento do aluno nas esferas sociais, culturais e formativas. Em vista disso, o papel da escola é “educar e socializar os alunos por meio de atividades que devem ser planejadas de acordo com o currículo escolar” (SACRISTÁN, 2009, p.18).

O processo de ensino e aprendizagem do educando se dá através de uma proposta cultural atribuída a instituição, que é elaborada visando um nível ou modalidade de ensino, ou seja, “o currículo é uma seleção de conteúdos relacionados e organizados de acordo com a cultura e estes são codificados de forma única” (SACRISTÁN, 2009, p.35).

De acordo com Arroyo (2007), as orientações curriculares nacionais que são transmitidas aos alunos não são assuntos que já vêm concluídos, pois essas questões objetivam ser estabelecidas em conformidade com uma seleção de saberes, culturas, valores, mecanismos da cultura em situações e vivências sociais e culturais.

Assim, verifica-se a necessidade de se preservar a união entre cultura e os conhecimentos presentes no currículo escolar.

Barreto (2010, p.287) afirma que “a instituição escolar sendo um espaço apropriado para a construção do saber e construção de valores, tem a orientação educacional da gestão que determina as formas para que aconteça a estruturação da qualidade do ensino”.

Portanto, a gestão procura relacionar os conhecimentos do cotidiano dos alunos com os que é ensinado na escola, visando associar os princípios educativos com os conceitos principais de caráter epistemológico, objetivando a formação de um sujeito crítico, ético, transformador e autônomo (BARRETO, 2010).

Os princípios são fundamentais, pois estes têm como objetivo tornar possível que o aluno se relacione de maneira ética com o meio ambiente e percebam-se como parte do mesmo, aprendendo os modos de produção, as relações existentes no trabalho e reconhecendo a sua qualidade social; fazendo parte da cultura e valorizando a diversidade cultural; utilizando-se de várias formas de comunicação apropriando-se destas de maneira crítica (BARRETO, 2010, p.32).

Desse modo, há diversas formas para se construir o currículo interdisciplinar e as escolhas corretas que direcionam a recuperação dos conceitos-chave, inserindo noções nucleares ou núcleos conceituais e os princípios organizadores dos saberes que ultrapassam várias áreas do conhecimento (BARRETO, 2010).

5. Conclusão

Após a investigação sobre o currículo na educação e sua influência na construção do conhecimento, pôde-se perceber sua importância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ele objetiva traçar diretrizes e a flexibilização dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula.

O currículo pode ser classificado como formal, real e oculto. Sabe-se que ele acontece das três formas, organizado através dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou PPP (Projeto

Político Pedagógico), e que tem existência no ambiente escolar uma vez que os professores necessitam seguir um currículo formal de maneira a expor os conteúdos contemplados nesse currículo para os estudantes, nesse sentido o currículo formal, oculto e real se fazem presentes no cotidiano escolar e não se pode ignorá-los, sendo, por fim, tais currículos, o agrupamento de comunicabilidade divulgada de maneira efetiva pelos professores e pelo ensino que acontece diariamente. Por isso, o currículo não pode ser visto como algo engessado e acabado, ele precisa ser percebido como algo inacabado, flexível, justamente porque necessita de constante reflexão e re(construção).

Portanto, essas três classificações de currículo já ocorrem no ambiente escolar, mas é preciso, ainda, repensar as diretrizes curriculares, adaptando-as de acordo com as necessidades e anseios da comunidade escolar e visando à valoração da educação para que todos os sujeitos tenham oportunidades de estar inseridos na sociedade, exercendo seu poder pleno, pautados em direitos e deveres, para assim construírem um país mais justo e igualitário.

6. Referências

ANGELI, J.M. **Princípio da formação humana: a filosofia da práxis**. In: PLATT, Adreana D. Currículo e Formação Humana: princípios, saberes e gestão. Curitiba, PR: CRV, 2009.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>.

Acesso em 05 nov. 2018.

BARRETO, E. S. S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2010.

CAMACHO, R. C. S. **As repercussões do currículo oculto na sociedade**. 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/rakellcsc/curriculo-oculto>. Acesso em 03 nov. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S.; FUMANGA, Mario; TOFFANO, Cláudia Benevento; SIQUEIRA, Fábio. **Como elaborar projetos de pesquisa** – linguagem e método. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, M.; LEMOS, M. F. & ANAYA, V. **Currículo escolar e construção cultural: uma análise**. *Dialogia*, São Paulo, Vol. 5, 2006.

MACEDO, E. **Currículo: política, cultura e poder**. *Currículo sem fronteiras*. Vol. 6, nº. 2, 2006.

MEDEIROS, A. S. ET AL. **Currículo formal: vivência e experiência no cotidiano escolar**. Sem data. Disponível em: <http://editora.realize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_or_al_idinscrito_1170_b33cc416c59b481c382debfc646b0ad6.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

PLATT, D. A. & ABRAHÃO, L. T. S. **Gestão escolar, currículo e ppp: análise aos eixos filosóficos fundamentais para a construção da rotina escolar**. 173-186. S/D. disponível em <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/6/articles/2577/submission/review/2577-7704-1-RV.doc>. Acesso em 06 nov. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAVIANI, N. **Currículo e trabalho pedagógico: prescrições políticas, prática negociada**. Campinas SP: Autores associados, 2008.

SCHIMIDT, E. S. **Currículo: uma abordagem conceitual e histórica**. *Publ. UEPG. Hum., Ci. Soc. Apl., Letras e Artes*. Ponta Grossa. Vol. 11, nº. 1, pp.59-69, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PÚBLICO LEITOR OPORTUNIZADA PELOS JOGOS TEATRAIS

Jorge Saulo Marvilla Manzoli¹

1. Introdução

Em contextos contemporâneos com os recursos das novas tecnologias de informação e comunicação a busca pela informação e conhecimento torna-se cada dia mais acelerada. Porém, a qualidade de texto e de leitura nesta seara permite grandes discussões enriquecedoras que permeiam o cenário educacional.

Partindo do princípio de mudança no cenário educacional e de que é necessário compreender se os recursos utilizados nos processos de ensino são realmente eficazes e promovem as habilidades e competências necessárias para um público leitor que realmente tenha consciência de si e de seu mundo. Se este público leitor consegue ser o protagonista de sua história e participa ativamente e criticamente como agente social na contemporaneidade, foi o questionamento fomentador da inquietação para adentrar a essa temática.

Neste contexto, o capítulo objetivou analisar as habilidades e competências educacionais desenvolvidas no uso de jogos teatrais na formação público leitor infantil no cenário contemporâneo e demonstrando as ações que o teatro oportuniza no processo de ensino aprendizagem por meio de um estudo bibliográfico básico, com objetivos exploratórios e abordagem qualitativa.

¹Mestrando em Educação pela Universidade Del Columbia. Especialista em Língua Inglesa pela Unigranrio. Graduação em Artes Visuais pela Unimes. Graduando em Letras pela Fafia. Professor da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Castelo.

Essa abordagem traz aspectos relacionados às ações que viabilizam a formação do público leitor crítico desconstruindo a ideia de mecanização da leitura. Visto que a leitura é um ato em que o indivíduo busca interpretação e conexões entre fatos e fenômenos relacionados ao seu universo.

2. Materiais e Métodos

Este estudo foi desenvolvido como natureza básica, pois segundo Ferrari (1982) e Zanella (2009) a pesquisa básica caracteriza-se por ser um tipo de estudo sistemático motivado pela curiosidade intelectual, sendo também chamada de pesquisa pura buscando contribuir, entender e explicar os fenômenos. De objetivos exploratórios porque aproxima o pesquisador e o leitor com as discussões que envolvem ou que sejam aplicáveis ao tema (GIL, 2018).

Discutida sobre a abordagem qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que este tipo de pesquisa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, levando seus pesquisadores estudarem as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. E como procedimento técnico utilizou-se a pesquisa bibliográfica, pois segundo Lakatos e Marconi (2003) esse procedimento coloca o pesquisador em contato direto com todo o material já publicado e vai além, pois necessita que o autor pense nos autores que fundamentarão seus argumentos

3. Formação do público leitor infantil

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização (CAGNETI, 1996, p.7).

A formação do público leitor inicia-se desde seu nascimento, com os estímulos iniciados no seio familiar (RUBIM; JORDÃO apud COELHO; MACHADO 2015), porém é aperfeiçoada a partir

das séries iniciais que compreendem a faixa etária dos 06 aos 10 anos de idades, ou seja, do 1º ao 5º ano, como preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Nessa fase a criança tem uma percepção de mundo diferente dos adultos e essa visão vai evoluindo conforme a acumulação de informação e conhecimento. Assim, quando estimulada com atividades pedagógicas diferenciadas seu poder de imaginação potencializa esse processo e permite ampliar essa visão de mundo que as rodeia.

Sasseron e Carvalho (2008, p.338) afirmam que no processo de formação do público leitor na educação infantil é possível contar com a “curiosidade, a perspicácia e a sagacidade próprias das crianças desta faixa etária como motores de propulsão para as diversas e diferentes formas de buscar resolver problemas e explicá-los aos demais”.

Sobre essa linha de pensamento, Paulo Freire (2001), teórico que lutava em prol de uma educação libertadora e emancipadora, afirma que conhecimento é algo que se cria, se reinventa, se apreende e não como algo que pode ser apenas informado, transmitido, decorado e memorizado. E ressalta ainda que esse conhecimento contribui com a humanização do sujeito, em seu movimento de busca por Ser Mais, pressuposto que vai ao encontro do entendimento aqui apresentado.

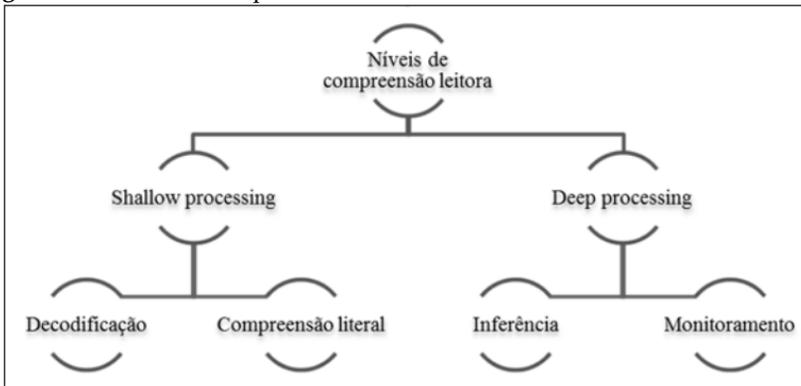
Ampliando o olhar sobre a formação do leitor o estudo foi ao encontro da fala de Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) citado por Bridon e Neitzel (2014) afirmam que a leitura possibilita meios em que o mundo passe a fazer parte de todos os indivíduos, independente da localização, e faz com que indivíduos cresçam profissionalmente, cresçam como pessoa consciente de seu entorno, de outras sociedades e de outras culturas. E, classificam a compreensão da leitura em quatro níveis:

Os dois primeiros, denominados de *shallow processing*, englobam a decodificação e a compreensão literal, níveis em que o leitor é capaz de perceber o texto de uma forma superficial. Já os dois últimos níveis de compreensão leitora: inferência e monitoramento, o leitor tem a capacidade de embrenhar-se nos emaranhados do texto, de formar novos conceitos, de

posicionar-se perante o texto. Tal nível de processamento é chamado de *deep processing* – níveis necessários e importantes na formação do leitor, pois é a partir daí que ele lidará com conceitos velhos e novos, fará relações e criará hipóteses (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993 apud BRIDON; NEITZEL, 2004, p.439-440).

Esse entendimento sobre a compreensão leitora pode ser melhor visualizado na figura 1 a seguir:

Figura 01 - Níveis de compreensão leitora



Fonte: Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) apud Bridon e Neitzel (2014).

Assim, quanto mais o indivíduo lê a capacidade de percepção e compreensão de seu contexto amplia e junto com isso o sentimento de pertencimento e de participação desse mundo à sua volta. Essa compreensão deve ultrapassar o texto na sua superficialidade, deve encontrar-se com suas entrelinhas e seus emaranhados. E essa habilidade se dá em níveis mais profundos de compreensão leitora (BRIDON; NEITZEL, 2014). E Machado (2001, p.82) afirma que “para formar leitores é necessário que a escola ponha a criança em contato com os livros de forma prazerosa e abra espaço para que ela fale do que leu”.

Kleiman (2013) afirma que a compreensão leitora se dá na capacidade de entender os significados dos textos. Que este é o processo em que habilidades e estratégias cognitivas colocadas em funcionamento permite que o indivíduo leitor construa significados no texto, pois o texto é um objeto linguístico e cultural portador de

significado. E a autora contribui ainda afirmando que a compreensão leitora deve possuir um texto, um leitor e uma situação comunicativa. E essa situação comunicativa é o que promove a interação entre o leitor e o autor do texto escrito. Esses três elementos definem o que o leitor lembrará, perceberá ou deixará de perceber a partir do texto e assim construirá sua resposta.

Kopke (1997) e Duke e Pearson (2002) citado por Annize (2017, p.31) afirmam que a utilização de estratégias de leitura compreende três momentos: o antes, o durante e o após a leitura.

Na pré-leitura é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), predições e também o uso do conhecimento prévio. Durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirma-las ou refutá-las. Depois da leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também é realizada uma discussão da leitura, com expressão e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão, seguida de um resumo e de uma releitura do texto (ANNIZE, 2017, p.32).

Vale reforçar que a leitura não é simplesmente a habilidade de “decodificar palavras, mas de extrair o significado, o implícito e explícito do texto escrito. É um processo seletivo e, ao mesmo tempo, um jogo de adivinhação psicolinguístico” (SCOTT, 1983, p.03). Ou seja, o ato de ler ultrapassa o patamar da simples habilidade de decodificação, pois é preciso ir além, adquirir a capacidade de atribuir sentido ao que foi decodificado (MARTINS; BARREIROS, s.d.).

E, Machado (2001, p.20) afirma que a “leitura não deve limitar-se apenas à maneira de ler contemporaneamente”, mas sim, sobretudo, “reencontrar os gestos esquecidos, os hábitos que desapareceram e, além de manter o homem intelectualizado, deve também servir de deleite e prazer para o homem moderno que vive diariamente a revolução eletrônica”. Para tal, são despertadas as habilidades e competências através do ato de ler.

3.1. Habilidades e competências na formação do público leitor

Inicialmente é preciso destacar que de acordo com o Dicionário On line de Português² (acesso em 2020), o termo competência significa a “capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto”. Assim, Cardoso e Hora (2013, p.4) afirmam que competência é a capacidade de usar a inteligência, o pensamento, a memória e outros recursos mentais para realizar com eficiência uma tarefa desejada. “Competência é a operacionalização da inteligência, e a forma concreta e prática de colocá-la em ação. Quando trabalhamos com as diferentes inteligências humanas, podemos ativar diferentes competências”. Portanto, ao invés de memorização de conteúdo, o aluno irá exercitar suas habilidades que o levarão a novas competências.

Acrescenta-se também o que afirma o Mini Dicionário Houaiss (2004) sobre competência que é o conjunto de conhecimentos ou habilidades, e logo, ao relacionar com os fins educacionais, sugere-se a capacidade do aluno para saber lidar com determinadas situações, utilizando seus conhecimentos adquiridos”.

Corroborar à esta discussão Perrenoud (1999 apud Dias, 2010, p.74) que afirma que “uma competência se traduz na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. E Dias (2010, .74) afirma que “em educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*”³. E a competência possibilita o indivíduo em estágio de aprendizagem, enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e situações em torno de seu contexto.

² Para maiores informações visitar o site: <<https://www.dicio.com.br/competencia>>.

³ Tem sua etimologia no francês como sinônimo de habilidade, perícia e competência.

Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa⁴ (acesso em 2020) habilidade é a “qualidade ou característica de quem é hábil” e que demonstra capacidade para fazer algo ou resolver uma situação complexa. Ou seja, as habilidades são qualidades e/ou características que o indivíduo desperta ou aprimora que podem contribuir para realizar alguma atividade.

Quanto ao conceito de competências e habilidades as escolas públicas baseiam na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) que afirma que competência são conceitos, procedimentos e habilidades, atitudes e valores que o indivíduo possui para resolver demandas complexas do dia a dia exercendo sua cidadania. Já habilidades indicam o que o indivíduo sabe fazer. Assim, competência é a união de talento e habilidade.

Relacionar competência e habilidade na formação do público leitor infantil requer compreender que o processo de aquisição da habilidade leitora inicia-se no conhecimento teórico-metodológico adequado a formação do ambiente favorável para a leitura até posturas eficazes visando a quebra de paradigmas com o universo que vai se abrindo conforme a profundidade de compreensão de texto necessita ou demonstra (SILVA, 2012).

Vale ressaltar que, segundo Howard Gardner (1994, s.p.), todos os indivíduos possuem inteligência ou habilidade linguística “que se manifesta em gostar de escrever, ler, ouvir e contar histórias; que facilita a compreensão através das palavras faladas ou escritas”. E que, “em muitas pessoas essa habilidade linguística é mais espontânea, imediata, perceptível. Em outras, vai se desenvolvendo aos poucos, pelo processo de aprendizagem”. Nesse contexto, o capítulo entende que os jogos teatrais são elemento dinamizadores desse processo.

⁴ Para maiores informações consulte o link disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2>. Acesso em 15 ago. 2020.

3. 2. Os jogos teatrais no processo de leitura

Neste contexto de discussões entre habilidades, competências e processo de leitura na educação infantil encontra-se os jogos teatrais, uma estratégia educacional que potencializa o processo de formação do público leitor. Segundo Koudela (2006, p.78) “[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente”. Ou seja, o teatro é uma atividade que oportuniza o estímulo da espontaneidade e a criatividade motivados pelo ambiente lúdico (MARTINS; BARREIROS, s.d.).

O uso dos sistemas de jogos teatrais no processo educacional discutida desde 1970 utiliza procedimentos lúdicos com regras explícitas onde “o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de “jogadores” e de “observadores”, isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam” (JAPIASSU, 2001, p.25). E o ser humano através do tempo vem buscando formas de aprender e se comunicar com gestos, expressões e falas. “As diferentes formas de ler sempre caracterizaram as sociedades desde a Antiguidade” (MACHADO, 2001, p.19). Os jogos teatrais, puramente intencional, levam os sujeitos à decodificação do seu significado até que o utilize conscientemente no processo de comunicação com a plateia, visando assim, o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e da interatividade.

Vale ressaltar que segundo Silva (2015, p.14) a “relação entre comunicação, artes e signos proporcionam o processo de acumulação de saber e o desenvolvimento da escrita como um padrão para a interpretação linguística entre os homens”, assim “ a utilização da escrita para o registro do saber produzido pelo homem “é acompanhada por uma transformação gradativa nos mecanismos de transmissão do conhecimento. Inicia-se então um processo de acumulação do saber, gerando a possibilidade de criação de conhecimentos novos a partir do acervo já disponível”, Barbosa (1990, p.33 *apud* SILVA, 2015, p.14).

O emprego da técnica de jogos teatrais, utilizados para familiarizar o aluno com os textos literários, o ator com a sua personagem, em contexto educacional contribui para o melhor desenvolvimento da percepção através do ouvir, ver, falar, sentir, cheirar. Os jogos teatrais possibilitam ao educando vivenciar cada um desses sentidos, contribuindo para o seu autoconhecimento e para um melhor (re) conhecimento do mundo (MARTINS; BARREIROS, s.d., s.p).

Japiassu (2001) vai além afirmando que o uso dos jogos teatrais contribui na recuperação da autonomia do sujeito criador (leitor) e permite ampliar a autoconsciência de suas criações artísticas que são noções essenciais no processo de esclarecimento deflagrado pelo ensino pós-modernista de teatro. E Lima (2008, p.19) afirma que o “jogo é um importante recurso que permite à criança a assimilação e a sua inserção na cultura, na vida social e no mundo”.

É importante frisar também que a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos (LAJOLO, 1999, p.108-109).

E, as intervenções educacionais com a linguagem teatral “passam a ser desenvolvidas articulando-se o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização sócio histórica dos enunciados cênicos”. A “leitura” ou a apreciação estética de obras de arte não possui outra finalidade que não seja a de perseguir algum esclarecimento. Ou seja, “busca o desenvolvimento da consciência impostos pela lógica mercantilista que atravessa a produção artístico-cultural na contemporaneidade, determinando a fusão da cultura com o entretenimento” (JAPIASSU, 2001, p.14). Assim, cabe esforço e entendimento dos propósitos que os jogos teatrais podem despertar no processo de formação do público leitor infantil.

4. Discussão dos achados

Azevedo (2004) afirma veementemente que para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto lido se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. E para que esse ato ocorra é necessário que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida entre esse leitor e seu texto.

Nesse contexto, Machado (2001) afirma ainda que cada leitor lê um mesmo texto de diferentes maneiras e que cada momento da história determina processos diferentes de interpretação e que é extremamente importante para uma boa leitura que o leitor se situe no tempo e no espaço para lhe dar mais condições de interpretação.

A formação do público leitor infantil deve ser através do lúdico. E aliar a leitura aos jogos teatrais é uma atividade lúdica que proporciona alegria, liberdade, satisfação, repouso interno e externo, visto que uma criança que brinca integralmente, por determinação da sua própria atividade, “persevera até que a fadiga a impeça e, será certamente um homem completo e determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do bem-estar de si mesmo e dos outros” (FROEBEL, 1970 apud ANGOTTI, 1994, p.19).

E cabe dizer aqui também a leitura como fator educacional traz condições de exercer o papel de cidadão nesse universo. E, segundo Arroyo (1987, p.79 apud MACHADO, 2001, p.78) essa relação entre cidadania e educação, a busca “pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição”.

Vale reforçar a ideia de Paulo Freire (1999, p.30) que é preciso ir mais além, e utilizar recursos consistentes que promovam a leitura, pois, “o intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória-não

percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro”.

É notório que implicações escolares educacionais e pedagógicas do paradigma histórico cultural do desenvolvimento humano virão, nas quais se insere a proposta de ensino dos jogos teatrais, assinalam a importância do que se pode fazer com ajuda de outros mais capazes e experientes e o que se faz sozinho, entregue à resolução solitária de problemas, ou ao isolamento cultural de um determinado grupo social. Sobre isso, depende a qualidade das interações intersubjetivas, culturalmente mediadas que interferem decisivamente no processo de constituição dos sujeitos e na formação do público leitor infantil, especificadamente discutida nesse estudo (JAPIASSU, 1998).

5. Considerações finais

Na contemporaneidade os jogos teatrais possuem o desafio de dar acessibilidade a todos e demonstrar sua contribuição à cultura humana e, em específico, neste contexto aqui discutido potencializar os processos de leitura na educação.

O teatro possui possibilidades que transformam realidades, e isso inclui consistentemente a educação, pois é uma área bastante expressa e inclusiva. E formar leitores de qualidade exige quebra de paradigmas e transpiração para que realmente a ação possa ter significado no processo educacional.

As instituições educacionais, com todos seus atores envolvidos no processo educacional, devem compreender profundamente a pedagogia dos jogos teatrais na formação do público leitor infantil bem como suas particularidades afim de que se tornem efetivas nesse universo educacional e cumpram seu papel de formadores de opiniões e seres críticos e entendedores do mundo que as rodeia.

A compreensão e interpretação de jogos teatrais demonstra que tipo de conhecimentos, habilidades e atitudes pode ser desencadeada no público leitor infantil. Assim, os jogos são grandes estratégias que

permitem as crianças fazerem conexão com sua cultura, com sua vida social e demais aspectos do mundo que as rodeia.

6. Referências

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola**: revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.

ANNIZE, L. N. A. **Avaliação da compreensão leitora para adolescentes do Ciclo II do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Bauru, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-10052018-154707/publico/LuciNeireAparecidaAnnize_Rev.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

AZEVEDO, Ricardo. Formações de Leitores e Razões para a Literatura. In SOUZA, R. J. de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRIDON, J. NEITZEL, A, de A. Competências Leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p.437-462, abr./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a06.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CARDOSO, M da C.; HORA, D. M. Competências e habilidades: alguns desafios para a formação de professores. XI Jornada do HISTEDBR, 23-25 outubro de 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/>

artigo_simposio_7_713_micheli_ccardoso@yahoo.com.br.pdf>.

Acesso em: 02 ago. 2020.

COELHO, K.; MACHADO, M. A. A importância da leitura na educação infantil: um estudo teórico. Faculdade de Pimenta Bueno, 2015. Disponível em: <<https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/4.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n.1, p.73-78, jan./jun.2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

DICIONARIO on line de português. Competência. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/competencia/>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2001.

_____, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HOUAISS, Antônio. **Mini Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa** (on line). Uol. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2>. Acesso em: 10 set. 2020.

JAPIASSU, R. O. V. Jogos teatrais na escola pública. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v.24, n.2, p.81-97. jul./dez. 1998. Disponível em: <<https://>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-2555199800200005>. Acesso em: 30 set. 2020.

_____, R. O. V. **Metodologia do ensino do teatro**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Editores, 2013

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, J. M. de. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

MACHADO, T.C. **A formação do aluno leitor**. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MARTINS, M. F. S.; BARREIROS, R. C. O teatro como estímulo na formação de leitores. **Dia a Dia na Educação (on line)**, Secretaria de Educação, Paraná, s.d. Disponível em: <http://www.gestao escolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_flores_siviero_martins.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SASSERON.L.H, CARVALHO.A.M.P.**Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. Investigações em Ensino de Ciências**, v.13, n.3, p.333-352, 2008. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445/263>>. Acesso em: 30 set. 2020.

SCOTT, Michael. Lendo nas entrelinhas. **Cadernos PUC**, n. 16, p.101-24, 1983.

SILVA, A. de A. S. **A leitura e a formação da habilidade leitora: (des) construindo saberes e (re) construindo possibilidades**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1950/1/PDF.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SILVA, A. C. da. **A biblioteca escolar e a formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ZANELLA, Cleunice. Metodologia de estudo de pesquisa em administração. Fascículo de Metodologia Científica, UFSC/MEC/CAPES/PNAP, Florianópolis, 2009.

O REFLEXO DA DEPRESSÃO JUNTO À PANDEMIA COVID-19 NO ALUNO ADOLESCENTE DURANTE PERÍODO DE AULAS REMOTAS

Daniele Pereira de Almeida¹

Tatiana Paula Costa Dias de Brito²

1. Introdução

A depressão tem sido, cada vez mais, diagnosticada na sociedade, inclusive no meio educacional, entre adolescentes, dificultando a socialização dentro e fora das instituições de ensino. Trata-se de uma doença crônica, psiquiátrica e recorrente, capaz de afetar qualquer pessoa, causando tristeza, mau humor, baixa autoestima, dentre outros distúrbios, afetando negativamente o futuro do indivíduo.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a questão relacionada a problemas psiquiátricos, na infância e adolescência, chega a 10% da população mundial. Mais de 350

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia PY, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP (2015), Técnica em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS pela Secretaria de Estado da Educação SEDU (2015). Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Cachoeiro de Itapemirim FACI (2016). Atua como professora de Educação Especial e Inclusiva pelo Município de Guarapari, Espírito Santo. Possui experiência na esfera Municipal e Estadual de Ensino, atende alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento TGD e alunos surdos. E-mail: almeidap.dani@gmail.com.

² Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia PY, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade J. Simões em Guarapari- ES, Especialista em Supervisão Escolar pela FIJ- Faculdades Integradas de Jacarepaguá e Psicopedagogia Institucional pela UCAM- Universidade Cândido Mendes- RJ. Atua como pedagoga pelo Estado do Espírito Santo, em Guarapari. Possui experiência na esfera Municipal e Estadual de Ensino, atendendo alunos do Ensino Fundamental II e Médio. E-mail: tatithor@hotmail.com.

milhões de pessoas sofrem de depressão no mundo. Estima-se que entre 10% a 20% dos adolescentes vivenciem problemas de saúde mental, mas permanecem diagnosticados e tratados de forma inadequada.

No dia 01 de dezembro de 2019, o mundo foi acometido por uma doença que mudaria o comportamento da sociedade, em 2020. A Covid 19, foi identificada, pela primeira vez, em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, onde o primeiro caso do vírus foi informado à população, no dia 31 de dezembro de 2019. O aumento acentuado da transmissão do vírus, fez com que a OMS declarasse a Covid 19 uma pandemia mundial, em março de 2020.

A partir deste momento, a fim de evitar o alastramento do vírus, foram tomadas medidas de segurança mundiais. Dentre elas, além de questões de higienização pessoal e uso de máscaras, a que mais afetou a população foi o distanciamento social. Com esse distanciamento, as escolas foram fechadas e os alunos obrigados ao estudo de forma remota, isto é, a continuidade do ensino, por meio de recursos tecnológicos, evitando assim a aglomeração.

Esta nova realidade, que ainda é presente leva à buscar maiores conhecimentos, meios e métodos para compreender as ações ou a falta delas, quanto aos alunos que foram afetados em seus estudos, além de obter entendimento, buscar interação e domínio sobre o assunto, perante os profissionais que fazem parte do meio educacional. Existe a necessidade de preparar o adolescente para a vida dentro e fora do âmbito escolar, manter estabilidade emocional para lidar com o distanciamento social e ainda obter êxito em seu futuro acadêmico.

O ambiente escolar é um mediador entre as famílias e a sociedade, é um espaço interativo, daí se faz tão importante ao ponto de conseguir estabelecer um vínculo diário e significativo de avaliação emocional de cada aluno. Em vista disso, os alunos são observados mais de perto, o que ajuda, tanto na compreensão de conflitos quanto ao estado emocional, facilita a observação e suporte dos profissionais aos familiares.

Com o distanciamento social, no período da pandemia, impediu-se esta conexão diária entre aluno/professor no ambiente escolar. Ficaram evidentes as dificuldades dessa nova forma de lecionar, além da dificuldade do próprio aluno diante dos desafios que chegaram de forma inesperada, sem preparo, causando ansiedade e insegurança para lidar com a situação.

Desse modo, a princípio, serão apresentados os conceitos desta doença conhecida como o “mal do século”. Após os conceitos, são apresentadas medidas de contenção, que possam atenuar o sofrimento, estabelecendo meios de convivência sadia e benéfica, em meio à pandemia Covid-19. Ao final da fundamentação, relativas aos profissionais desta área, são descritas suas dificuldades e anseios, diante desta nova realidade.

2. Metodologia

A partir de uma pesquisa bibliográfica descritiva, foi possível conhecer e aprofundar assuntos relativos à depressão. Foram utilizados materiais teóricos e atividades práticas, métodos autoavaliativos, para centralizar o desenvolvimento do ser, segundo estudos de autores reconhecidos na área da educação, assim como reconhecer transtornos depressivos.

Para o levantamento de dados foi feita uma pesquisa em sites científicos especializados, artigos, livros e publicações indexadas pelo acesso ao banco de dados de bibliotecas digitais. Por meio da revisão teórico-bibliográfica, buscou-se o entendimento do significado da depressão, sob a ótica da psiquiatria compreensiva, na atualidade, e como reverter esta situação, durante o período de aulas remotas.

3. Fundamentação teórica

Para conhecer e estudar mais a fundo o processo depressivo, que aflige crianças e adolescentes na fase estudantil, foi desenvolvido este estudo perante uma problemática predominante

na sociedade. Nesse sentido, Grüsspun (1999) destaca que, nos dias atuais, já existe:

o reconhecimento de que crianças e adolescentes têm transtornos depressivos com características semelhantes às observadas nos adultos. Antes, os pais informavam sobre a depressão dos filhos, achando que sabiam tudo sobre eles. Atualmente, as crianças e adolescentes são capazes de fornecer informações valiosas sobre sua psicopatologia e nos proporcionam conhecimento sobre suas emoções e afetos. Transtornos depressivos, afetivos e de humor são mais comuns do que o suposto antigamente. Os adultos achavam que as crianças e adolescentes não tinham o direito de passar por depressão porque não tinham problemas iguais aos deles - problemas econômicos, políticos ou amorosos - e consideravam que a depressão só aparecia depois dos 25 anos. Agora as crianças são diagnosticadas como depressivas (GRÜSPUN,1999, p.33).

3.1. Conceitos da depressão

Diariamente, no ambiente escolar, são observados indícios de depressão no comportamento de muitos alunos. O desânimo e a falta de perspectiva do futuro, dificuldade na aprendizagem, angústia, sentimentos suicidas. Para a equipe docente que, raramente, tem qualificação específica para lidar com tal situação, torna-se uma questão complicada diferenciar um sentimento transitório de uma doença patológica. Na maioria das vezes, quando os docentes conseguem identificar, encaminham para profissionais especializados na área, para tratamento correto e eficaz.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS (2018), a depressão é um transtorno comum em todo o mundo, estima-se que mais de 300 milhões de pessoas sofram com a doença. A condição é diferente das flutuações usuais de humor e das respostas emocionais de curta duração, aos desafios da vida cotidiana. Especialmente, quando de longa duração e com intensidade moderada ou grave, a depressão pode se tornar uma condição crítica de saúde. Ela pode causar à pessoa afetada um grande sofrimento e disfunção no trabalho, na escola ou no meio familiar. Na pior das hipóteses, a depressão pode levar ao suicídio.

Cerca de 800 mil pessoas morrem por suicídio, a cada ano - sendo essa a segunda principal causa de morte entre pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

Depressão é uma doença psiquiátrica, crônica e recorrente, que altera o humor e costuma estar associada com baixa autoestima e culpa, e normalmente traz consigo distúrbios do apetite (comer demais, ou praticamente nada), e de sono (dormir demais, ou quase nada), entretanto um dos aspectos mais nocivos é a falta de perspectivas, um sentimento de ausência de futuro, de impossibilidade de solução dos problemas, que muitas vezes leva até ao suicídio (BRASIL ESCOLA, 2020).

Segundo Estanislau & Bressan (2014), o transtorno mental é caracterizado pela perturbação clinicamente significativa da cognição, da regulação emocional ou do comportamento do indivíduo. Tem potencial para produzir disfunção nos processos psicológicos, biológicos, genéticos, sociais e ambientais que, nem sempre, necessita de uma situação específica para desencadear. Diante esta afirmação, estão incluídas as doenças depressivas, por vezes encaradas de certo ponto vista como algo comum na adolescência, pois é um período em que o adolescente pode apresentar humor deprimido ou irritabilidade, ganhar ou perder peso, apresentam insônia ou sono excessivo, desinteresse pelas coisas que gosta e grande probabilidade ao uso de drogas.

A depressão pode surgir em qualquer momento da vida, mas atinge maior índice entre as meninas. O pior cenário está na falta de perspectiva de vida, quando os jovens se tornam inconsequentes em suas ações.

3.2. Avaliação e prevenção em meio à pandemia mundial

Para uma vida saudável, física e emocionalmente, é necessário criar ambientes que afastem a criança e/ou adolescente de situações que possam causar a doença, o que nem sempre é possível.

Todos os envolvidos na vida dos adolescentes, precisam ter ciência da importância de acompanharem todos os processos de

suas vidas, evitando assim que esta doença acometa seus familiares. A dificuldade em estabelecer uma rotina no período de aulas remotas, tanto para os familiares quanto para os alunos, faz com que os envolvidos percam a conexão com o mundo externo, ao qual estavam acostumados antes da pandemia e contribua ainda mais para o isolamento, não só no sentido acadêmico, mas também pessoal. Este momento de reclusão forçada, mostra cenários domésticos em que há desentendimentos, perda de emprego, dificuldades financeiras, devastando emocionalmente o aluno adolescente, colocando-o num momento delicado, capaz de desenvolver a patologia da depressão.

Manter-se positivo diante das adversidades da vida, ajuda os indivíduos em tratamento e, por mais que sejam coisas simples, um elogio às atividades faz com que o emocional seja trabalhado e, muitas vezes, o quadro pode ser revertido. É preciso incentivar as crianças a desenvolver habilidades sócio emocionais, direcionando-as para a capacitação do próprio “eu”, desde cedo, a lidar melhor com emoções e situações de estresse, que possam vir a desencadear a doença, futuramente.

De acordo com Sandra Scivoletto (2018), a depressão é um estado de vulnerabilidade que algumas pessoas apresentam, em razão de um desequilíbrio neuroquímico e que precisa ser identificado e tratado. Quanto menor o tempo em que isso for feito, melhor para o paciente, que terá menos complicações ao longo da vida.

Nesse momento de pandemia mundial, torna-se necessário um olhar genuinamente solidário, reinventando habituais processos de ensino, conceitos e ações. Aprender a se relacionar por meio das atividades remotas, é fundamental entre docentes e alunos, para garantir uma boa experiência aos envolvidos no processo, que se sintam acolhidos, apesar das dificuldades surgidas nesse período.

3.3. Dificuldades e anseios diante da nova realidade- Covid 19

A escola deve ser um local de acolhimento, aprendizado e desenvolvimento, inclusive emocional. Como mediadora de conflitos, a escola procura amenizar hostilidades e identificar sinais de patologia. No ambiente escolar, com frequência, há relatos de jovens que vivem episódios de confronto, preconceito, *bullying* e violência. Some-se a isso, que cabe à escola a responsabilidade de transformar o espaço/ambiente o mais acolhedor possível, zelando pela diversidade e o respeito entre funcionários, gestores, alunos e professores, para auxiliar no processo de inclusão, na diminuir a evasão escolar e na prevenção do *bullying*.

Devido à convivência diária, os profissionais que se encontram no ambiente escolar estão atentos às mudanças comportamentais, pois alguns sinais podem indicar o início da doença, podendo assim ser prevenida. Entretanto, no ensino remoto, o contato com aluno é menor, as dificuldades aumentam, o que causa estresse emocional, associado às consequências do confinamento. Os profissionais da educação também se encontram em jornadas duplas, até triplas, enfrentam desafios técnicos e emocionais para cumprir seu ofício em tempos de pandemia, ocasionando um desgaste físico e mental em todos os envolvidos.

Nesse novo momento, o profissional de educação, ainda assim, se mantém atento, procura manter o aluno conectado às atividades, para que este mantenha o vínculo escolar e a rotina de vida, além das preocupações que a pandemia trouxe em sua vida escolar e familiar.

É fundamental recorrer aos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e também às Unidades Básicas de Saúde (UBS), para obter mais informações a respeito de como a escola deve agir e quais profissionais especializados devem procurar, pois nestes centros são atendidas as demandas da sociedade e estão preparados para ajudar caso seja necessário.

4. Resultados e discussão

A especialista Telma Vinha (2017), pedagoga, doutora em educação na área de psicologia, desenvolvimento humano e educação, pela Faculdade de Educação da Unicamp e professora do Departamento de Psicologia Educacional da mesma instituição, afirma que, diversos estudos apontam para os benefícios que o clima escolar positivo pode produzir. Os resultados não promovem apenas o bem-estar emocional dos alunos, mas também de educadores, funcionários e até das famílias. Com espaços de acolhimento, equipe preparada e parceiros mobilizados, os indivíduos se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e, respeitosamente, desafiados. O gestor escolar é fundamental para fomentar esse clima saudável e positivo.

Segundo Maria Helena Varella Bruna (2020), depressão é uma doença grave. Se não for tratada adequadamente, interfere no dia a dia das pessoas e compromete a qualidade de vida. Nos adultos, é mais fácil de ser diagnosticada. Eles se queixam e, mesmo que não o façam, suas atitudes revelam que não se sentem bem e a família percebe que algo de errado está acontecendo. Com as crianças, é diferente. Elas aceitam a depressão como fato natural, próprio de seu jeito de ser. Embora estejam sofrendo, não sabem que aqueles sintomas são resultado de uma doença e que podem ser aliviados. Calam-se, retraem-se e os pais, de modo geral, costumam a perceber que o filho precisa ser ajudado. Segundo Barros *et al.* (2005) a depressão no adolescente assume grandes proporções:

Observou-se uma pluralidade de conceitos e elementos associados às dimensões afetiva, psicossocial, cognitiva, comportamental, orgânica e espiritual. Verificou-se no discurso de adolescentes, comumente seguido de choros, uma aparente perda do sentido da vida como sinal de uma profunda tristeza, o que indica que, para o saber da vida cotidiana, compartilhado por esses grupos, a depressão é o mesmo que uma tristeza causada por dores existenciais profundas (BARROS *et al.*, 2005, n.p).

Existe uma necessidade que vai além de um simples aprendizado escolar, que é a maneira de vivenciar o cotidiano. As pessoas precisam aprender a lidar com outras pessoas, com as diferenças e saber que, por meio de novas experiências e de experiências dos outros também se adquire conhecimento.

Fonseca (2011) assegura que a própria natureza da adolescência, um estado entre dois paradigmas, definido por duas negativas (não sou criança, mas também não sou adulto), contribui para aumentar este sentimento. A percepção, verdadeira ou falsa, de que "não valho nada", "não tenho futuro" ou ainda que "não vale a pena fazer nada para mudar a minha vida", junto às dificuldades atuais do adolescente e, sobretudo, pelas exigências da escola e do futuro: entrar para a universidade, lidar com colegas e professores e arranjar um emprego são condições que, em qualquer meio, podem desenvolver o estado depressivo.

Nessa linha de pensamento, Eisenberg, Golberstein e Hunt (2009) desenvolveram um estudo com alunos, a partir da análise do conteúdo de questionários, que revelou ser a depressão o distúrbio mental com maior prevalência. Cerca de 14% dos alunos padeciam de sintomatologia depressiva, 3% de sintomatologia ansiosa e 3% de distúrbios alimentares. Deste modo, os autores concluíram que a depressão influencia, significativamente, o baixo desempenho acadêmico e aumenta a probabilidade de abandono escolar, associada à ansiedade.

Existem vários estudos e diferenças na prevalência da depressão, pois se trata de uma patologia em ascensão, que tem efeito contrário ao que chamamos de convívio social. Estas diferenças podem ser fundamentadas e relacionados com diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e religiosos, em que crianças e adolescentes se encontram inseridos. Para tanto, é necessário a escolha de métodos de resolução mais adequados, por parte dos responsáveis que lidam, diariamente, com este indivíduo. Que sejam pesquisados outros suportes de atendimento, para que se desenvolvam tratamentos específicos.

5. Conclusão

Durante muito tempo, a depressão foi ignorada e até desacreditada como patologia. No entanto, com o aumento mundial desta doença, principalmente, na faixa etária de crianças e adolescentes, muitos estudos e pesquisas tentam compreender esse distúrbio, a fim de um tratamento mais eficaz.

A depressão é uma doença grave, que leva crianças e adolescentes, antes de tudo, ao isolamento e depois, até mesmo, ao suicídio. Por estarem em fase de crescimento, estes indivíduos não têm a capacidade de elaborar o que está acontecendo internamente. Por isso, é importante o diagnóstico precoce no sentido de um tratamento adequado, para evitar problemas maiores na idade adulta.

Portanto, neste momento de pandemia mundial, devido à Covid-19, é preciso que os profissionais se reinventem, adaptem-se às novas tecnologias e, principalmente, é tempo de aprimorar o contato humano, apesar das telas do computador. O desafio é enorme, nem professores, alunos ou as famílias estavam preparados para tantas mudanças. Os responsáveis pelos adolescentes precisam estar mais atentos aos mínimos sinais que, antes, eram identificados pelos profissionais da educação. Embora o professor não seja um profissional especializado para estes casos, pode ser a ponte para um diagnóstico precoce e preservativo da vida destes seres em formação, que precisam de ajuda e acompanhamento mais especializado.

Sendo assim, no distanciamento social imposto para preservar a saúde, o professor procura atender às necessidades dos alunos por meio *on-line*, mas nesse momento, o olhar atento da família, frente às crianças e adolescentes, é de suma importância para identificar indícios de um processo depressivo.

6. Referências

- BARROS, Airton Pereira do Rêgo; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes; CASTANHA, Alessandra Ramos. **As representações sociais da depressão em adolescentes no contexto do ensino médio**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000100003>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.
- BRUNA. M. H. V. Depressão Infantil e na Adolescência. Rev. UOL, Coluna Drauzio - 2020. DISPONÍVEL EM: <<https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/depressao-infantil-e-na-adolescencia-entrevista/>>. Acesso em: 18 set. 2020.
- EISENBERG, D.; GOLBERSTEIN, E.; HUNT, J. B. Mental health and academic success in college. *Journal of economic analysis & Policy*, Michigan, v. 9, n. 1, s.p., dec. 2009.
- ESCOLA, Brasil. **Depressão infantil: estratégias de intervenção psicopedagógicas em sala de aula com crianças depressivas**. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/depressao-infantil-estrategias-intervencao-psicopedagogica-htm>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2020.
- ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org). Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FONSECA, T. O. Cartografias do cuidado em saúde para adolescentes e jovens: um estudo sobre a organização e os processos de trabalho de uma Unidade Básica de Saúde da Rede-SUS municipal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação do Instituto de Saúde da Comunidade, 109f. Universidade Federal Fluminense. 2011.
- GRÚSPUN, H. **Crianças e adolescentes com transtornos psicológicos e do desenvolvimento**. São Paulo: Atheneu, 1999.
- Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS (2018). Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5385:com-depressao-no-topo-da-lista-de-causas-de-problemas-de-saude-oms-lanca-a-campanha-vamos-conversar&Itemid=839>. Acesso em: 20 maio 2019.

SCIVOLETO, Sandra. Depressão deve ser prevenida a partir da infância, avaliam especialistas. AGÊNCIA FAPESP- 2018. Disponível em: < <https://agencia.fapesp.br/depressao-deve-ser-prevenida-a-partir-da-infancia-avaliam-especialistas/29199/>> Acesso em: 20 maio 2019.

VINHA, Telma. Gestão: Clima positivo contribui para redução das desigualdades escolares. **Rer. Aprendizagem em foco**. Instituto Unibanco. 2017. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/23/>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

A EDUCAÇÃO POPULAR EM TEMPOS DE RETROCESSOS

Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso¹

1. Introdução

Este texto caracteriza-se, antes de tudo, como um ensaio para a construção de tese de doutoramento sobre a aplicabilidade das ideias freireanas para a Educação Popular com mulheres negras. No entanto, o objetivo aqui é apresentar a Educação Popular no contexto de tentativa de desqualificação da educação de forma geral e, sobretudo, da Educação Popular, com destaque para os desafios que se apresentam na atualidade. Neste sentido, fez-se uma pesquisa bibliográfica e aplicou-se um questionário com perguntas abertas, através do whatsapp.

A tessitura deste texto foi alinhavada a partir de estudos feitos acerca da Educação Popular e seus desafios na atualidade. Neste sentido, a pesquisa bibliográfica tornou-se preponderante na construção deste trabalho, uma vez que existe uma necessidade latente de se buscar compreender a Educação Popular e seus objetivos em cada momento histórico, bem como sua importância em cada contexto. As fontes bibliográficas estudadas apontam para uma compreensão da Educação Popular enquanto movimento surgido dos anseios de grupos alijados em seus direitos mais básicos e marginalizados socialmente.

A pesquisa bibliográfica foi feita tomando por base obras de autores conceituados e em sites de busca avançada e a análise desse material permitiu a consolidação do entendimento a respeito da

¹ Pedagoga; Especialista em Educação Infantil; Mestre em Administração Escolar; Doutoranda em Ciências da Educação; Coordenadora Pedagógica das Redes Estadual e Municipal de Educação.

temática em questão. Optou-se ainda, pela realização de uma pesquisa sem um público específico com o objetivo de perceber a visão que as pessoas têm acerca da Educação Popular e seus desafios no momento atual. O instrumento utilizado foi o questionário, enviado por meio do whatsapp, onde 21 pessoas responderam à quatro questões abertas as quais direcionavam para a compreensão delas sobre o tema e os desafios enfrentados pela Educação Popular na atualidade.

A partir da pesquisa bibliográfica e da análise das questões foi possível contrapor com as percepções acerca dos desafios que se apresentam à Educação Popular no atual contexto brasileiro. Assim, de início faz-se um breve apanhado da Educação Popular quando das primeiras manifestações na literatura aos dias atuais. Em seguida, procede-se a análise das respostas dadas ao questionário no sentido de tentar-se compreender a visão das pessoas acerca desse movimento importante na história da educação brasileira. Apresenta-se ainda o que se percebe como desafios à Educação Popular em dias tão conturbados à educação de uma forma geral.

Por fim, tecem-se considerações importantes a partir de tudo o que foi percebido tanto com o estudo bibliográfico quanto com a aplicação dos questionários.

2. A educação popular: breve histórico

O sentido que tratamos aqui é da Educação Popular como um conjunto de relações pedagógicas com viés político emancipatório voltado para pessoas das classes populares que são beneficiários tardios de um direito que não lhes foi garantido em idade própria, que enxerga esses sujeitos não como pessoas sem conhecimento, mas como protagonistas de sua própria história. (BRANDÃO e BORGES 2016)

No Brasil o termo Educação Popular aparece primeiramente nas literaturas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova². Entretanto, nesse momento, a conotação era diferente da que se entende hoje, o sentido era de uma educação voltada para toda a população. No sentido que a concebemos hoje, ela surge por volta dos anos 1940 e se consolida no final dos anos 1950 e início dos anos 1960.

Contudo, desde o Século XV a Educação Popular já aparece como uma das medidas do protestantismo cujo objetivo era a instrução universal para a leitura e interpretação das Sagradas Escrituras. A Educação Popular é mencionada ainda na Assembleia Nacional Constituinte Francesa na qual a ideia de instrução universal gratuita e obrigatória a grupos populares é resgatada. (MEJÍA JIMÉNEZ 1989)

O que se tem como relato de Educação Popular no Brasil, inicia-se ainda antes da Proclamação da Independência, onde ela era oferecida por grupos ligados à Igreja Católica às pessoas pobres residentes tanto nos centros urbanos como no campo em horários e locais onde não estivessem presentes os filhos da elite. (BRANDÃO e BORGES 2016)

Outro momento na história do Brasil no qual se encontram registros de uma Educação Popular é após a independência e coincide com o processo de industrialização. Neste momento ela se destina aos filhos de imigrantes, principalmente, italianos e espanhóis que veem para o Brasil, alguns deles ligados ao anarquismo e fugindo dos governos de seus países. É o momento no qual a Educação Popular está ligada aos sindicatos ou grêmios operários os quais “pretendiam acrescentar ao ensino regular das coisas-que-todo-mundo-deve-saber uma espécie de saber-de-classe, com uma forte marca ideológica”. Brandão e Borges (2016, p.04)

² “**Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de **educação**.” <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/> acesso em 17.04.2020

A Educação Popular como ação voltada para o combate ao analfabetismo e como ação emancipadora e libertadora se confunde com o nome de Paulo Freire, patrono da educação brasileira e principal ícone da Educação Popular não só no Brasil, mas também fora destas fronteiras. Contudo, há que se destacar que a Educação Popular neste país não se resume somente aos ideais freirianos, ela transitou entre a perspectiva de possibilitar aos alfabetizados não somente a leitura da palavra, mas a leitura de mundo (FREIRE, 1983) e os interesses de expansão do capitalismo no que concerne a preparação de mão de obra minimamente qualificada para atender as necessidades do mercado. Brandão e Fagundes (2016)

Em seu surgimento nos anos 1940 a Educação Popular estava fortemente atrelada a grupos populares e também à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB a qual criou em março de 1961 o Movimento de Educação de Base (MEB), com o apoio do governo federal³. Com o objetivo de atingir um número maior de pessoas, a metodologia utilizada foi o uso das transmissões radiofônicas as quais conseguiam atingir as zonas rurais das áreas mais longínquas do país. Brandão e Fagundes (2016)

Atualmente, a Educação Popular se alargou para além de operários e camponeses e se apresenta em outros grupos minoritários como quilombolas, indígenas, moradores de rua, ribeirinhos, ciganos, dentre tantos outros que foram e continuam sendo alijados dos seus direitos básicos mormente, a educação.

³ O Movimento de Educação de Base criado em 1961 tinha apoio do governo federal. Contudo, faz-se necessário esclarecer que o governo da época era presidido por João Goulart o qual tinha uma estreita relação com os sindicatos e era apoiador das ideias de Paulo Freire. As reformas de base feitas em seu governo foi o artifício utilizado para o Golpe Militar de 1964, sendo o presidente deposto e exilado assim como Paulo Freire e outros também o foram. João Goulart se exilou no Uruguai e Paulo Freire conseguiu asilo político na Bolívia.

3. A educação popular sua importância e desafios, a visão das pessoas em geral

Quando se fala em Educação Popular sob a visão de professores, educadores sociais e demais profissionais envolvidos com a temática, tem-se, minimamente, a percepção do seu entendimento do ponto de vista de ação pedagógica voltada para grupos populares não alfabetizados ou grupos de operários. Mas, e as pessoas que não transitam pelo cenário educacional, como veem esse movimento? O que pensam a respeito? Interessam-se pelo assunto?

Um questionário simples e com poucas questões, enviado através do whatsapp demonstrou que poucas pessoas, fora do contexto educacional interessam-se pelo assunto. O link que direcionava para o questionário foi disponibilizado durante três dias em grupos de whatsapp diversificados com apelo para que contribuíssem respondendo às questões.

Mesmo considerando o apelo diário para que as pessoas respondessem às questões, poucas pessoas responderam. Apenas 21 se disponibilizaram a isso, e, dentre elas, a formação e a profissão dos que responderam demonstram que este é assunto que não desperta muito interesse em quem não é da área. Das 21 pessoas que responderam ao questionário, só uma não é da área.

As respostas das questões sobre o que é a Educação Popular convergem para uma concepção desta enquanto “educação que inclua as minorias da classe mais pobre sendo garantida a equidade e qualidade do ensino público”⁴, ou seja, como uma ação voltada para grupos que têm seus direitos negados historicamente, e, ainda como:

Educação focada nas populações historicamente alijadas de direitos e acesso à cidadania, expostas as mais diversas formas de exploração. É, portanto, uma ação formativa libertária, que se propõe a transformar a sociedade.⁵

⁴ Resposta do público.

⁵ Idem

Uma das respostas chama a atenção para a Educação Popular enquanto criticizadora, pois em suas palavras, ela se caracteriza como um “processo de formação política que amplia o olhar crítico do sujeito sobre o seu papel na sociedade e sobre o contexto em que atua e vive.”

Esta compreensão encontra eco na visão de Pereira (2014, p.05) que diz o seguinte:

O cerne da educação direcionada as classes populares reside na possibilidade de fomentar experiências educativas formadoras de pessoas críticas e participativas na sociedade. Orienta para a ação política dos sujeitos na realidade em que estão inseridos à medida que cria condições para que os educandos também sejam sujeitos de organização e construção de conhecimento.

Outras respostas apontam ainda para uma compreensão da Educação Popular enquanto “educação de qualidade acessível a todos”, “educação destinada à pessoas fora da comunidade escolar”, como aquela “que prioriza as camadas mais vulneráveis”, como “educação voltada ao ensino do povo, valorizando seus conhecimentos prévios, a fim de construir novas aprendizagens” e, ainda como “o aprendizado que passa de pai para filho. O que todo ser trás consigo extraído a partir de suas experiências de vida. A cultura de um povo de um lugar. Tradição” e “educação fora da escola que lida com os desafios das classes populares”. Todas estas respostas demonstram uma compreensão da Educação Popular a partir de seu envolvimento com o povo considerado mais simples, mas, não desprovido de conhecimento.

No que concerne aos desafios apresentados pelos que responderam ao questionário, as respostas denotam tanto questões estruturais quanto políticas, que vão desde a não valorização dos conhecimentos populares, perpassam pela qualificação dos educadores e se estendem ao funcionamento do próprio sistema econômico. Para essas pessoas a não valorização dos saberes populares, a falta de políticas públicas voltadas para o interesse da classe popular ou o desmonte das existentes, a falta

de compromisso do governo, opinião conservadora, os rumos que o país vem tomando referente à ideologias políticas, a polarização política nos países periféricos, a falta de conscientização da classe trabalhadora/pertencimento à classe, estão no cerne desses desafios.

4. A educação popular e seus desafios na atualidade

Quando se trata de educação no Brasil, é de conhecimento geral os vários desafios que se apresentam. Em se tratando de Educação Popular, esses desafios tanto se avolumam quanto se agravam, haja visto, que a ideia de meritocracia encontra-se arraigada no imaginário de uma sociedade com forte ranço escravocrata e elitista, características estas que, ao que parece, emergiram de submundos não tão profundos e influenciam marcadamente consciências nada críticas que se julgava não serem tão numerosas.

Em uma sociedade na qual um grande número de pessoas não se alfabetiza ou que esse processo não ultrapassa a habilidade fonológica, a pouca ou inexistente capacidade de criticizar dos que se pode dizer de elevado nível cultural, torna-se um desafio à parte para qualquer projeto de educação emancipatória. Sendo a Educação Popular eminentemente emancipatória, os desafios que apresentam na atualidade são diversos. No entanto, sob pena de se alongar em demasia, trataremos de alguns aspectos que, na verdade, traduzem muitos outros desafios.

4.1. Trabalhar a educação popular face ao ódio e desprezo pelas minorias e a violência que isso implica

Os tempos atuais têm trazido à tona uma gama de sentimentos que se pensava não existir ou que existia em pequena medida. No entanto, declarações em redes sociais e atitudes nada positivas por parte de um número considerável de pessoas têm demonstrado que ainda existe uma crença muito forte na chamada meritocracia.

Associado a isso cresce ainda, um verdadeiro ódio e desprezo pelas pessoas que formam as diversas minorias neste país tão vasto e tão diversificado. As minorias⁶ têm sido vítima não apenas de declarações pejorativas e odiosas nas redes sociais, mas, também da violência física imprimida àqueles que são, naturalmente, vítimas de um sistema perverso que exclui o diferente, conforme é confirmado na citação abaixo:

Alguns setores da população são particularmente vulneráveis a violências, ou porque as agressões criminais podem assumir configurações específicas quando dirigidas a eles, ou porque são vítimas de criminalidades com dinâmicas próprias. Isso pode ocorrer quando a vítima é homossexual, negra, adolescente, idosa, ou identificada com quaisquer grupos sociais particularmente frágeis diante do crime ou da polícia. (Ramos, 2011 p.02)

O discurso de ódio a grupos minoritários que tem se espalhado Brasil afora não fica apenas na esfera das declarações de teor racista, machista, homofóbico, misógino e xenofóbico nas redes sociais, se estende para além do mundo das redes e se espalha em forma de violência física sobre aqueles que se encontram historicamente marginalizados.

Em uma sociedade elitista, que tem se mostrado misógina, machista, homofóbica, xenofóbica e com fortes ranços escravocratas, sair em defesa de grupos minoritários é deparar-se não apenas com os problemas estruturais, mas, sobretudo, correr o risco de ser vítima da mesma violência dispensada a esses grupos.

Para os que se dedicam a fazer Educação Popular neste país, considerando o discurso de ódio que tem se propagado e encontrado eco em autoridades importantes, há uma forte tentativa de desqualificação desse trabalho. Não raro são os casos de educadores populares que entram para o rol de “defensoras de

⁶O sentido de minorias aqui é o defendido por Seguin “a partir de uma perspectiva jurídica, relaciona as minorias aos chamados grupos vulneráveis, os quais são descritos por ela como grupos que sofrem discriminação e são vítimas de intolerância” SÉGUIN, Elida. *Minorias e grupos vulneráveis: uma abordagem jurídica*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

bandidos”, de “subversivas” ou de sugestionadores da vitimização. O discurso de ódio tenta colocar como algoz aqueles que historicamente têm sido vítima de um sistema explorador e, como se isso não bastasse, a violência extrema os atinge marcadamente e se estende também aos que lutam para que esse quadro mude.

Contudo, o campo de atuação da Educação Popular é, marcadamente, o campo da contradição e do conflito, e, neste sentido é que se percebe que, aqueles que se lançam nesse contexto, não se detêm diante desse desafio. Ao contrário, mergulham de cabeça na realidade desses grupos, utilizando-se da pedagogia da práxis, onde a dialética tem que se fazer presente. Apesar do discurso de ódio está se alastrando a cada dia, e, principalmente, em função disso, é que esta pedagogia se faz ainda mais necessária, pois:

A **pedagogia da práxis**⁷ é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os, convive com a contradição e o conflito. (Gadotti, 2016, p.25)

A pedagogia da práxis, alicerça-se nas ideias freireanas, as quais defendem a prática educativa como uma ação dialógica, entendendo que o diálogo entre educador e educandos é comunicação e não comunicados, na qual a troca de saberes é o princípio fundamental para a elaboração orgânica da cultura da classe popular. (Pereira, 2014)

4.2. Trabalhar a Educação Popular diante da desqualificação e negação da própria história e importância deste movimento pedagógico

É sabido que quando se quer extinguir um fato importante é comum o uso de duas alternativas: a desqualificação ou a negação. A desqualificação é a ação de destruir a reputação de um trabalho

⁷ Grifo do autor

e/ou instituição junto à sociedade. A negação é ação de negar a existência e/ou importância de um fato, trabalho ou instituição. Ambas têm o mesmo objetivo: macular a importância de um processo que se faz indispensável em alguma situação. No caso da Educação Popular, a negação da existência desse movimento pedagógico que não se restringe apenas ao contexto brasileiro, é negar a própria história da educação, uma vez que existem experiências de Educação Popular em outros países e, acentuadamente na América Latina.

No entanto, apesar do forte discurso desqualificador da Educação Popular na atualidade brasileira, percebe-se que este campo tem sido notadamente atacado pela classe hegemônica, desde tempos atrás, uma vez que este é um contexto de luta, que por vezes, ultrapassa o campo ideológico e assume a luta em forma de movimentos por melhores condições de vida. Nas palavras de Scopel e Oliveira (2018, p.03):

A educação popular tem sido construída, historicamente, como uma *práxis* política e pedagógica de resistência à dominação e ao pensamento hegemônico neoliberal, de forma comprometida com a emancipação humana das classes trabalhadoras.

O contexto político brasileiro hegemônico da atualidade, ao que parece, tenta negar a importância e até propriamente a existência da Educação Popular enquanto matriz influenciadora de diversas experiências que surgiram na luta de trabalhadores e possibilitaram reivindicar direitos que, historicamente lhes foram negados ou subtraídos (SCOPEL E OLIVEIRA, 2018).

4.3. Educação Popular na perspectiva da percepção de si enquanto pessoa empobrecida por um sistema explorador

A educação popular enquanto propósito emancipador não se consubstancia caso não cumpra com esse objetivo. E ser emancipadora pressupõe o desenvolvimento de um senso crítico que leve o indivíduo a se perceber enquanto pessoa que não é

pobre, marginalizado, excluído por uma condição natural ou, porque não tenha se esforçado o suficiente para ascender socialmente, mas, que sua condição deve-se ao contexto de exploração histórica a que estão submetidos diversos grupos.

Não tem como se abster da relação profunda entre a Educação Popular e a tomada de consciência de si enquanto sujeito empobrecido⁸ por um sistema que o explora. No dizer de Boff, o pobre que não se conscientiza da sua condição de empobrecido jamais deixará de ser pobre⁹. Neste sentido, a Educação Popular trilha caminhos na busca de um fazer que possibilite ao sujeito a compreensão de pessoa que não é pobre, ela é empobrecida por outrem personificado no sistema explorador no qual ele se insere.

Sendo a Educação Popular notadamente emancipadora,

Ela exige compromisso pela libertação dos oprimidos à medida que busca nos seus fundamentos a elaboração teórica na realidade, cujos princípios propõem a instauração de um processo contra-hegemônico, no qual os homens se reconhecem num processo educativo que possibilita pensar e construir as suas relações sócio-históricas e culturais diferentes do modelo dominante. (PEREIRA, 2014, pgs. 03 e 04)

A tomada de consciência do indivíduo enquanto empobrecido, “daquele que vive sem condições elementares para o exercício da cidadania, considerando que também está fora da posse e uso de bens materiais produzidos socialmente” (MELO NETO, 2003, p.44), perpassa pela necessidade de uma reciprocidade pedagógica entre o educador e os sujeitos envolvidos, reciprocidade esta em que “o educador facilita a aprendizagem, mas, problematiza e investiga a realidade junto com os educandos para a construção coletiva do conhecimento.” Pereira (2014, p.05). Neste sentido,

⁸ Entrevista ao Caquizeiro Educação em 13.11.2020

⁹ Idem

o processo de sistematização das experiências populares constitui uma matriz pedagógica a serviço da formação da consciência crítica. (PEREIRA, 2014, p.04).

Na certeza de que a Educação Popular tem que ser preponderantemente emancipadora, defende-se que ela só terá êxito se for pautada na construção coletiva, valorizando os saberes, os anseios, as necessidades dos vários grupos que formam a nossa sociedade, ou seja, seguindo o que Freire defendia em seu outro livro *Pedagogia do Oprimido*, onde a educação emancipadora:

(...) que tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação em que essa pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2014, p.43).

Desta forma, a Educação Popular precisa continuar seu diálogo com as minorias, com os “esfarrapados do mundo” (Freire, 1983), com aqueles que não são pobres, são empobrecidos (Boff, 2020), ampliando seu leque de discussão para o pensar uma consciência crítica que almeje a luta pelo combate e superação do discurso de ódio que tem de espalhado aos que, historicamente, são vítimas de um sistema explorador.

5. Conclusão

A primeira ideia que se precisa defender acerca da Educação Popular é que ela é emancipadora, caso contrário, ela não se consubstancia como tal. Sendo ela emancipadora, deve-se levar em conta que, se não for pela práxis, não se logrará nenhum êxito.

O Brasil dos dias atuais mergulha em um discurso de ódio às minorias e de desqualificação da educação de uma forma geral. Nesse contexto, a Educação Popular enfrenta sérios desafios à sua concretização. No entanto, se o campo da educação é o espaço do conflito, a Educação Especial não está deslocada desse contexto, ao contrário, a sua luta é ainda mais intensa, pois ela se destina àqueles

que trazem consigo a marca da exclusão, por vezes, do próprio sistema de educação.

Diante de tantos problemas tanto estruturais quanto políticos (não se excluindo a falta de estrutura do contexto político, mas apenas especificando-a), percebe-se que o campo da Educação Popular é o espaço da esperança, esperança na concepção freireana, do verbo esperar, pois é nesse campo onde o conflito se intensifica, que a consciência crítica se forma, se alicerça, se edifica e se multiplica.

6. Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação; Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p.89-106, jul./set. 2016.

BRANDÃO, C. R; BORGES, Maristela Corrêa. **Alfabetização Conscientizadora em Educação Popular**. São Paulo: Rosa dos Ventos, 2016.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 64, p.201-223, ago. 2016. <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n64/0020-3874-rieb-64-0201.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (Org.). Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: **Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**: SP; 2016.

MEJÍA, Jimenez, M. R. **Educação Popular**: pedagogia e dialética. Ijuí: Unijuí, 1989.

MELO NETO, José Francisco de. **Diálogo em educação**. João Pessoa: Universitária, 2003.

PEREIRA, Ernandes de Queiroz. **A Educação Popular Hoje: Múltiplas Dimensões Entre Velhos e Novos Desafios**; Encontro de Pesquisa Educacional; Natal- RN; 2014.

SCOPEL, Edna Graça e OLIVEIRA, Edna Castro de. **Experiências e Práticas de Educação Popular na Formação do Trabalhador**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 39, mai./ago. 2018. Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI | ISSN 2526-8449 (Eletrônico) 1518-0743 (Impresso)

SILVIA Ramos_Minorias-e-prevencao a violencia. [https://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2011/06/-SILVIA Ramos_Minorias-e-prevencaoaviol%C3%A0ncia.pdf](https://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2011/06/-SILVIA_Ramos_Minorias-e-prevencaoaviol%C3%A0ncia.pdf) acesso em 20.11.2020

EDUCAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO

Erivelton Cunha¹

1. Introdução

A educação para a escola do campo foi marcada no correr de sua história por lutas, entraves entre movimentos dos trabalhadores rurais e o poder público. Buscava-se o direito à terra, mas a maior necessidade era por uma educação que viesse a condizer com sua realidade, que não fosse a extensão da escola da cidade no campo, mas sim uma com pedagogia própria, adequada à população do campo.

Essa realidade sofreu sua primeira alteração a partir da consolidação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), quando a escola do campo começou a se transformar. A partir deste momento a educação ganhou destaque, tornando-se obrigatória e representando um dever do Estado, abrangendo de forma única todos os cidadãos brasileiros sem criar distinções. Diante disso, a população da zona rural passou a ter o seu direito educacional garantido pela Constituição.

Outro passo importante no sentido de garantir esse direito subjetivo é que a CF de 1988 deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, à luz dos artigos 23 e 28, assumindo essa responsabilidade ao tratar especificamente da escola no campo. Contudo, a escola do campo ainda estava distante do desejado. Diante disso, os movimentos mantiveram suas reivindicações na busca por

¹ Formado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) no ano de 2014; Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Ateneu no ano de 2015; Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (2020). E-mail: eriveltonhl@gmail.com.

políticas públicas que viessem a atentar para a escola com uma pedagogia específica para o meio rural.

Nesta perspectiva, a intenção desta pesquisa esteve voltada para verificar o trajeto percorrido pelo movimento dos trabalhadores rurais no decorrer dos anos por políticas públicas que viessem adequar a educação na escola do campo. Justifica-se a escolha por este tema perante a necessidade de dar visibilidade à educação na escola do campo, haja vista que se trata de um direito já consolidado por meio de pareceres, resoluções, formações do professor, propostas pedagógicas e organizações curriculares.

2. Materiais e Métodos

A presente pesquisa se trata de um estudo exploratório, tendo como procedimentos a revisão bibliográfica de literatura e a análise de documentos a respeito da educação do campo na escola rural.

De acordo com Ferrão, (2008, p.98), a “pesquisa bibliográfica é baseada na consulta de todas as fontes secundárias relativas ao tema que foi escolhido para realização do trabalho”. Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica não deve ser apenas uma cópia do que já foi descrito, mas a análise, a interpretação e o confronto para a elaboração de novas conclusões.

Ao abordar a temática da educação do campo, observou-se a necessidade de se buscar referenciais teóricos para o embasamento da pesquisa, tais como: leis, resoluções, pareceres, artigos científicos e livros que retratam a temática.

3. Educação na escola do campo: lutas e marco legislativo

A educação do campo surge como uma luta por direitos a uma educação que venha a ser de acordo com a realidade dos povos oriundos das áreas rurais. Por décadas, as comunidades camponesas eram tidas como atrasadas, gerando desta forma estereótipos a essa população. Essa visão trazia o camponês como um ser que falava erroneamente, ignorante e detentor de uma

cultura pobre (jecas), reforçando a ideia de que eles não precisavam ser alfabetizados para puxar o cabo da enxada, tirar leite do gado ou plantar e colher, pois para tais ofícios utilizavam-se apenas as mãos, ou esforços físicos, não necessitando da utilização da capacidade intelectual. Ao pender da balança, os valores educacionais ligados aos cidadãos eram direcionados unicamente para os habitantes das cidades, representando “uma tendência dominante, marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte e fora do lugar no almejado projeto de modernidade” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p.21).

É neste contexto que a luta por direito a uma educação contextualizada com valores culturais surge, trazendo consigo a educação do campo na busca por reconhecimento do cidadão e do fortalecimento do homem rural enquanto detentor de direitos sociais e culturais.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação para o campo começou a tomar novos rumos. “Somente a partir da Constituição de 1988 foi que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das populações identificadas com o campo” [...] (BRASIL, 2007, p.15).

Da mesma forma, Arroyo, Caldart e Molina (2011), afirmam que:

A Constituição de 1988 foi resultado de uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Neste contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p.143).

Neste novo contexto:

A Constituição fez com que a educação se tornasse universal e obrigatória, passando a ser um direito de todos os brasileiros, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento do educando enquanto cidadão,

qualificando-o para o trabalho e o exercício de sua cidadania” (BRASIL, 1988, p.136).

Sendo a educação universal, obrigatória e direito de todos os brasileiros enquanto cidadãos, as comunidades que vivem no campo, a partir deste marco, passaram a fazer parte da nova realidade educacional do país.

Complementando esse marco de 1988, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surgiu objetivando nortear os princípios e fins da educação nacional, “estabelecendo de forma geral uma base comum a todas as regiões do país a ser contemplada pelos sistemas federal, estadual e municipal de ensino e determinando a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural de cada região” (BRASIL, 1996, p.12).

Outros pontos importantes para efetivação da nova Educação Básica foram consolidados pela LDB de forma flexibilizada, orientando a organização nas escolas. O artigo 23 enfoca que a educação poderá ser em:

Séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p.28).

O artigo 28 faz menção direta a educação do campo, no que diz respeito a oferta; adaptação ao modo de vida rural de cada região; conteúdos curriculares; metodologias apropriadas; organização escolar própria; adequação do calendário escolar de acordo com as fases agrícolas e também com as condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.31). Neste contexto, Munarim (2016), afirma que:

Com efeito, a LDB se presta a isso. Basta tomar como exemplo o disposto sobre a organização escolar e curricular contido nos artigos 23 e 28. Enquanto o art. 23 afirma indicativos para a flexibilização nos sistemas de ensino em geral, o art. 28 faz referência direta à educação no meio rural, indicando que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de

cada região” Ainda nesse art. 28, e para dar forma específica ao seu caput, determina que se definam: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (MUNARIM, 2016, n.p).

Contudo, os movimentos por uma educação do campo de qualidade voltada para a realidade local não pararam. Em 1997 foi realizado o primeiro Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)², na intenção de proporcionar um espaço de discussão sobre a educação do campo. Na ocasião, buscou-se uma articulação a nível nacional por uma educação do Campo.

Esse encontro foi o espelho para novos objetivos em favor de uma educação do campo que viesse a ser de interesse da população que vive na área rural, proporcionando uma educação sem conceitos urbocêntricos e que não fosse a extensão da escola da cidade (BRASIL, 2013, p.288).

Desta forma, objetivando esse ideal, o primeiro encontro culminou na realização da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998.

[...] “com resultados expressivos, buscavam a gradual universalização da oferta de educação escolar para crianças de 7 a 14 anos, a redução significativa dos índices de analfabetismo e a disseminação dos centros como: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Escolas Familiares Rurais (EFR) e escolas Comunitárias Rurais (ECOR)” (BRASIL, 2013, p.288).

De acordo com Caldart (2004, p.1), conforme citado por Pires (p.94), a primeira conferência de 1998 foi o momento do batismo coletivo de um novo jeito de se lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no campo. A partir deste

²Texto disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997EManifestodaseducadorasedoseducadoresdaReformaAgr%C3%A1riaapovobrasileiro-MST.pdf>> Acesso em: 19 de mar. 2019.

momento adotou-se a nomenclatura educação do campo, e não mais educação rural ou educação para o meio rural.

Com todas as conquistas obtida pela primeira conferência, ainda persistiam alguns problemas sem solução, como o atendimento insuficiente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Médio (BRASIL, 2013, p.288).

Todavia, foi a partir da realização desses seminários que os movimentos por uma educação do campo obtiveram uma importante conquista: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (PARECER Nº 36, de 04 de dezembro de 2001)³, garantindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Em 3 de abril de 2002 o projeto das Escolas do Campo foi incluído nas Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002⁴, conforme afirma o 2º Artigo:

Art. 2º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012, p.33).

Essas diretrizes, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2012. p.143.), “representam uma conquista da caminhada dos movimentos por uma educação voltada para a realidade do campo”. Com relação a isso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo afirmam que:

³Texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192>. Acesso em: 27 de mar. de 2019.

⁴Texto disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 27 de mar. 2019.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Outro marco importante dos movimentos por políticas públicas para a educação do campo foi a introdução das lutas e trabalhos em agendas, que proporcionaram o aumento do número de movimentos sociais e sindicais nos últimos tempos, pressionando a inclusão desta modalidade de ensino em agendas de governos municipais, estaduais e também na agenda do Governo Federal (PIRES (2012, p.97).

Buscando políticas públicas que viessem a dar molde para a educação do campo, em 2004 aconteceu a segunda conferência nacional: “Por uma Educação do Campo”. O marco alto dessa conferência, no tocante à educação voltada para o campo, concretizou-se na declaração final em que são abordados os objetivos que os movimentos queriam alcançar de forma a garantir uma educação para o campo que viesse a ser plena e condizente com a realidade das populações rurais, por meio de políticas públicas permanentes. Diante disso, reivindicavam a:

Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no campo à Educação Básica de qualidade social; ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior; valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo; formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica; respeito à especificidade da educação do campo e à diversidade de seus sujeitos. (DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Neste mesmo ano, em 2004, a educação do campo foi assumida pelo Ministério da Educação (MEC) como uma Coordenadoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e

Inclusão, (Secadi), que passou a coordenar a inclusão das questões do campo nas políticas nacionais e nas Secretarias Estaduais e Municipais (PIRES, 2012, p.99).

[...], MEC ampliou e fortaleceu um conjunto de políticas voltadas especificamente para os grupos sociais historicamente desfavorecidos, que não se beneficiaram da expansão do sistema educacional verificada nas últimas três décadas. Fazem parte do público-alvo preferencial das políticas de inclusão e diversidade os seguintes grupos sociais: jovens e adultos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes e jovens privados de liberdade e internos em instituições socioeducativas. (RELATÓRIO DE GESTÃO DA SECAD, 2004, p.5).

O fortalecimento do conjunto de políticas públicas realizado pelo MEC fez com que novos horizontes viessem a ser abertos, possibilitando a implantação de mecanismos apropriados à realidade das comunidades rurais como o Parecer Nº1 CNE/CEB de 2 de fevereiro de 2006, que optou como modelo para a escola do campo a Pedagogia da Alternância.

4. Pedagogia da alternância: Parecer nº1 CNE/CEB de 2 de fevereiro de 2006⁵

Em 2 de fevereiro de 2006, o Parecer Nº1 CNE/CEB estabeleceu a forma de como ocorreria os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Segundo esse Parecer:

A matéria é altamente relevante, pois a educação do campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível

⁵Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf> Acesso em: 06 de abr. de 2019.

médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (BRASIL, 2007, p.71).

Em concordância com esse Parecer, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 22, § 2º, diz que “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na Lei” (BRASIL, 2009, p.28.).

Voltada para a realidade da educação na escola do campo, a Pedagogia da Alternância vem para valorizar não somente o estudante da zona rural, mas também a sua família, uma vez que o estudo da teoria e prática reforçam o aprendizado e lhe confere caráter significativo. O aluno alterna seus estudos, uma semana aprendendo a teoria na escola e na semana seguinte desenvolve a prática com sua família. De acordo com Silva *et al*, (2013):

A alternância possibilita, ao jovem do campo, uma reiteração entre o trabalho e a família, o meio social e o meio cultural na construção do aprendizado. A dicotomia teoria e prática é a base da alternância que considera os dois campos e trabalha as questões de diferentes naturezas a fim de valorizar os saberes num processo permanente. Para que isso aconteça no sistema de alternância, o jovem permanece um período na escola e outro com a família. É justamente nesta relação que nasce outra maneira de aprender e de se relacionar com o saber. [...], o objetivo deste regime de alternância é levar questionamentos da escola para a realidade do educando e vice-versa, a fim de construir uma formação baseada na troca. Uma escola voltada para a realidade do jovem do campo faz parte do pleno desenvolvimento do educando, tornando-o sujeito autônomo, crítico, criativo e comprometido com a transformação do mundo rural (SILVA *et al*, 2013, p.208).

Essa alternância possibilita uma troca de experiências fundamental. O que a família tem de bom, o aluno leva para a escola. Por outro lado, o aprendizado educacional ministrado na escola é levado para a família, de forma a complementar o seu saber.

Para tanto, há a necessidade de que o corpo docente esteja plenamente capacitado e consciente de que a educação na escola do campo tem a sua peculiaridade específica, voltada para a realidade rural.

5. Formação do professor, proposta pedagógica e currículo para a escola do campo

Constata-se a existência de proposta pedagógica voltada para a educação do campo, contudo:

Nas propostas do movimento para a formação de professores, as necessidades das populações do campo são consideradas, pois, além do programa de conteúdos formais, os docentes são orientados a considerar os valores e as tradições culturais em que se socializaram como membros da localidade. Essa é a riqueza da proposta, pois incorpora os saberes locais e abre espaço na escola para a cultura local. Desta maneira, a formação dos professores leva em contas as condições afetivas da realidade (BRASIL, 2013, p.50).

Neste sentido, o professor da escola do campo é parte viva da realidade local, um membro das famílias rurais, conhecedor das lutas, das conquistas, da história do movimento na busca por uma educação de significância, sintonizado, participante das políticas e cada vez mais atuante diante de melhorias para o desenvolvimento pleno dos estudantes da escola do campo.

A formação do docente não deve ficar restrita ao período de duração do curso de formação. Ele vai sendo formado ao longo de sua experiência de envolvimento com seus alunos, com os pais dos alunos, com os colegas da escola, nas situações de participação política, enfim, no cotidiano.

Para tanto, os docentes precisam estar constantemente recebendo informações que favoreça a compreensão crítica da realidade. O repertório cultural do campo apresenta uma grande riqueza construída na permanente relação de aprendizagem entre crianças e adultos, na observação atenta dos fenômenos naturais a que estão sujeitos e na prática da solidariedade (BRASIL, 2013, P.50).

Para além, Arroyo (2007, *apud* PIRES, 2012, p.117),

A organização do trabalho pedagógico na educação do campo requer uma formação de educadores a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo e através de lutas pelos direitos de seus povos, pelo direito à terra, ao território, ao modo de produção camponês, à educação e à escola (PIRES, 2012. P.117).

Nesse sentido, a proposta pedagógica voltada para a escola do campo precisa ser diferenciada, respeitando as peculiaridades, os costumes, o modo de vida, a cultura e as famílias que vivem na zona rural. Sendo assim, deve ser uma proposta pedagógica que venha transformar para melhor a realidade dos alunos que vivem no campo, ampliando o seu saber e ao mesmo tempo trazendo a consciência de respeito à natureza em que se está inserido.

Segundo Caldart e Molina (2004); Azevedo de Jesus (2006 *apud* PIRES, 2012, p.117):

A proposta pedagógica construída pela e com a Escola do Campo deve se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e acolha seus saberes e experiências. [...], que objetive a formação da criança e do jovem na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo, que incorpore a agricultura camponesa e a agroecologia e os valores humanos e solidários no processo de transmissão e produção do conhecimento científico (PIRES, 2012, p.117).

Da mesma forma, o currículo deve ser criado de acordo com a proposta pedagógica, ou seja, deve ser “um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura, aberto aos conteúdos, pautado em um diálogo de conhecimentos e de processos de formação. Nesse sentido, o trabalho pedagógico por Temas Geradores⁶ é uma indicativa recomendável” (PIRES, 2012 E, p.120-121).

A opção pela organização curricular a partir do tema gerador nasce e se desenvolve na reflexão e experiência dos movimentos sociais, que compreendem a educação e a escola como parte de um projeto de desenvolvimento e o próprio movimento como sujeito educativo. No processo de escolha do tema gerador, recomenda-se participar a escola e a comunidade, importante nesse processo em que os diversos sujeitos estão envolvidos (PIRES, 2012. p.121).

⁶Alguns temas geradores: água potável, qualidade de vida do homem e da mulher do campo, resgate a cultura e revivendo a história, higiene e saúde, as plantas: conversando hoje para garantir o amanhã, o homem e a mulher do campo no exercício de sua cidadania, terra e trabalho no campo, entre outros (PIRES, 2012. P.122).

Nesta concepção, PIRES (2012), afirma que os tema geradores tratam-se:

De uma concepção pedagógica que representa uma direção de caráter histórico-social à inserção dos sujeitos e suas realidades dinâmicas, o que se relaciona diretamente às opções autônomas que as escolas constroem na efetivação e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção teórico-metodológica transformadora, envolvendo suas discussões nas concepções de homem/mulher, de sociedade e de educação (PIRES, 2012, p.122).

Desse modo, esta luta se resume na busca de uma escola que realmente seja de acordo com a realidade da zona rural, que tenha qualidade na infraestrutura, na formação do professor, no desenvolvimento do projeto pedagógico e, por fim, na concepção de um currículo condizente com a realidade que os movimentos desejam. Uma escola que vá ao encontro com a formação de cidadãos do campo, dotados de deveres como todos os brasileiros, mas que também têm seus direitos igualmente garantidos pela Constituição Federal, os quais não devem mais ser ignorados.

6. Discussão dos resultados

Com base em pesquisas já realizadas a respeito da educação para a escola do campo, fez-se necessário buscar fundamentos que embasassem este estudo, abortando, assim, leis e autores importantes que deram relevância a temática aqui abordada.

Ao abordar a “Constituição Federal de 1988”, observou-se que a partir desse marco a educação nacional tornou-se obrigatória, constituindo um direito de todos os cidadãos brasileiros, dever do Estado e da família. Neste sentido, a educação como direito também se estendeu às populações que vivem na zona rural.

A “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996” faz menção à educação do campo em seus artigos 23, 28 e também no 2º § do artigo 22, nos quais disserta sobre a flexibilidade da educação na escola do campo, adaptação da escola às

peculiaridades da vida das crianças da zona rural e adequação do calendário escolar de acordo com as peculiaridades existentes.

O autor Antonio Munarim, em seu artigo científico intitulado de “Educação do Campo e LDB uma relação quase vazia” de 2016, ao fazer uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, traz em suas reflexões a relação existente entre a LDB de 1996 e a educação do campo. Segundo o autor, os artigos 23 e 28 são as únicas referências diretas que a Lei faz com relação à modalidade educacional do campo, e que ela se beneficia de outros dispositivos da lei, como os artigos 3, 27 e 61.

Os “Cadernos SECAD 2” de 2007, ao documentar as políticas públicas voltadas para a educação do campo no correr dos anos, fazem menção aos marcos institucionais, à educação no meio rural, ao fortalecimento de políticas nacionais de educação do campo e a pareceres que trouxeram melhoria para a educação do campo.

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” de 2013 trazem, em seus cadernos, orientações para a educação do campo nas redes e sistemas de ensino, orientando quanto à adoção de medidas que venham a garantir o atendimento da educação às populações do campo.

O “Parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001”, vem tratar da implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, reconhecendo o modo próprio de vida social e a utilização do espaço do campo como fundamental em sua diversidade para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.

A “Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002”, visa adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

A “II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo de 2004” buscou a universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no campo a uma Educação Básica de qualidade, vislumbrando , ainda, a ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior, de modo a se privilegiar a valorização e formação específica de educadores para o trabalho no meio rural através de uma política pública específica e que respeitasse a especificidade da educação do campo e a diversidade de seus sujeitos.

O “Relatório de Gestão da SECAD de 2004” teve como objetivo criar uma visão panorâmica sobre o desenvolvimento recente das políticas públicas de educação, na qual a nova política nacional de alfabetização e educação de jovens e adultos e a adoção de políticas afirmativas para inclusão e diversidade figuram como algumas das principais inovações da atual gestão do MEC.

O “Parecer Nº 1 CNE/CEB de 2 de fevereiro de 2006” veio dispor sobre a Pedagogia da Alternância como ferramenta apropriada para a educação do campo por alternar escola e família, teoria e prática.

O “Decreto 8.752/2016 de maio de 2016” dispõe sobre a formação dos professores a nível nacional, plano de carreira, estudo continuado, remuneração e respeito a profissão.

O Caderno “Introdução à Educação do Campo” busca pensar sobre a educação dos povos que vivem do campo e também sobre a sua identidade.

O livro de Angela Monteiro Pires, “Educação do Campo como Direito Humano”, aborda a educação do campo para a diversidade na busca por projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

O livro “Por uma educação do Campo”, dos autores Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Sales Caldart e Mônica Castagna Molina, traz consigo textos que retratam e testemunham a história do direito do povo que vive e trabalha no campo na busca pela construção do direito pela terra, trabalho e educação.

O livro “Educação do Campo Saberes e Práticas” de Adenilde Stein Silva, Charles Moreto, Erineu Foerste, Janinha Gerke de Jesus e Maria Aparecida Trarbach, traz uma coletânea de artigos de experiências de professores que atuam em escolas do campo. Uma nova forma de pensar, trabalhar e produzir conhecimento entre escola e universidade.

7. Conclusão

Verificou-se que após a Constituição de 1988 e da LDB de 1996, ao se mudar os rumos da educação brasileira, a educação para a escola do campo ainda estava distante do ideal que os movimentos dos trabalhadores rurais almejavam. Nesse sentido, mantiveram suas lutas em busca do direito por uma educação que viesse a ser condizente com sua realidade.

Observou-se que, no decorrer das reivindicações, os movimentos foram conquistando políticas públicas e mecanismos legais que vieram a dar molde para a educação na escola do campo. O tema é abordado em pareceres, resoluções, na Pedagogia da Alternância, em propostas pedagógicas, nas formações específicas para o professor que leciona em escolas do campo, entre outros. Todos esses pontos foram importantes e fizeram com que a educação para a escola do campo se tornasse uma realidade.

Contudo, é preciso que os movimentos mantenham-se em prontidão para que os objetivos conquistado não venham a desfalecer mediante os rumos que o país toma a cada ano, dando prosseguimento na busca incessante de melhorias para a escola do campo, afinal, o campo é composto por cidadãos brasileiros, os quais são dotados de direitos que precisam ser preservados e respeitados.

8. Referências

ARROYO, M.G; CLDART. R. S; MOLINA.M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 03 fev. 2020.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Educação do Campo: marcos normativos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf> Acesso em: 05 de abr. 2019.

_____. **II Conferência nacional por uma educação do campo**. Luziânia. GO. Agos. de 2004.

_____. **Introdução à educação do campo**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de educação.

Programa de Pós-graduação. Programa de Educação do Campo. Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília 2009.

_____. **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro.** Brasília: julho 1997.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº: 1/2006.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Brasília DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf> Acessado em: 06 de abr. de 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC. Brasília - DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192> Acesso em: 27 de mar. de 2019.

_____. **CADERNO SECAD 2 - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília, DF: SECAD, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Desktop/Artigos%20para%20a%20disertação/1997%20%20Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agrária%20a%20o%20povo%20brasileiro%20-%20MST%20Eneer%201997.pdf>>.

Acesso em: 19 mar. 2019.

FERRÃO, R. G. **Metodologia científica para iniciantes em pesquisa.** Vitória, ES: Incaper; 2005.

MUNARIM, A. **Educação do campo e LDB uma relação quase vazia.** 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707/694>> Acesso em: 22 de mar. de 2019.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012, 1ª edição.

SILVA, A. S.et. al. **Educação do campo saberes e práticas.** Vitória: Edufes, 2013.

EDUCAÇÃO COMPARADA: uma abordagem sobre as reformas do Ensino Médio no Brasil

José Cândido Ribeiro Carvalhal¹

Valdir Mariano de Souza²

Introdução

O ensino médio brasileiro demonstra não ter identidade definida, uma vez que ainda se buscam reformas que possam ser adequadas à realidade dos jovens brasileiros. Essas alterações são reflexos da consolidação do Estado democrático, das novas tecnologias, das mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos que exigem uma escola capaz de possibilitar aos alunos integração ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Neste sentido, a medida provisória do ensino médio culmina com uma grande polêmica na população, bem como entre os estudantes, professores, e demais órgãos que tratam de educação no Brasil. Esta alteração está contemplada na MP nº 746/2016 que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

¹ José Cândido Ribeiro Carvalhal, Engenheiro Civil, Mestre em Ciências da Educação, Pela Universidade Columbia Del Paraguay, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

² Valdir Mariano de Souza, Mestre em Ciências Sociais, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Corregedor Institucional e Presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente do IFMA e Doutorando em Administração pelo Instituto Ideia/Universidad Columbia Del Paraguay

nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

São vários os motivos que levaram a esta tomada de decisão, segundo algumas pesquisas, estão relacionados às deficiências no aprendizado e abandono. Estima-se que 90% dos jovens que terminam o ensino médio não vão para a faculdade, a maioria nunca mais retorna a uma sala de aula. Dessa forma, esta alteração permitirá o direcionamento dos jovens incluindo-os mais cedo no mercado de trabalho, no qual terão oportunidade de receber formação profissional ainda na escola e, assim, mudar sua trajetória social. Porém, a reforma ou a inclusão da formação profissionalizante no ensino médio tornou-se potencial de impacto social (ÉPOCA, 2016).

Nesta perspectiva, a Medida Provisória (MP) visa estabelecer um novo modelo para o ensino médio, em que o estudante poderá escolher a própria formação, além disso, a jornada escolar será ampliada para sete horas diárias. Muda também a obrigatoriedade das 13 disciplinas do ensino médio, deixando apenas três obrigatórias (português, matemática e inglês) para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as demais podendo ser escolhidas pelo estudante de acordo com sua formação universitária ou então, optar pelo curso técnico para ser inserido no mercado de trabalho (BRASIL, 2016).

Não há como ignorar a importância desta medida provisória. Todavia, um dos problemas desta mudança corresponde ao fato de que há uma necessidade de um tempo maior para discutir estas alterações, já que é notória uma mudança no ensino médio, apesar do Governo Federal defender a MP desde 2013 em um projeto de lei que perdura no Congresso Nacional. Além dessa problemática, outra questão é a formação do professor, que para viabilizar o entendimento dos estudantes, deverá se aprofundar nas áreas de ensino, é preciso que o docente se torne um especialista na disciplina. Para tal, a formação inicial nas faculdades de pedagogia e nas licenciaturas deve ser atualizada (EDUCAÇÃO, 2016).

No ano de 2000, o Ministério da Educação em um trabalho conjunto com educadores de todo o País analisou as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e determinaram um novo perfil para o currículo, sugerindo uma reforma da LDB de 1996, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta. Nesta época, afirmavam que o ensino era descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações, então, buscou-se dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização e evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender sugerindo novas reformas do ensino médio. Desde então, nota-se que os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio passam por constante mudança até os dias atuais (BRASIL, 2000).

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é realizar uma análise comparativa das reformas realizadas no ensino médio brasileiro com ênfase na nova proposta e comparar a qualidade da educação básica do Brasil e outros países latinos. Dessa maneira, expõe-se uma abordagem sobre as principais mudanças que o ensino médio passou e a polêmica da MP nº 746/2016 a fim de contribuir para o entendimento dessa problemática e de novas perspectivas do PCNE.

Para confecção deste capítulo, as principais fontes de dados consultados foram: o banco de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo, Legislação Brasileira, Revistas eletrônicas *Época* e de Educação, site do Ministério de Educação, PCNE de 2000. Dos quais foram selecionados vários artigos, leis e reportagens de sites referentes às reformas do ensino médio, que enfatizam as reflexões sobre a temática.

Dessa forma, este trabalho busca realizar um estudo comparativo sobre as reformas curriculares da LDB/1996 tanto em termos de desafios a serem enfrentados, como em relação a possíveis críticas encontradas que possam ser compartilhadas. E, a partir desses instrumentos, fazer uma análise comparativa da

reforma do ensino médio com a finalidade de entender e contribuir para as bases curriculares do segmento educacional.

Além disso, esclarecer a MP nº 746/2016 proposta na recente reforma do ensino médio, discutir as alterações realizadas nos artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional vinculada a uma nova abordagem da Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção.

1. Reflexões sobre as reformas do ensino médio no Brasil

De acordo com Costa (2011), os princípios teóricos das reformas educativas são expressos, na esfera legislativa, nas diversas leis e planos de educação promulgados num período de pouco mais de uma década, entre 1980 e 1990, em vários dos países da América Latina:

O Equador aprovou uma Lei de Educação, em 1983, e o Uruguai, em 1985; em 1990, o Chile aprovou a Lei Orgânica Constitucional de Ensino, e El Salvador, uma Lei de Educação; em 1992, foi a vez do Plano Decenal de Educação, na República Dominicana; em 1993, a Lei Federal de Educação, na Argentina, e uma Lei de Educação, no México; em 1994, a Lei de Reforma Educativa, na Bolívia, e a Lei Geral de Educação, na Colômbia; e em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Brasil.

No Brasil, até 1990, o ensino era considerado “politécnico” denominado e regido “ensino secundário de 2º ciclo”. A partir deste ano, inúmeras reformas já ocorreram, a mudança inicial foi determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em que o ensino secundário de 2º ciclo foi denominado Ensino Médio. A polêmica desta época estabelecia-se na característica dessa reforma que sugeria um ensino médio de caráter preparatório, antecedendo um curso superior e voltado para a elite, se opondo ao ensino profissionalizante que era voltado para as classes mais baixas sem acesso ao ensino superior (BRASIL, 2009; CIAVATTA, 2009).

Segundo Castro e Garrossino (2010), apesar das reformas, tentam manter a origem da LDB d 1996.

Embora, ocorram reformas e reajustes na LDB (1996) tenta-se manter a redação original da Constituição deixando claro que o ensino médio é etapa final da educação básica, com objetivos abrangentes que englobam a formação do indivíduo para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurado uma formação geral dando uma identidade ao ensino médio entre ensino profissionalizante e preparatório ao ensino superior (CASTRO; GARROSSINO, 2010).

Então, a revolução das mudanças começou a partir de 1990, quando surgiu a medida provisória que determinou a LDB nº 9.394/1996. Com essa medida ocorreu a expansão do ensino médio no Brasil, que cresceu de forma quantitativa em cinco grandes regiões geográficas do país. Dessa forma, várias medidas alteraram a LDB até os dias atuais (BRASIL, 2013).

Desde que o ensino deixou de ser secundarista e passou a ser chamado ensino médio, o número de matrículas dobraram nas Regiões Sul e Sudeste, Norte e Nordeste devido o aperfeiçoamento da reforma. Nesta época, também houve a aprovação do decreto nº 2.208/97, no qual foi aprovado para definir e organizar a formação profissional de nível técnico em todo o país, independente do ensino médio regular foi apresentado uma estrutura curricular própria, assim, o ensino médio foi dissociando da formação técnica. No entanto, tal decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo decreto nº 5.154 e, posteriormente, pela Lei n. 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitiu a realização de ações mais integradas entre ambos (BRASIL, 2013).

Já em 2009, outra proposta para ensino médio foi sugerida como o Programa Ensino Médio Inovador, no qual expressa a preocupação do Ministério da Educação em responder às mudanças ocorridas ao longo das nesse nível de ensino e sugere a urgência de se repensar sua proposta curricular, tornando-a adequada à singularidade do

alunado, de forma comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira (RAMOS, 2011; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). De acordo com Ciavatta e Ramos (2011) a problemática de tanta reforma está na dualidade e na fragmentação entre o ensino médio e o ensino profissional. Os autores afirmam que a dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam. É, pois, na conjuntura da primeira década do século XXI e na estrutura secular da colonização e da implantação do capitalismo que deve ser buscada a explicação para sua gênese e permanência. Os autores ainda destacam que:

A efetividade do investimento financeiro no ensino médio e na educação profissional, estejam eles integrados ou não, por meio dos Programas como Ensino Médio Inovador e Brasil Profissionalizado, depende tanto da eficácia administrativa dos sistemas envolvidos quanto da capacidade de o governo federal obter hegemonia de seu pensamento. Captar as contradições que têm atravessado essas políticas nos subsidia para disputá-las (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Neste sentido, Ramos (2011) chama a atenção sobre as questões que clivam historicamente, a natureza do ensino médio, afirmando a importância dos jovens serem projetados e direcionados como componentes da população economicamente ativa, para isso, é necessário escolher sua profissão, visando a qualificação enquanto trabalhador. E, diante da baixa qualidade dessa oferta, a educação profissional não deixa de ser uma alternativa de funcionalidade do ensino, no sentido de proporcionar uma suposta facilidade de ingresso no mercado de trabalho.

2. Comparando a qualidade da educação brasileira

O Brasil tenta adquirir uma identidade para a educação, mas o sistema educacional é falho devido o sistema político da educação. Dessa forma o País está sempre em ranking de baixa

qualidade educacional comparado com outros países. Pesquisas de opiniões dividem a problemática da educação brasileira.

Sousa (2013) afirma que de acordo com uma pesquisa realizada por pela consultoria *Economist Intelligence Unit*, o Brasil está em penúltimo lugar em um ranking sobre a qualidade da educação. A consultoria analisou habilidades cognitivas e desempenho escolar dos alunos em 40 países. A Finlândia e Coréia do Sul aparecem nos primeiros lugares, o Brasil e a Indonésia nos últimos lugares. Também, no último relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sobre o índice de desenvolvimento da Educação, feito em 128 países, o Brasil aparece na 88ª posição. Países menos desenvolvidos apresentam uma posição melhor. O Brasil aparece ao lado de Honduras (87ª), Equador (81ª), Bolívia (79ª); mas está muito aquém de países vizinhos e parceiros comerciais como Argentina (38ª), Uruguai (39ª) e Chile (51ª). Esses dados demonstram que as políticas pedagógicas que norteiam a educação no Brasil são equivocadas.

Houve uma influência forte pela reestruturação produtiva do país, segundo ainda afirma Souza (2013):

Nos últimos anos o ensino foi fortemente influenciado pela reestruturação produtiva, uma vez que as inovações tecnológicas, a nova organização do trabalho e a globalização dos mercados exigiam novos perfis profissionais. Criou-se assim uma educação voltada ao mercado de trabalho, entendida pela lógica do capital, visando contribuir para o projeto político pedagógico da burguesia e que os ideais de educação humanista foram abandonados.

As escolas europeias de ensino médio possuem modelos flexíveis de ensino, que se moldam aos interesses e competências dos alunos, inclusive com seminários profissionalizantes. Nos Estados Unidos, o sistema educacional médio é ainda mais aberto, há um vasto número de disciplinas e cada aluno constrói seu currículo. Já as escolas asiáticas optam por modelos mais rigorosos, mas não menos eficientes. No Brasil o currículo do ensino médio é fechado, com quinze (português, literatura, redação, matemática,

física, química, biologia, geografia, história, artes, inglês, espanhol, sociologia, filosofia, educação física) disciplinas obrigatórias. Devido esta quantidade de disciplina e falta de um direcionamento a seguir, os alunos têm dificuldades para absorver o conhecimento, além disso, o sistema de ensino tem problemas estruturais (salas de aula inadequadas, curta jornada escolar, alto índice de evasão, despreparo público na gestão educacional, remuneração baixa) que dificultam a qualidade de ensino brasileiro (VECCHIA, 2014).

Em um estudo comparativo realizado sobre a organização do currículo brasileiro na educação básica e os da Austrália, Cuba, Chile, Estados Unidos, Finlândia, Portugal, México e Nova Zelândia, chega-se a conclusão de que o Brasil erra ao ser pouco específico ou claro na definição do currículo da educação básica e que há equívoco pelo ato de que, no Brasil, as orientações não são claras sobre o que ensinar. O que distingue as diretrizes curriculares dos países citados, em comparação com as diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, “é o grau de especificação pelo governo (nacional, estadual ou municipal) do que deve ser ensinado em comparação com o que é definido pelo professor ou pelas escolas”. No âmbito internacional, os países que outorgam maior autonomia a seus professores e escolas são Finlândia e Nova Zelândia (ZIBAS, 2002; CARDIM, 2013).

3. Reforma curricular do ensino médio no Brasil

Conforme o Ministério da Educação o currículo do ensino médio sofre mudança periodicamente (BRASIL, 2016). Esta reforma acontece desde 2000 em que o Ministério da Educação, órgão responsável pela definição das políticas educacionais para o país adota, através da Secretaria de Educação Básica (SEB), estratégia para a ampliação e melhoria do ensino médio (CARVALHO, 2015). As medidas provisórias seguem rigorosamente as exigências previstas na Constituição Federal em decorrência da urgência do problema deste nível de ensino no Brasil. As propostas da MP são fruto do amplo debate acumulado

no país nas últimas décadas, o que permitiu ao Governo Federal acelerar a reforma, em ordem cronológica, percebe-se que a reforma está sendo discutida há vários anos:

- 1998: grande debate e aprovação das diretrizes do EM de acordo com a nova legislação da LDB de 1996.

- 2002: Seminário Nacional sobre reforma do Ensino Médio

- 2007: FUNDEB com a promessa de garantir a universalização do EM

- 2007: MEC lança o Plano de Ações Articuladas

- 2009: Novo ENEM

- 2010: Ensino Médio Inovador

- 2010: CONSED cria o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio

- 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovado pelo CNE.

- Em 2013 foi apresentado o Projeto de Lei (PL) 6840 na Câmara dos Deputados que também foi amplamente debatido. No entanto, a tramitação do PL no Congresso ficou aquém da urgência da reforma (PL6840/2013).

- 2014: Plano Nacional da Educação (PNE). Meta 3.1 “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados”.

4. Medida Provisória – MP Nº 746

Percebe-se que a dificuldade do sucesso na política educacional é em implantar uma identidade na educação brasileira, para tal é necessária uma avaliação da reforma que adequue a real situação do País. A medida provisória (MP nº 746/2016) defende o direito de escolha do alunado em decidir o seu futuro e visa implantar um modelo educacional em que o docente tenha

possibilidade de escolher entre fazer o ensino médio cursando as disciplinas que tenha afinidade com o curso superior a ser escolhido ou fazer um curso profissionalizante. A seguir, estão disposto os artigos, inciso e parágrafos reformulados da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (INEP, 2016; SENADO FEDERAL, 2016).

A seguinte Medida Provisória, com força de lei estabelece:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

- Art. 24.

Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (NR)

- Art. 26.

§ 1º 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, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:

§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.

§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime. (NR).

- Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem

definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e,

V - formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática serão obrigatórios nos três anos do ensino médio.

§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:

I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular.

§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos.

§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
e,

VI - educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias.
(NR)

• Art. 44.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II do caput considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional

Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do caput do art. 36. (NR)

- Art. 61.

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. (NR)

- Art. 62.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (NR)

• Art. 2º A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

- Art. 10.

XIV - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

XV - segunda opção formativa de ensino médio, nos termos do § 10 do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

XVI - educação especial;

XVII - educação indígena e quilombola;

XVIII - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e

XIX - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. (NR)

• Art. 3º O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da data de publicação desta Medida Provisória.

• Art. 4º O disposto no art. 26 e no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996, deverá ser Nacional Comum Curricular.

Parágrafo único. O prazo de implementação previsto no caput será reduzido para o primeiro ano letivo subsequente na hipótese de haver antecedência mínima de cento e oitenta dias entre a publicação da Base Nacional Comum Curricular e o início do ano letivo.

• Art. 5º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação.

• Art. 6º São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecida nesta Medida Provisória e no regulamento, com a finalidade de

prestar apoio financeiro para o atendimento em escolas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - sejam escolas implantadas a partir da vigência desta Medida Provisória e atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitando a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento das escolas participantes da Política de Fomento, podendo ser utilizados para suplementação das expensas de merenda escolar e para aquelas previstas nos incisos I, II, III, VI e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

- Art. 7º Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 5º serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente de celebração de termo específico.

- Art. 8º Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 5º.

- Art. 9º A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único da conta corrente específica. Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

- Art. 10. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 5º ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE,

aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

- Art. 11. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 5º serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Medida Provisória, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

- Art. 12. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 5º correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

- Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Art. 14. Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

Enfim, a MP nº 746/2016 reestrutura e torna flexível o currículo comum obrigatório do ensino médio no país com o objetivo de nortear e definir o conteúdo que os alunos deverão aprender a cada etapa de ensino. Pelo Plano Nacional de Educação (PNE), até 2024, 50% dos matriculados cumprirão jornada escolar em tempo integral de, no mínimo, sete horas por dia (JUNGMANN, 2016).

Considerações finais

A partir da análise realizada nos documentos sobre as reformas ocorridas no ensino médio, é notória a necessidade de mudanças uma vez que o País passa por ajustes em todos os setores. Com essa medida, a população jovem pode escolher terminar a educação básica inserida no mercado de trabalho, estudando um curso profissionalizante com carga horária capaz de torna-lo em um ser capacitado e produtivo, ou seguir para o ensino médio cursando apenas disciplinas que escolheu conforme a profissão que deseja seguir.

Muitas polêmicas foram formadas talvez pela forma que foi colocada a MP nº 746/2016, que deu a entender que surgiu

repentinamente sem um planejamento gerando especulação e revolta na população. Na verdade, de acordo com os documentos analisados, desde 2013 essa medida foi decidida, restando agora colocá-la em prática. Além disso, a MP citada, parece ser favorável ao jovem, pois, atualmente o jovem estuda 15 disciplinas obrigatórias que sobre a ótica da MP não tem aproveitamento para a carreira que o alunado escolhe seguir.

Considerando o ponto de vista exposto acima, o aluno será preparado para o mercado de trabalho da seguinte forma: optando por um curso profissionalizante em que a instituição de ensino terá livre escolha de oferecer, obedecendo à carga horária determinada pela MP; o aluno pode também, escolher estudar as disciplinas eletivas (não obrigatórias) conforme o curso superior quer cursar, se escolher cursar medicina vai estudar as obrigatórias (línguas, matemática e inglês) e as específicas (química, biologia, física) que o direciona a sua vocação profissional. Enfim, cabe ao Governo, a mídia e a população brasileira interpretar com cautela essa medida para que não haja discordância exagerada e nem perda para ambas as partes.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9394 de 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10/12/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Legislação Básica – Técnico de Nível Médio**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/12/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/12/2016.
- CARVALHO, Elisabete Ferreira de Paula. **Estudo comparativo do desenvolvimento de escolares do ensino médio e inclusão de alunos com visão subnormal na escola regular**. Aproximado, v. 1,

nº 1, 2015. Disponível em: <http://latic.uerj.br/revista/ojs/index.php/aproximando/article/view/64/78>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CARDIM, Paulo. **Educação básica: Brasil x Finlândia**. Direto da diretoria. Jul. 2013. Disponível em: <https://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/educacao-basica-brasil-x-finlandia>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CASTRO, R. M.; GARROSSINO, S. R. B. **O ensino médio no Brasil: organizando o trabalho**. ORG & DEMO, Marília, v. 11, n. 1, p.91-102, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A31.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

EDUCAÇÃO. **Quais os principais pontos da proposta de reforma do ensino médio?** Educação, ed. 233. Out. 2016. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2016/10/14/quais-os-principais-pontos-da-proposta-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 02 dez. 2016.

ÉPOCA. **Nossa opinião: enfim, o ensino médio vai mudar**. A Medida Provisória que vai reformular a última fase da educação básica é mais do que bem-vinda. É indispensável. Set. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2016/09/nossa-opinioao-enfim-o-ensino-medio-vai-mudar.html>. Acesso em. 01 dez. 2016.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Anísio Teixeira. 2015. Inep Data. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 13/12/2016.

JUNGMANN, Mariana. **MP do ensino médio já recebeu mais de 560 propostas de mudança no texto**. Agência Brasil. Set/2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-09/mp-do-ensino-medio-ja-recebeu-mais-de-400-propostas-de-mudancas-no-texto>. Acesso em. 15 dez. 2016.

MEDEIROS, Danilo; RIBEIRO, Elisa. **Estudo comparativo do crescimento da educação profissional integrada ao ensino médio na rede pública de ensino**. XI Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. São Paulo, 18 - 20 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/297/b6ebc2459f4e8f378feb479381ecac.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, p.39-58, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

TROJAN, Rose. Meri. **Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais**. RBPAAE, v. 26, n.1, p.55-74, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19683/11466>. acesso em: 15 dez. 2016.

SENADO FEDERAL. Atividade Legislativa. **Medida provisória nº 746, de 2016**. Congresso Nacional. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SOUSA, Michel Aires de. **Por que o Brasil possui um dos piores índices de educação do mundo?** Filosofonet. Set., 2013. Disponível em: <https://filosofonet.wordpress.com/2013/01/09/por-que-o-brasil-tem-um-dos-piores-indices-de-educacao-no-mundo/>. Acesso em: 10 de. 2016.

ZIBAS, Dagmar. **Uma reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América latina?** Cad. Pesqui., São Paulo, n. 115, p.233-262 mar., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a10n115.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

RELAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES

Geane Aparecida Figueiredo Kuster

1. Introdução

O curso de pedagogia vem sendo cada vez mais alvo de discussões entre os sujeitos envolvidos diretamente e indiretamente, no desejo de uma compreensão do porquê de o curso ser tão banalizado e desacreditado, enquanto deveria ser um dos mais respeitados do país, frente a constatação da sociedade de que a educação é uma importante ferramenta na formação do sujeito e construção de uma sociedade mais evoluída. Esse debate norteia a necessidade de investimento nos cursos de graduação, dando-lhes, assim, mais condições para formar seus acadêmicos. Os governantes insistem em fechar os olhos para os cursos de licenciatura, e investem em milhões em medidas, projetos e formações continuadas que por sua vez possuem muita relevância, mas como processo de aperfeiçoamento e não como proposta de formação básica.

O que se vê hoje são infinidades de formações de professores - oferecidas pelos órgãos municipais, estaduais e federais - que não conseguem alcançar resultados satisfatórios dentro de sala de aula com o educando, gastando-se muito para poucos resultados. Perante isso surge o questionamento: se o Governo investe na formação do professor, por qual razão os índices continuam baixos, co evidenciam o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Saeb e a Prova Brasil?

Para responder a esse questionamento, há inúmeras hipóteses relevantes. A ênfase dada neste capítulo está em se abordar as

formações superficiais, haja vista que estas não atendem às atuais necessidades educacionais.

Recentemente, uma pesquisa feita pelo PISA mostrou que o Brasil está entre os últimos países em nível de qualidade de educação em relação aos 70 países pertencente ao programa em 2016. Isso mostra que é preciso, urgentemente, rever onde está o problema que impede o Brasil de caminhar positivamente na educação. Pensando em reverter esse quadro até a edição de 2018, o então Ministro da Educação anunciou um trabalho com base em quatro eixos principais: o fortalecimento da alfabetização (prioridade para 2017), a formação de professores, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio.

2. Métodos e Materiais

Entende-se que metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Dizia Lênin (1965, p.148) que o “método é a alma da teoria”.

O presente capítulo tem como objeto de estudo “o curso de pedagogia e a formação que o mesmo oferece”, fazendo uma relação com o contexto atual da educação básica, a partir de uma revisão da literatura. Destarte, a presente pesquisa objetivará os estudos que geram conhecimentos aos fatores determinantes à formação e qualificação dos profissionais da educação. Partindo dessas premissas os passos seguidos na construção desse capítulo aproximam-se do que descreve Gil (2008, p 27) “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideais, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Diante disso é possível afirmar a abordagem que o estudo assumiu foi ao encontro da abordagem de caráter qualitativo, pois o que se pretendeu foi compreender as dificuldades apresentadas no sistema educacional brasileira, bem como verificando a qualidade com que os professores estão saindo dos cursos de

licenciatura e os reflexos no cenário educacional com a entrada destes profissionais no ensino fundamental. Definição fundamentada no que descreve Minayo (2002, p.21) ao afirmar que a pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares.

Os dados necessários para a composição do trabalho serão adquiridos em fontes secundárias, quando o estudo debruçará sobre as Leis e normativas que formalizam esse curso além da literatura que discute a temática.

3. O curso de Pedagogia: reflexos no chão da sala de aula

Não precisa fazer muito esforço para notar que foram inúmeros fatores que levaram o Brasil a atingir este nível insatisfatório na educação ofertada no país. Porém, esse capítulo pretende adentrar-se em um único fator: o curso de pedagogia, sendo esse, certamente, uma das principais ferramentas para reversão desses índices desagradáveis.

Nota-se que a formação de professor é uma preocupação para todo, significando, ao mesmo tempo, uma fonte de esperança, pois é dele que sai milhares de professores todos os anos.

Se não houver uma base sólida na formação inicial dos profissionais nos cursos de licenciatura, dificilmente haverá êxito do processo educacional. O curso de pedagogia tem como objetivo oportunizar formação pedagógica ao licenciado em pedagogia, tendo a docência como base de sua identidade profissional. Isso leva às seguintes perguntas: como está funciona a graduação de pedagogia no Brasil, sua grade curricular, os saberes que estão sendo ofertados à sua clientela e a formação que os alunos estão recebendo no curso de pedagogia?

O Curso de Pedagogia está voltado para a docência, formando professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental, e formando pedagogos. Pedagogia, segundo o dicionário Aurélio, significa: “Ciência da Educação ou método de ensino”. A graduação em pedagogia atualmente é um dos cursos menos disputados entre o alunado que está saindo do ensino

médio. Porém, ao questionar os alunos sobre a importância de um bom professor, todos prontamente têm o mesmo discurso: que este profissional é fundamental para construção do sujeito e da sociedade. Então porque não lutar e defender um curso com uma importância tão grande para a espécie humana e a sociedade?

Esta tarefa se apresenta como de difícil execução, pois há diversos fatores envolvidos, como: salário, status, valorização, condição de trabalho. Tudo isso leva o curso ao descaso, mesmo sabendo-se do seu grau de importância.

Na tentativa de um novo olhar para o curso de pedagogia, buscou-se seus objetivos para melhor entendê-lo. Segundo o Parecer CNE/CP Nº: 5/2005²:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005).

As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

No sentido de entender a pertinência desses objetivos, o presente capítulo dialogou com Paulo Freire (1996, p.13), quando evidenciou o desejo de se ter professores bem formados com capacidades de promover uma educação

diferenciada, e que fosse de significância aos dias atuais. É fato: a base da formação docente se inicia no curso de pedagogia. Freire vai além quando faz uma crítica a educação “bancária”, que infelizmente ocorre do ensino fundamental a graduação.

A formação docente, da educação infantil até ao nível superior, deve possibilitá-lo ousar com seu alunado, permeando teoria e prática, de forma a aguçar a criatividade e criticidade dos educandos. Deve-se olhar para os professores formadores do curso de pedagogia e para sua responsabilidade na formação de novos educadores. Esse processo precisa ser muito bem feito e estimulado, para que reflita uma educação de qualidade na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. É necessário ter uma formação de qualidade para que se possa ensinar com maestria. O curso de pedagogia precisa tirar do papel o encantamento e trazê-lo para a sala de aula. Nesta perspectiva de Freire (1998):

Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1998, p.12).

Partindo dessa fala, o curso de pedagogia vem se fazendo ser esquecido, e até banalizado, todos os dias. Pouco se faz para reverter essa visão, o que revela certo descaso por parte dos gestores, professores e alunos, dificultando a alteração do presente cenário.

Libâneo em sua obra “Pedagogia e Pedagogos, para Quê?” Vem fortificar o curso de licenciatura, apresentando a Pedagogia como sendo um dos cursos de graduação mais democráticos do país, demonstrando suas diferenças e contribuições para um mundo melhor.

Temos diferentes cursos, diferentes níveis de qualidade, diferentes níveis de formação dos professores formadores. Poucos cursos de formação profissional atingem os mais distantes municípios, compondo as culturais locais, criando um tipo de cidadão, ajudando as crianças a terem um rumo na vida, ampliando as possibilidades de conquistar a dignidade humana (LIBÂNEO, 2005).

Verifica-se que há um grande anseio em relação ao curso de pedagogia, visto que deveria ser realmente uma graduação de excelência na sociedade e promover a construção do sujeito.

3.1. Currículo do curso de Pedagogia

O que se pode observar em relação ao curso de graduação em pedagogia é que o mesmo possui um currículo bem autêntico, porém pouco operante. Segundo Gatti, “O que se verifica, portanto, na prática, são projetos pedagógicos pouco operantes, com currículos fragmentados, quando não um tanto incongruente, em que predomina a formação de caráter excessivamente genérico” (GATTI, 2012, p.58).

O currículo é o que norteia toda a proposta de aprendizagem dentro da instituição, garantido que essas aprendizagens cheguem a todos envolvidos no processo. Verifica-se aí a importância de se ter um ensino de qualidade e ativo dentro das instituições. Tratando-se do curso de pedagogia, o currículo necessita ser muito bem elaborado, visto seu reflexo na formação inicial dos futuros educadores do país.

Percebe-se que o currículo ainda não está inserindo as práticas sociais no contexto pedagógico, portanto, não possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. Esse distanciamento acaba refletindo na formação das docentes e por criar lacunas, que no decorrer do tempo vão se tornando obstáculos para a realização de sua função.

Para entendermos melhor o que é currículo, buscaram-se algumas definições, começando por Michael Apple (2006):

“As escolas ‘produzem’ ou ‘processam’ tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para ‘produzir’ ou ‘processar’ pessoas por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça) ... As escolas recriam de maneira latente disparidades culturais”. (MICHAEL APPLE, 2006, p.68).

O Currículo dos cursos de Pedagogia precisa preparar o aluno para a realidade escolar, fazendo com que os futuros professores tenham capacidade de compreender todo o processo educacional que está inserido nas várias realidades e nas múltiplas culturas. Para Gimeno (2006):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno de uma série de subsistemas ou práticas diversas entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (GIMENO, 2006, p.15).

É através de um currículo bem elaborado e presente nos cursos de graduação em pedagogia que haverá uma emancipação do profissional, fazendo com que ele consiga estabelecer relação entre teoria e prática durante sua trajetória educacional. Já para Moreira e Silva (1995):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e particulares (MOREIRA e SILVA, 1995, p.8).

Percebe-se que o currículo é um mecanismo que possibilita a instituição ser política dentro de sua prática pedagógica ao qual irá conduzir o processo educativo, podendo reproduzir ou modificá-la através de uma perspectiva reflexiva e emancipatória.

Através do currículo bem elaborado, o curso de graduação pode passar a ter o diálogo e reflexividade atuante, objetivando preparar melhor os professores para as dificuldades do trabalho docente. Paulo Freire confere à educação o poder de emancipar a humanidade. De acordo com Freire, podemos dizer que a educação deve ser pensada com os educandos e não para os educandos.

Hoje se discute muito sobre o currículo das graduações de pedagogia em todo país. Percebe-se que a ênfase na teoria ganha um espaço ligado a prática, porém, se esvaziando do sentido político, que por sua vez tira dos professores a docência intelectual que para Giroux (1997) pode transformar o pedagógico em político e o político em pedagógico, favorecendo a emancipação dos professores e dos educandos.

A importância da formação inicial dos professores ocupa espaço importante como fonte de saber. Por isso, considera-se o currículo na graduação em pedagogia como objeto de estudo essencial para conhecermos os elementos emancipatórios necessários para a licenciatura em Pedagogia.

Acredita-se que um currículo de graduação precisa ser emancipador, de modo a propiciar aos professores em formação conhecimentos teóricos e ao mesmo tempo possibilitar a prática, auxiliando assim o construir na escola uma práxis transformadora. Para Silva (2011):

O professor necessita, pela natureza do seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Duas tarefas, portanto, de prática e teoria. Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa (SILVA, 2011, p.29).

O que se almeja é um profissional atuante no chão da escola, e que possa resgatar valores sociais e culturais no sentido de transformar a sociedade em mais justa e equânime, sendo necessário para tanto que se pense no currículo da sua formação básica.

4. Novos saberes para os professores do século XXI

Ao se falar em novos saberes, pensa-se em saberes ultras modernos, algo mágico e desconhecido. Mas na verdade esses novos saberes são as habilidades adquiridas pelo professor em sua graduação, de modo a proporcionar ao educando uma formação

autêntica, democrática e humanizada, dando-lhes condições de serem sujeitos ativos e transformadores no meio onde estão inseridos, o que contraria uma educação mecanizada e apática a tudo e a todos como está se vê atualmente.

Os novos saberes precisam vir elencados aos saberes já contido nas graduações, pois não se pode desconsiderar a importância destes conhecimentos. Porém, o mundo evolui com muita rapidez e a educação precisa acompanhar essas transformações, de forma a auxiliar na construção desses novos sujeitos que estão chegando à nova sociedade.

Os cursos de graduação em pedagogia precisam ficar atentos aos anseios da sociedade e da humanidade, pois são os professores que dali saem que darão continuidade ao processo educacional. Portanto, devem estar aptos a lidarem com os conflitos e transformações que estão ocorrendo, de modo a contribuir positivamente na construção social do sujeito.

É importante ressaltar que para o século XXI necessita-se de profissionais com formação acadêmica consistente. Celma Garrido Pimenta em seu livro “Saberes Pedagógicos e Atividade Docente”, apresenta três saberes básico para os professores: Saberes do Conhecimento, Saberes da Experiência e Saberes Pedagógicos (Andragógicos).

Saberes do Conhecimento são os conteúdos adquiridos durante toda a vida estudantil e durante a graduação, através de leituras e outras ferramentas que auxiliam o professor a estar apto a ministrar conteúdos em suas aulas demonstrando domínio e conhecimento suficiente para exercê-lo.

Saberes da Experiência são os adquiridos através do dia a dia com a prática, aonde o professor vai se apropriando de saberes não acadêmicos, mas importantes para o desenvolvimento do aluno, revelando-se nas as competências desenvolvidas ao logo de sua profissão.

Saberes Pedagógicos (Andragógicos) é o conhecimento metodológico, ou seja, a forma que o professor irá conduzir a

aprendizagem do alunado e os métodos utilizados para a aplicação das atividades e dos conteúdos.

Percebe-se que os saberes descritos acima são fundamentais. Ademais, Paulo Freire vai além nesta discussão quando alerta para a humanização das práticas docentes, colocando em todos os saberes os valores inerentes a humanidade, como: o amor, o respeito, o coletivo, entre outros.

O sujeito do século XXI exige muito mais dos professores do que antes, onde o contexto era outro. Os conhecimentos acadêmicos são importantíssimos e necessários, porém, atrelados com os humanitários. Hoje o modelo de sujeito é outro, e esse novo sujeito possui muitas fragilidades, que precisam urgentemente ser trabalhadas para não termos adultos “frágeis” e, conseqüentemente, uma sociedade “frágil”. Se os professores não estão preparados emocionalmente para atender esse sujeito, vai se produzindo uma educação mecanizada e sem estímulos, fazendo uma série de reprodução de profissionais apáticos e que não se sentem fazendo parte de um todo.

Percebe-se que são muitas as habilidades importantes que precisam fazer parte da formação do professor. Hoje é uma responsabilidade muito grande ser um professor, pois muitos conceitos e valores que passavam em casa foi transferido para a escola. E enquanto as famílias não conseguirem pegar as “rédeas” dentro de seus lares, a escola fica sendo a única a desempenhar essa função, sobrecarregando os professores que já tem uma atribuição profissional muito grande.

Não se pode esquecer ainda das tecnologias, que são o ponto importante na formação dos professores neste século, o qual não possui todas as habilidades necessárias para atender o alunado e não acompanham a evolução tecnológica. Vivemos em um mundo totalmente dependente das tecnologias, e os professores precisam agregar as tecnologias ao seu favor nas aulas. Utilizar recursos tecnológicos hoje é fundamental. E para isso há a necessidades de dominar essa modernidade, utilizando-a como aliada e não como inimiga.

Cabe ao professor a utilização das tecnologias de forma a atender os anseios do alunado, bem como instruí-los para o uso consciente do recurso. As tecnologias utilizadas com maturidade e responsabilidade são de grande valia no processo de ensino e aprendizagem, por tanto fica também mais essa função ao professor: levar o aluno a usar as tecnologias para o bem-estar coletivo e pessoal.

Percebe-se que professor a cada dia vem ganhando mais e mais responsabilidades atribuídas ao ato de ensinar, transformando-as em inerentes à educação, de modo a vislumbrar uma educação para a vida, para o social, para a coletividade, para exercer uma profissão, para saber lidar com o outro e consigo mesmo, enfim, para que sejam cidadãos humanos.

5. Conclusão

Acredita-se que o curso de pedagogia deveria ter um olhar diferenciado por todos, visto que habilita profissionais para formar e transformar a educação. Faz-se necessário que todos, e em especial o professorado, acredite na pedagogia com

formação base para todo docente, e que as políticas públicas deem o devido valor ao curso e aos seus profissionais, para que esta base seja solidificada de modo a sustentar as próximas que virão.

É importante começar as transformações no que tange a formação de professor dentro das graduações, com currículos inovadores, adequado a realidade e que atendam às necessidades dentro do que se considera qualidade educacional e formação do sujeito social.

6. Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
GATTI, Bernadete A. **O curso de Licenciatura em**

- Pedagogia: dilemas e convergências.** EntreVer, Florianópolis, v.2, n3, p.151-169, jul/dez. 2012.
- GIMENO Sacristán, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos Paulo. **Pedagogia e Pedagogos, para Quê?** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _. Pontos Críticos dos atuais cursos de Pedagogia. **Revista Presença Pedagógica.** V.11. nº 65: p.52-63, Set/Out. 2005.
- MOREIRA, A F. B.; SILVA, T.T.; **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OS GESTORES MUNICIPAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Sebastião Thezolin¹

1. Introdução

O brasileiro vive em uma república democrática e federativa administrada pelo sistema de representatividade e com o poder dividido em três esferas: Executivo, Legislativo e Judiciário. Por meio do uso de urnas eletrônicas, os brasileiros escolhem, a cada quatro anos, seus representantes nas esferas executiva e legislativa. São eleitos presidente da república, governador de estado e prefeito municipal, todos pertencentes ao Poder Executivo; vereadores, deputados estaduais e federais e senadores, para o Legislativo.

Há uma diferença no que diz respeito à eleição do presidente e dos governadores para a de prefeito municipal. De acordo com informações fornecidas pelo TSE (Tribunal Superior Eleitoral)², presidente e governadores precisam obter mais de 50% dos votos válidos para serem eleitos, caso contrário, a eleição pode seguir

¹Sebastião Thezolin é professor de História e Geografia graduado pela FAFIA (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre - ES), pós-graduado em Planejamento Educacional pela ASOEC (Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura, Faculdade Integrada de São Gonçalo) e em Gestão Educacional pela UCB (Universidade Castelo Branco). Concursado pela Rede Estadual de Educação do Espírito Santo e concursado pela Rede Municipal de Educação do município de Conceição do Castelo - ES. Ocupou, por diversos mandatos, a função de diretor escolar em escola estadual e municipais de Conceição do Castelo. Atualmente é professor titular da disciplina de História em turmas do Ensino Fundamental, anos finais, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Aldy Soares Merçon Vargas de Conceição do Castelo - ES. E-mail: sthezolin@gmail.com

² <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2016/area-juridica/normas-e-documentacoes-eleicoes-2016>

para um segundo turno. Já na eleição dos prefeitos, o sistema utilizado é o majoritário simples, ou seja, o candidato mais votado é eleito. Porém, em municípios com mais de 200 mil eleitores, pode ocorrer segundo turno.

O Tribunal Superior Eleitoral é o órgão responsável por disciplinar, acompanhar e fiscalizar todo o processo eleitoral. Assim, a escolha de candidatos e o registro das candidaturas para as eleições municipais ocorridas em 2016, que deram mandato aos atuais prefeitos municipais e vereadores, foram disciplinadas pela Resolução 23.455³.

A instrução regulamentou as eleições no tocante à escolha dos candidatos, partidos políticos e coligações, convenções, condições para o registro das candidaturas, número de candidatos e legendas partidárias, registro dos candidatos e sobre o processo de substituição de candidatos e do cancelamento do registro e disposições finais, sendo estes tratados na forma de capítulos do documento.

Mas, quem é o prefeito municipal? Quais são as suas atribuições? Que responsabilidades ele possui com relação à educação municipal? Quais são os componentes de sua equipe? Com a intenção de se compreender melhor sua atuação e as influências de suas ações junto à educação, o presente estudo vai ao encontro de conhecer as características dessa figura tão importante para o desenvolvimento do município, sobretudo da educação.

1.1. A educação no sistema municipal

De acordo com Pena (2019),⁴ o prefeito é o chefe do Poder Executivo municipal e possui muitas atribuições, todavia, não as desenvolve sozinho. Possui uma equipe de secretarias que o auxilia no desenvolvimento das funções de cada pasta.

³(INSTRUÇÃO Nº 535-95.2015.6.00.0000 – CLASSE 19 – BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL) Relator: Ministro Gilmar Mendes Interessado: Tribunal Superior Eleitoral.

⁴ PENA, Rodolfo F. Alves. **Prefeito**. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/politica/prefeito.htm>>. Acesso em 16/04/ 2019

O **prefeito** é o chefe do poder executivo em sua esfera municipal, sendo o responsável por administrar os interesses da cidade em conjunto com a Câmara Municipal dos vereadores. No Brasil, o prefeito é eleito a cada quatro anos, podendo ser reeleito mais uma vez em sequência ou por mais vezes em mandatos não consecutivos [...] b) tomar medidas para melhorar zelar pela limpeza da cidade, além de atender as demandas das áreas da educação, da saúde, do transporte, da cultura e outros (PENA, 2019, p.1).⁵

Destaca-se aqui, dentre as diversas atribuições do prefeito, a que se refere a sua responsabilidade com a educação.

Além do vice-prefeito, os secretários que compõem a equipe do prefeito são escolhidos por ele dentre os que fizeram aliança ou o auxiliaram em sua campanha eleitoral. Esta equipe será responsável por desenvolver os planos de ação e demais medidas administrativas municipais.

São, portanto, os secretários municipais que executam boa parte das ações requeridas pela prefeitura, ações essas que devem sempre estar sob a coordenação do próprio prefeito. Por exemplo: o secretário de educação deve preocupar-se com os salários dos professores da rede municipal e demais profissionais, além do número e condições das escolas e creches e todos os elementos relacionados com a esfera educacional da cidade (PENA, 2019, p.1).⁶

1.1.2. O poder municipal e a educação

Partindo do princípio de que o secretário de educação personifica a voz e os anseios do prefeito junto à Secretaria Municipal de Educação, deve-se analisar as atribuições e atuações deste no cenário educacional municipal.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, são finalidades da Educação.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

⁵ Idem 6

⁶ Idem 6

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.136).

Sabendo-se que é de responsabilidade dos municípios a oferta de educação da creche ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), sendo este último de responsabilidade compartilhada com as unidades federais (estados), o secretário municipal tem a obrigação de tornar concretas as prerrogativas da lei, ofertando e criando vagas para que todos sejam contemplados com uma educação plena.

Para que esta educação aconteça, é preciso ter o cuidado de debater mudanças por meio de fóruns e outros instrumentos que garantam a participação da sociedade nesse processo. O secretário municipal de educação deve estar aberto e pronto para ser o elo condutor desse diálogo. “[...] A Undime defende que toda decisão que interfira na gestão municipal não deve ser tomada sem considerar o debate feito de forma democrática e coletiva” (UNDIME, 2012, p.15-16).

As mudanças na educação devem estar embasadas em toda a legislação que a instrui como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outras legislações e planos de educação que possam fundamentá-las e afastar os descaminhos em casos de ação isolada ou de interesses particulares. O secretário municipal de educação, juntamente com sua equipe técnica, tem o dever de realizar estudos de impacto na rede, das ações inovadoras e mudanças que pretenda realizar. Tais afirmações, são ratificadas pela UNDIME nas orientações transmitidas aos dirigentes municipais. Assim diz o texto oficial:

O dirigente municipal de educação tem por missão elaborar, implementar e gerir políticas públicas educativas que garantam o desenvolvimento físico, social, econômico, político e cultural de crianças, adolescentes, jovens e adultos como seres ao mesmo tempo únicos e plenos (UNDIME, 2012, p.18).

Portanto, é dever do secretário municipal de educação criar as oportunidades para que todos tenham acesso à educação, independentemente da idade que possuam. O importante é universalizar o ensino público e melhorar a sua qualidade para garantir a permanência do educando.

Deve colocar como prioridade do seu ato de governar a garantia que tem a população matriculada, na rede ou sistema de ensino que gerencia, a ter acesso e permanência na escola e aprendizagem com qualidade social. Ademais o dirigente municipal de educação tem o desafio de incluir a população que se encontra fora da escola (UNDIME, 2012, p.18).

Assumir, portanto, a função de secretário municipal de educação não é tarefa fácil ou simplória. Trata-se de um olhar em várias direções: transporte escolar, merenda escolar, folha de pagamento e plano de cargos e salários, formação inicial e continuada para professor e equipe, planejamento, financiamento da educação, rede de contatos com ministério público e conselho tutelar, dentre outras. Essas são direções que não podem fugir do foco do secretário, pois todas são fundamentais para o êxito da educação. Assim, seja qual for o tempo em que o dirigente municipal de educação (DME) assumir, as suas responsabilidades são inúmeras, como salienta a UNDIME:

Qualquer que seja o período em que o DME assuma a Secretaria Municipal de Educação, inúmeras demandas o aguardam – e outras tantas surgirão até a conclusão do planejamento. Das pequenas às grandes redes ou sistemas municipais de ensino, os pleitos educacionais geralmente se enquadram nos seguintes grupos: Construção, reforma e manutenção física de escolas; Aquisição e manutenção de equipamentos e bens escolares; Movimentação, formação e valorização dos trabalhadores em Educação; Aquisição de materiais; Informações orçamentárias, estatísticas e pedagógicas; e Pagamentos diversos (UNDIME, 2012, p.21).

2. Materiais e Métodos

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica em artigos publicados pelo FNDE (Fundo

Nacional do Desenvolvimento da Educação), nas versões online e impressa, bem como em leis e pareceres ligados à gestão pública e educação, reunindo e comparando os diferentes dados encontrados nas fontes de consulta e listando os principais fatores que influenciam as ações do gestor municipal frente à educação.

3. Resultados e discussão

Dessa forma, para que as ações mencionadas aconteçam com o sucesso que se espera, tanto o prefeito como o secretário municipal precisam estar atentos para a ferramenta fundamental de gestão de sucesso que é o planejamento. Este indica caminhos, corrige rotas, evita desperdício de dinheiro e de tempo. O secretário precisa ouvir sua equipe, criando mecanismos de diálogo com a comunidade educacional. Tem a obrigação de buscar parcerias. Porém, se não criar o hábito de planejar as ações pedagógicas e administrativas que envolvem e direcionam a educação, estará fadado ao fracasso. Não dá mais para administrar com ações isoladas e individualistas. É preciso produzir espírito de coletividade para desenvolver a educação.

Não é possível pensar ou administrar uma rede ou sistema de ensino e suas complexidades de forma improvisada, sem planejamento. Além disso, não é qualquer tipo de planejamento que ajudará na busca de soluções. O planejamento tradicional, do cálculo imediatista, que diagnostica a Educação Pública exclusivamente como gastos do governo – sem concebê-la como um investimento necessário e objetivo para melhorar o presente e, mais ainda, o futuro –, não atende às necessidades do país (UNDIME, 2012, p.21).

O planejamento educacional não pode perder seu foco. O foco de toda ação pedagógica bem planejada deve ser o aluno. Ele é a razão principal de todo processo educacional. É ele quem dirá quais são as ações pedagógicas que melhor se adequam às suas potencialidades ou meios de aprendizagem.

Como visto acima, o imprevisto será sempre um mecanismo de desserviço em relação à aprendizagem. Por diversas vezes, nos

municípios brasileiros, a educação é vista e tratada como uma despesa desnecessária, e não são elaboradas nem desenvolvidas políticas públicas que favoreçam o seu desenvolvimento e independência. O salário dos professores e demais funcionários da Educação estão vinculados aos dos outros funcionários das prefeituras, impedindo o cumprimento de leis que beneficiam tais profissionais, como a Lei do Piso Salarial Nacional (Lei número 11.738/2008) e a implantação do Plano de Cargos e Salários previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para o decênio 2014 – 2024.

Esse atrelamento, além de trazer prejuízos e demoras para os funcionários da educação, promove o distanciamento entre as categorias do funcionalismo público. Como a educação possui a maioria dos funcionários dentre as categorias, muitas das vezes é ela quem acaba pagando a conta. Quando a Lei de Responsabilidade Fiscal e o Tribunal de Contas sinaliza para a necessidade de contenção de despesas, os cortes atingem em cheio a educação, com dispensa de funcionários, reorganização da rede e outras ações que refletem diretamente sobre os alunos, obrigando-os a se realocarem em outras escolas, com salas improvisadas, excesso de alunos por turma e ambientes insalubres que não favorecem o aprendizado.

O planejamento bem feito poderá evitar tais transtornos e identificar ações verdadeiramente eficazes para o sucesso do aluno. A missão do secretário de educação se torna, então, fundamental para a mediação entre os interesses políticos e as reais necessidades da educação. Assim, após estudos e levantamentos dos impactos das medidas de mudanças, o secretário terá condições de afirmar se as consequências serão positivas ou, se mais uma vez, a qualidade da educação será posta de lado para atender interesses individualizados.

3.2. O uso dos recursos públicos para a educação

Não se faz melhorias na educação sem aplicação de recursos financeiros. Consertar e construir escolas, pagar salários,

gratificações e encargos, comprar merenda, fornecer transporte escolar, dentre outros gastos, são necessidades diárias da Educação, e sem estas, é impossível que ela exista. Para tal, é importante conhecer as fontes financiadoras da educação, bem como os organismos responsáveis pela transferência de recursos, controle e prestação de contas.

Do montante dos recursos obtidos por meio de arrecadação de impostos e outros fundos, a Constituição Federal Brasileira de 1988 prevê a parcela a ser empregada pela União, pelos estados e pelos municípios na Educação.

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e o município vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

O financiamento das ações educacionais é direcionado por uma série de programas, cujas transferências e aplicação são acompanhadas por conselhos formados por representantes de diversos seguimentos da comunidade escolar. É dever do secretário municipal de educação conhecer a legislação, bem como as diretrizes orçamentárias e financeiras por ela estabelecida, compreendendo a aplicabilidade de cada recurso e prestando contas das ações executadas.

O Brasil compromete pouco mais de 5% do seu Produto Interno Bruto (PIB) com o financiamento da Educação. Estudos de instituições da área e de pesquisadores respeitados demonstram que, na atual conjuntura, o país precisa investir mais - no mínimo, 10% do PIB -, conforme já foi aprovado pela Câmara Federal dos Deputados no texto do projeto de Lei número 8.035/2010 (PNE). (UNDIME, 2012, p.89).

A necessidade de melhorar os investimentos na educação é clara e urgente. Entretanto, ações pensadas de forma responsável podem oferecer bons resultados, mesmo com poucos recursos. Por exemplo, o cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional (Lei número 11.738/2008), a criação de políticas de formação inicial, continuada e

de aperfeiçoamento e a oferta de melhores condições de crescimento na carreira, com a simplificação para o acesso a cursos de mestrado e outros, podem tornar a profissão do professor mais atraente.

Pensar em investimento na formação e valorização do professor é ação fundamental do secretário municipal de educação e de sua equipe para que ocorra o sucesso escolar. É preciso lembrar sempre que sem a educação básica não se chega às demais profissões. Todavia, é preciso recordar também que existe toda uma complexidade no papel do professor que, além do domínio de conhecimentos disciplinares e metodológicos, precisa estar atento à compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens, bem como aos comportamentos heterogêneos dos alunos em relação aos estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas e outras.

O professor é o profissional cujo trabalho nunca cessa e que, constantemente, ainda leva serviço para casa. Enquanto assiste um jornal ou lê uma matéria de revista, internet e outras fontes, está recolhendo informações para levar a seus alunos. Até mesmo em suas funções caseiras e cotidianas, ou em uma caminhada, o professor sempre está com a mente voltada para suas atribuições profissionais e planejando mentalmente ações que possam melhorar o rendimento de seus alunos. Porém, não se trata de uma profissão que tenha resultados precisos. São ações a longo prazo, que envolvem uma subjetividade de alto grau a ser considerada em relação a outras profissões. Portanto, elaborar e aprovar planos de carreira que possam empolgar os atuais profissionais e atrair outros novos com entusiasmo para a profissão significa investir em qualidade de ensino.

3.3. Discussão

⁷Atualmente, no país, existem vários programas voltados para a área educacional. A seguir serão relacionados alguns deles, bem

⁷<https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>.

como os fundos de manutenção da educação. Ressalta-se que os programas apresentados abaixo não seguem a ordem de criação por parte do Governo Federal, tampouco o nível de recursos investidos. Eles serão apresentados de forma numerada, para melhor visualização e entendimento.

1. O PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar – trata-se de um programa do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) que visa a transferência de recursos para as redes educacionais para a aquisição de alimentação destinada aos alunos, além de ações de educação alimentar e nutricional para educandos de todas as etapas da educação pública. Os recursos são transferidos pelo Governo Federal para as escolas públicas federais, estaduais e municipais em 10 parcelas a partir do mês de fevereiro a dezembro, para a cobertura de 200 dias letivos.

O PNAE é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos conselhos de alimentação escolar (CAE), e também pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União e pelo Ministério Público (BRASIL, 2017, n.p).⁴

O valor repassado pela União varia de acordo com a modalidade de ensino, considerando-se a quantidade de dias letivos e os levantamentos realizados pelo censo escolar referente ao ano anterior.

A Lei número 11. 947 de 16/06/2009, estipulou o emprego de 30% do valor repassado pelo PNAE na aquisição de gêneros provenientes da agricultura familiar, estimulando o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades.

2. O PNAT (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar) consiste na transferência de recursos financeiros para custear diversas ações ligadas ao transporte escolar rural, desde a manutenção de frotas até a aquisição de combustível. Os valores são transferidos aos estados, Distrito Federal e municípios em dez parcelas, de fevereiro a novembro, tendo como base de cálculo os

dados fornecidos pelo censo escolar do ano anterior versus *per capita* definida e disponibilizada pelo FNDE.

3. Quota salário-educação: O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltadas para a educação pública conforme previsto no inciso 5º do artigo 212 da Constituição Federal de 1988.⁸

Estes recursos são repartidos em sistema de cotas destinadas à União, aos estados e municípios. O FNDE fica com 10% para programas específicos e os outros 90% são transferidos para a União, estados e municípios, obedecendo a determinação de cotas.

4. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). São recursos transferidos diretamente para contas das Unidades Executoras, anualmente, que estão devidamente cadastradas e atualizadas, sendo estas vinculadas à rede ou sistema de ensino. Este recurso, sendo administrado diretamente pelos conselhos de escola (Unidades Executoras), permite que elas invistam em pequenas reformas, aquisição de materiais de expediente, materiais didáticos e de Educação Física, sendo parte reservada ao custeio, eletrônicos, mobílias e outros.

5. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem o objetivo de oferecer, trienalmente, livros didáticos não consumíveis e anualmente consumíveis de acordo com a etapa de ensino ofertada.

6. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) tem como objetivo a transferência de recursos financeiros para o Distrito Federal, estados e municípios, possuindo como referência a quantidade de alunos apurados pelo censo do ano anterior, para escolas do campo ou da zona urbana, atendendo em tempo integral ou parcial.

Os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os estados recebem com base nos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

⁸ .<https://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao>

O Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação – Fundeb – é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e distrito federal, no total de vinte e sete fundos), formando, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (BRASIL, 2017).⁹

Além desses programas, a secretaria municipal dispõe de recursos do próprio município, obedecendo as leis de previsão orçamentárias e de outros programas como: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Caminho da Escola, Programa Proinfância, Programa Nacional de Educação do Campo, dentre outros que utilizados corretamente oferecem melhorias para a educação municipal.

3.4. Os conselhos e a participação da comunidade

Segundo o Caderno de Orientação aos Dirigentes Municipais de Educação, em sua página 127, os conselhos sociais são órgãos colegiados formados por representantes sociais e do governo, que trabalham em nome e em favor da sociedade. São espaços democráticos, que contam com a participação direta da população nas decisões das políticas públicas e no controle social. Porém, é preciso que a escolha de seus representantes favoreça os que tenham espírito de liderança e disposição para estudar, uma vez que um programa de formação é fundamental para o bom funcionamento desses conselhos, bem como para garantir sua autonomia.

[...] Conselhos como o Conselho Municipal de Educação, o do Fundeb, o de Alimentação Escolar e os Escolares não cumprirão seus papéis sem uma formação permanente voltada a um padrão de competência técnica e

⁹<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>

pedagógica, a uma formação permanente que seja capaz de superar os desafios decorrentes da falta de conhecimento, da falta de legitimidade, e da inexistência de condições físicas, materiais e políticas para a sua atuação. (UNDIME, 2012, p.129).

Esses conselhos constituem a ferramenta de exercício da democracia mais importante para a comunidade escolar. É onde pais e/ou responsáveis, alunos, funcionários e outros podem expressar seus anseios e colaborar para o desenvolvimento da educação municipal. Dentre eles, destacam-se:

1. Conselho Municipal de Educação (CME). Segundo o Caderno Orientação do ao Dirigente Municipal da Educação, página 132, trata-se de um órgão com funções normativas, consultivas, mobilizadoras e fiscalizadoras, formado por membros ligados à comunidade escolar e de outros ligados à administração pública, tendo a função de articular e mediar as questões educacionais da sociedade local junto ao gestor do poder público municipal. Objetiva efetivar as características de uma gestão democrática, ampliando a participação da população. Para tanto, deve manter um diálogo contínuo com a equipe da secretaria municipal de educação.

O secretário municipal que venha a desenvolver ações que não evidenciem a participação do Conselho Municipal de Educação, e que tenha a pretensão de administrar com ideias próprias, afastando a participação popular e dificultando as práticas democráticas, acaba por produzir ações isoladas que levam à perda de sua credibilidade junto à comunidade escolar.

2. O CAE (Conselho de Alimentação Escolar) é um dos órgãos responsáveis por fiscalizar a administração pública quanto ao emprego dos recursos do PNAE. O Conselho é eleito por representantes de diversos seguimentos ligados à educação, tendo a missão de fiscalizar e acompanhar a execução do programa, desenvolvendo planos de ação que prevejam visitas da equipe às escolas com o intuito de melhorar o gerenciamento da alimentação escolar.

3. Os Conselhos Escolares são fundamentais para o desenvolvimento da gestão democrática no espaço escolar e para

envolver a sociedade nas questões e problemas vivenciados na escola. Constituído por pais, estudantes, professores, direção e funcionários, é uma excelente parceria da direção escolar, tanto nos aspectos pedagógicos como administrativos.

[...] O Conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito. (CADERNO ORIENTAÇÕES AO DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013, página 138). Para uma atuação eficaz, os conselhos escolares devem se reunir mensalmente para discutir ações pedagógicas, questões disciplinares administrativas, entre outras, além de realizar, sempre que necessário, assembleias gerais quando os assuntos necessitarem da aprovação da maioria.

4. Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS Fundeb). “É um colegiado com função de acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência e aplicação dos recursos do fundo” (UNDIME, 2012, p.134).

São muitas as atribuições desse conselho. Dentre elas, destaca-se: supervisionar a realização do censo escolar; supervisionar a elaboração orçamentária anual; instruir, com parecer, as prestações de contas a serem apresentadas ao respectivo tribunal (de contas) e acompanhar a organização e execução dos programas da Educação.

A composição deste conselho deve garantir a autonomia de suas ações. Ademais, seus membros precisam ter a clara consciência da importância da missão que possuem, considerando-se a necessidade do acompanhamento da execução das contas e financiamentos dos programas educacionais, bem como da seriedade necessária na prestação de contas do emprego desses recursos.

3.5. A Lei de responsabilidade fiscal

A Lei Responsabilidade Fiscal (LRF) traz uma novidade no que se refere ao controle das ações, tanto do prefeito como do secretário municipal de educação. Hoje é impossível desenvolver ações sem pensar nas suas responsabilidades e consequências.

Trata-se de uma lei que promove a transparência na gestão dos gastos públicos e impede governantes de realizarem obras grandiosas no final de seus mandatos, deixando as contas para o próximo governo, bem como a contratação e pagamento de pessoal acima do permitido pela lei. Com relação a isso, o Caderno de Orientações ao Dirigente Municipal de Educação instrui:

A Lei complementar número 101/2000, chamada de Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), inseriu novos mecanismos de restrição orçamentária na legislação brasileira, gerando novas responsabilidades para os administradores públicos quanto à elaboração e execução do orçamento, além de instruir mecanismos de transparência fiscal de controle social dos gastos públicos (UNDIME, 2012, p.33).

A lei determina que 60% da receita corrente líquida municipal pode ser empregada no pagamento de pessoal, incluindo as despesas do Legislativo Municipal e dos Tribunais de Conta, quando for o caso. Porém, o secretário municipal de educação deve estar atento ao fato de que os 60% se referem ao pagamento global dos funcionários municipais e que a lei do Fundeb determina uma aplicação mínima de 60% dos seus recursos no pagamento dos profissionais do magistério, obedecendo as imposições da Lei de Responsabilidade Fiscal.

O secretário deve estar atento ao limite de margem em folha de pagamento, observando as contratações que excedam o permitido, assim como as gratificações, vantagens, aumentos, reajustes e outras que não sejam derivadas de ação judicial, determinação legal ou contratual. As contas são submetidas à análise do Tribunal de Contas e, em caso de serem rejeitadas, instaura-se investigação para apuração dos responsáveis pelas irregularidades, aplicando-se multas e impossibilitando-os de participarem de futuros processos eleitorais.

4. Conclusão

A escolha dos governantes, seguindo as regras definidas pela Constituição Federal e pelas regulamentações traçadas pelo Tribunal Superior Eleitoral, são fundamentais para um processo eleitoral que aponte, de forma democrática, os administradores públicos no Brasil. A escolha do gestor municipal, por exemplo, deve ser feita com o máximo de seriedade, buscando as propostas que melhor se adéquem ao desenvolvimento da educação.

O prefeito não atuará por si só. O seu representante na educação, ou seja, o secretário municipal de educação, defenderá as ideias da equipe gestora, porém, deverá ser uma pessoa que tenha conhecimentos sobre a legislação educacional, bem como sobre os programas de financiamento da Educação e os conselhos que auxiliam e prestam o serviço de democratizar as ações políticas, leis orçamentárias, leis de responsabilidade fiscal, dentre outros aspectos que são fundamentais para a execução de planos que favoreçam o bom desenvolvimento da educação.

Refletir sobre a importância da atuação dos gestores municipais com relação à educação é uma atitude relevante para compreender o histórico da educação nas esferas municipais, estaduais e federal, considerando-se que os gestores mudam a cada 4 anos e que com eles também costumam ir os seus planos e projetos.

Todavia, com uma participação ativa da comunidade nos conselhos escolares e outros ligados a educação, conhecendo, opinando, cobrando, de acordo com a lei, ações que possam dar continuidade aos planos educacionais, haverá a possibilidade de evitar recomeços que tanto atrasam e prejudicam o processo educativo, bem como os que acarretam desgastes de esforços e de dinheiro público.

O presente trabalho não esgota o tema. A sua relevância se dá na oportunidade de reflexão para as pessoas que queiram compreender e contribuir para a melhoria nos sistemas de

educação com ideias que se renovam, mas que nem sempre conseguem atender as demandas educacionais.

5. Referências

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso: 12/04/2019.

_____. Constituição Federal. **Constituição** (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE-2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>>. Acesso em: 20 maio 2020.

CATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de Afonso. Políticas Docentes no Brasil: um estado de arte. Brasília, 2011.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Fundamentos, políticas e práticas**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Prefeito**. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/politica/prefeito.htm>>. Acesso em 16 abr. 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Crys Angela Serpa de Abreu¹

1. Introdução

Diante das pressões de variados grupos sociais, as questões inerentes à importância de uma educação de qualidade, com professores capacitados e condições de trabalho dignas, vêm crescendo. Nesse contexto, decisões governamentais, leis, articulações políticas, metas, gerenciamento e financiamento irão mostrar o impacto que terão se criadas e bem direcionadas nos programas educacionais. Essas ações, em prol da educação, serão tomadas por um governo voltado para educação, que promova mudanças conceituais e responsáveis, colocando as políticas voltadas para os docentes como marco, eliminando programas genéricos e sem ancoragem, visto que o melhor investimento que o governo pode oferecer para os professores é uma escola justa e que atenda a uma escolarização voltada para a sociedade e suas peculiaridades. Como diz Tedesco: em decorrência, precisamos de uma escola justa, e para ter uma escola justa precisamos de professores que assumam esse compromisso” (TEDESCO, 2010, p. 21-24).

Dessa maneira, investir no professor é fomentar a educação. Quando se fala em investir, considera-se não apenas os fatores

¹Graduada em Ciências para o primeiro grau (1998-2000) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José - ES; Pós-graduada em Matemática pela Universidade da Região dos Lagos - RJ (2001); Plenificação em Matemática (2001-2002) pela Universidade de Nova Iguaçu - RJ; Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay (2020). Atualmente, está como diretora na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Marlene Brandão” no município de Brejetuba Espírito Santo - SEDU. E-mail: crys.serpa@hotmail.com.

salariais, mas também a qualidade de trabalho, estrutura física das escolas, amparo psicológico e Formações Continuidas em serviço. Esses aparatos, que já estão garantidos por lei e que são usados como “bengala” de campanhas políticas, devem ser os pilares da educação de qualquer governo. Diante disso surge o questionamento: será apenas essa função que a Formação Continuada do professor de matemática deve exercer?

2. Materiais e Métodos

A construção deste estudo vai ao encontro da pesquisa exploratória, que segundo Gil (2008) “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Seguindo essa linha investigativa, o artigo buscou nos dados secundários elementos que contribuíssem com o entendimento do problema proposto, debruçando-se, assim, sobre artigos, teses e documentos que apresentam indícios que pudessem vir a contribuir para a análise qualitativa que se objetivou enquanto investigação sobre a significância da Formação Continuada do professor de matemática.

3. Gênese da formação continuada

“Até os anos de 1990, quase não existiam pesquisas dentro da educação”. (GATTI, 2011) revela que foi a partir de 2000 que as pesquisas sobre o tema cresceram rapidamente, principalmente dentro da formação inicial do professor, seus saberes e práticas, com o objetivo de descobrir quais os melhores caminhos para uma educação efetiva de qualidade. Essas pesquisas focaram muito só no mesmo problema, o da formação inicial do professor, deixando de lados outros fatores que implicam tanto quanto na educação de qualidade tão almejada. De acordo com Gatti (2011):

Há outros elementos igualmente importantes – Como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes” (GATTI, 2011, p. 15).

Os pesquisadores da época não estavam interessados em pesquisar as políticas docentes, e assim ficaram por alguns anos, até que em 2006 a Europa reuniu os melhores artigos que falam sobre políticas docentes e a necessidade de um novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem no momento atual e futuro, levando em consideração vários aspectos político-sociais.

A profissão decente na Europa: perfil, tendências e problemáticas de 2004. Assim com o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico sobre a questão do professorado: atrair, capacitar e conservar professores eficientes, de 2005. Dos cinco artigos que comentam os relatórios selecionados o de Imbernón (2006), que volta sua análise mais diretamente voltada para as políticas docentes e sociais” (GABI & BARRETO, 2011, p. 16).

As pesquisas e análises sobre a educação no Brasil, bem diferente do que aconteceu na Europa e nos países desenvolvidos, têm ocorrido por vários prismas. Em 2009, um relatório publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), permitiu a constatação de que a educação brasileira estava num momento crítico e que vários pontos deveriam ser analisados nessa realidade, como disse Gabi & Barreto:

“Com essa concepção, várias facetas que se entrecruzam na constituição da profissionalização docente são examinadas no estudo citado: legislação, características da formação inicial presencial e a distância, modelos especiais de formação implementados por administrações pública, perfil dos professores e dos licenciados, aspectos relativos à formação continuada nas redes de ensino, dados gerais de salário e carreira” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 255).

Esse estudo teve o objetivo de levantar e analisar integralmente a política docente no Brasil de forma crítica e construtiva para ações futuras, mapeando e fundamentando a

formação inicial do professor, sua formação continuada, a carreira e sua avaliação, visando a melhoria do desempenho escolar. Várias decisões foram tomadas durante e após esses decisivos anos para a educação. Em 2003, o Governo Federal criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação à Distância do Ministério da Educação (MEC), em parceria com os Institutos de Ensino Superior (IESs) e com adesão de estados e municípios, visando institucionalizar o atendimento da demanda da Formação Continuada dirigida exclusivamente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

“Nas universidades que se integraram à rede, foram instituídos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação com uma equipe na coordenação da elaboração de projetos voltados para a Formação Continuada de professores” (SÁ, 2011) Esclarece que os centros têm a função de desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades, articular-se às Secretarias de Educação para o cumprimento das propostas conveniadas, oferecidas na modalidade semipresencial, com encontros e atividades individuais. “Devem ainda cuidar da elaboração de um material didático (livros, vídeos e softwares), da preparação/orientação do (a) coordenador (a) de atividades de cada secretaria de educação e da formação de tutores” (ANDRÉ, 2011).

Entre outras, uma das mais importantes decisões tomadas foi a da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do decreto nº 5 800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Seu objetivo é promover formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de Educação a Distância (EAD). Com a promulgação do Decreto nº 6 622/2005, a UAB equiparou os diplomas e certificados de curso a distância com os presenciais e possibilitou o aumento do ingresso ao ensino superior. Isso foi possível graças a parcerias feitas com as secretarias dos estados e municípios, que permitiram a criação de

polos nos municípios, nos quais os professores têm contato com os tutores, que são professores de Institutos de Ensino Superior. Ademais, ainda contam com um enorme aparato tecnológico que os polos possuem, tudo gratuito. Além dos cursos superiores, esse mecanismo foi utilizado para a Formação Continuada de professores, proporcionando todo aparato técnico/metodológico para o bom desempenho do trabalho docente.

3.1. Novas perspectivas com a formação continuada de professores

A Formação Continuada de professores, antes vista com certo desconforto, necessária, mas ineficiente e até nostálgica para alguns, sofreu grandes transformações e avanços devido a críticas rigorosas a racionalidade, organização, potencialidades, formação próxima às instituições educacionais, processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação reflexiva para a mudança educacional e social com um professor-pesquisador teórico e, principalmente, sobre um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucional, além de uma maior teorização sobre a questão (IMBERNÓN, 2010).

Essas transformações e avanços que estão acontecendo são decorrentes de mudanças sociais e educacionais que nas últimas décadas têm sido bruscas, deixando muita gente na pobreza material e principalmente intelectual. Mudanças na economia, tecnologia, na comunicação, na cultura e até na discriminação, invadem o contexto social, influenciando diretamente no trabalho do professor. Todas essas mudanças fizeram aumentar as funções do professor, que passou de transmissor de conhecimentos para dono de uma demanda que implica em solucionar problemas derivados do contexto social, além do aumento das exigências e competências no próprio campo de atuação, sendo, em efeito disso, sempre alvo das críticas sociais e educacionais.

Para se falar das perspectivas da Formação Continuada, é necessário antes analisar o contexto político-social como elemento

imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico no qual estão inseridos. Exige-se, ainda, a análise do conceito da profissão docente, a situação atualizada das instituições educacionais e o atual quadro da Educação Básica. Com isso, o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, na inovação e nas mudanças que serão intermediadas pela Formação Continuada.

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em seu processo de incorporação e formação” (IMBERNÓN, 2010, p.13).

Percebe-se um avanço no conhecimento teórico e prático da formação, sendo que a inicial, mais antiga que a continuada, era exercida de uma maneira ou de outra. A Formação Continuada vem da necessidade de inovar, de se aprender o novo para tomar impulso diante das novas propostas pedagógicas com a intensão de ajudar os professores a se adequarem aos tempos atuais, trazendo um constante aperfeiçoamento de suas práticas educativas e sociais para assim adaptá-las às necessidades do presente e do futuro.

A Formação Continuada se configura como modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos e habilidades por meio da instrução individual ou em grupo, que nasce a partir da formação decidida por outros, em cursos ou em sessão de treinamento que possuem os objetivos e os resultados almejados claramente especificados por alguém e costumam ser propostos em termos de conhecimentos ou de desenvolvimento de habilidades, tanto presenciais como virtuais (IMBERNÓN, 2010).

3.2. Formação continuada no Brasil na última década

Nos últimos anos do século XX, nos países desenvolvidos, tornou-se de grande importância a Formação Continuada em vários setores profissionais, sendo que no meio universitário e de profissionais da educação ela foi imposta como requisito para o trabalho, trazendo consigo a ideia de atualização constante em função das mudanças nos conhecimentos, tecnologias e no mundo profissional. Esses países viam a Formação Continuada como aprofundamento e avanço na formação dos profissionais.

No Brasil, a assimilação desse conceito de Formação Continuada veio abrangendo a necessidade de suprimir uma formação inicial precária com baixos resultados nas avaliações externas, que ficavam muito abaixo de países bem menos desenvolvidos. Segundo Gatti:

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, como está abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação” (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, ENERO-ABRIL, 2008).

A Formação Continuada que deveria ser para ampliar conhecimentos e promover as mudanças educacionais de acordo com as mudanças sociais, no Brasil, vem primeiro para suprir uma falha de formação inicial que deveria ser revista ainda na formação. Muitas das iniciativas públicas de Formação Continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir os aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação posto nas discussões internacionais.

Revestido do discurso da precariedade da formação inicial de professores e dos resultados insatisfatórios demonstrados pelos instrumentos de avaliação em larga escala, tanto nacionais como internacionais, o investimento na formação docente foi colocado como uma das estratégias para a efetiva implementação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas e, com elas, para a institucionalização dos processos de Formação Continuada de professores (GATTI; BARRETO, 2009). Como ressalta Contijo (2014):

O sucesso desse discurso procede de uma construção tornada oficial pela ocupação dos espaços de poder com exclusão de quaisquer possibilidades de discursos dialógicos, pois aqueles que os proferem estão balizando a elaboração das políticas públicas de alfabetização; estão nos comitês de avaliação, elaborando as provas e os testes; por conseguinte, são os mesmos que estão fazendo os estudos de análise para reelaborar programas e políticas” (GONTIJO, 2014).

Em resposta a essa hegemonia discursiva, o Ministério da Educação (MEC), em 1997, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criou programas e/ou projetos voltados para a Formação Continuada de alfabetizadores com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da alfabetização no Brasil, sendo:

- 2000: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação;
- 2001: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (profa);
- 2005: Programa Pró-Letramento;
- 2011: Projeto Trilhas;
- 2013: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). (BECALLI, 2015, p.25).

Outra modalidade incluída como Formação Continuada, por ser em serviço, é a destinada aos cursos ofertados a profissionais nos estados e municípios que não possuíam a titulação necessária para sua atuação. Seria uma formação complementar dos professores em exercício, propiciando-lhes a titulação adequada ao seu cargo, que

deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede. Todos esses projetos são elaborados sob a coordenação do poder público, dentro de especificações bem definidas.

3.3. Formação continuada em Matemática

A maioria dos alunos que escolheram estudar matemática no ensino superior eram considerados “inteligentes” só por serem bons alunos em matemática no Ensino Fundamental e Médio. Contudo, indo na contramão das expectativas criadas, na universidade, o ensino massivo só se preocupa com os conteúdos, e não com o método de ensinar.

Na maioria dos casos, os alunos que escolhem fazer o curso de pedagogia são aqueles que não se davam muito bem nas áreas consideradas exatas. O curso de pedagogia, diante de uma grade curricular com grande número de disciplinas pedagógicas e da indefinição dos conteúdos básicos do currículo, ou seja, da falta de especificidade do curso, é o campo de aplicação de outras ciências. Portanto, no reducionismo simplista, manifestado no preceito legal, preocupava-se em “treinar” pedagogos para desempenharem as tarefas não-docentes na escola (BRZEZINSKI, 1994, p. 91).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) na pedagogia definem a destinação, aplicação e abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) aos cursos de Ensino Médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A formação assim definida abrange, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas

(Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6). Abre-se, assim, um amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos.

Tal perspectiva é reforçada nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que definem a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso: Art. 4º - O curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A docência, nas DCNs que versam sobre a pedagogia, não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O significado da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares, assim sintetizado no Parecer CNE/CP n. 05/ 2005:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais” (BRASIL, 2005, p. 7).

Nessa ampla variedade de funções que se pode obter com o curso de pedagogia, a função de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente nas disciplinas específicas, tornou-se uma preocupação das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Essa preocupação se acentuou quando verificado pelas avaliações externas a dificuldade que os alunos apresentavam nas disciplinas de Português e Matemática, decorrentes da dificuldade que os professores tinham nessas disciplinas. Para se conseguir aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica, a Formação Continuada de professores se torna cada vez mais importante para as instituições de ensino.

Essa Formação Continuada contribui para a prática à medida que se constitui como espaço propício ao debate sobre a complexidade que Fontoura (2000, p. 174) aponta como crescente das funções atribuídas aos professores “pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade”. A escola, por sua vez, tem reconhecida sua função de auxiliá-los a dirimir conflitos e exercer com êxito sua função de ensinar.

Evidenciando a Formação Continuada em matemática no contexto dos desafios cotidianos, os professores distinguem ainda como contribuição da Formação Continuada as atividades que promovam o aprofundamento do conhecimento específico e a reflexão sobre a prática, haja vista o reconhecimento de alguns sobre “haver professores que possuem grande limitação de conteúdo e metodologias” e a afirmação do princípio da competência técnica, ao mencionar que “se o professor estiver bem preparado conseguirá ministrar aulas com muito mais qualidade” (FARINHAS, 2013), portanto:

Os encaminhamentos metodológicos são conteúdos relevantes da formação continuada para sua prática. A formação continuada contribui quando trabalha encaminhamentos metodológicos da matemática sendo que muitos profissionais têm dificuldade quanto à metodologia adequada para os alunos. A formação continuada é valorizada, portanto, como oportunidade para obter suporte teórico e metodológico para suprir as dificuldades

encontradas no manejo de sala de aula, para que o educador exerça suas funções de forma satisfatória e proveitosa” (FARINHAS, 2013).

As contribuições aqui identificadas por professores que ensinam matemática nas séries finais do Ensino Fundamental apontam para os saberes (conhecimentos, práticas, recursos) trabalhados na Formação Continuada e relevantes para a prática do ensino da matemática. Essas contribuições seguem a definição do saber docente ancorada em Tardif (2002) e defendida por Fiorentini; Nacarato e Pinto (1999, p. 55) de que o saber docente é um saber reflexivo, plural, complexo, histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia mais ou menos coerente e imbricada de saberes científicos, oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos, de saberes da experiência e da tradição pedagógica.

4. Considerações finais

A Formação Continuada é entendida hoje como um processo permanente e contínuo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade de qualquer profissional. Ela acontece após a formação inicial e tem a função de assegurar a qualidade do trabalho do indivíduo. Na educação, essa formação vem assegurar um ensino com práticas pedagógicas inovadoras, assegurando um ensino de qualidade com a construção de conhecimentos e não apenas no acúmulo de informações.

Ela nasceu de uma sociedade que está em constante mudança, com a intensão de adequar os profissionais da educação aos tempos atuais, facilitando o aperfeiçoamento da sua prática segundo as necessidades contemporâneas e futuras. É fundamental que a Formação Continuada tenha claros os conceitos, ideias e concepções que orientem as ações e que encare as contribuições teóricas como subsídios que possibilitem a reflexão sobre a prática e não como a solução final para todos os problemas.

Essas reflexões devem mobilizar todos aqueles que planejam e desenvolvem projetos de Formação Continuada para a revisão e aprofundamento do tema a partir de questões como: “Que tipo de Educação queremos promover?” e “Para que tipo de sociedade estamos formando?”.

Nesse sentido, acredita-se que ainda são necessários estudos e pesquisas que tragam novas luzes a essa questão, apontando caminhos que possibilitem compreender melhor as relações entre teoria e prática no processo de Formação Continuada de professores, principalmente na formação daqueles de matemática, onde a problemática da formação inicial desencadeia grandes desafios na atuação do profissional em sala de aula, transformando, assim, a Formação Continuada no caminho para a construção desse saber.

5. Referências

- ANDRÉ, Marli. GATTI, Bernadete.; BARRETO, Elba de Sá. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- BECALLI, Fernanda Zanetti. Políticas de formação de professores de alfabetização e ensino da leitura. Vitória: EDUFES, 2015.
- BRASIL. CNE. Conselho Pleno. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005a.
- BRZEZINSKI, I. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 1994.
- FARINHAS, Clea. **Formação Continuada de professores de Matemática do Ensino Fundamental: Contribuição à Prática Docente**. Disponível em: <https://educere.brusc.com.br/CD2013/pdf/8619_4659.pdf>. Acesso 22-10-2019.
- FIorentini, Dario; NACARATO, Adair M.; PINTO, Renata A. Saberes da Experiência Docente em Matemática e Educação

Continuada. Quadrante, Lisboa, Associação de Professores de Matemática, n. 8, p. 33-59, 1999.

FONTOURA, M.M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. p.171-198.

GATTI, Angelina Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli ElizzaDalmaz de Afonso. **Política Docentes no Brasil: Um Estado de Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____, Bernadete A. **Análise das Políticas Públicas para a Formação Continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, jan/abril V.13, 2008.

GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Experiências de Formação de Professores Alfabetizadores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019 256p.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização e a questão do letramento**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Editora Artmed RS, 2010.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010. p. 21-24.

Diante das incessantes mudanças inerentes ao mundo globalizado, as exigências por profissionais bem capacitados para nele atuarem tornam-se cada vez mais relevantes. Nesse sentido, a educação necessita ser repensada a todo instante como pilar capaz de suprir as necessidades desta sociedade em constantes transformações, fazendo emergir profissionais qualificados e que atendam a essas expectativas.

Com intuito de fomentar um debate sobre educação de qualidade e que procure discutir a realidade social, nós, organizadores, apresentamos a *Coletânea Diálogos Pedagógicos: A educação em pauta*, composta por quatro volumes, resultado de um trabalho coletivo e interdisciplinar, revelando inúmeros autores, que em cada capítulo apontarão reflexões contemporâneas sobre educação, no sentido de contribuírem, de forma crítica e reflexiva, com a práxis docente.

Cada Volume foi enriquecido com capítulos que trazem pitadas de diferentes localidades brasileiras, engrandecendo o debate educativo com um material que remete as realidades e inquietações presentes em seu cotidiano. Os livros foram ordenados, sempre que possível, de acordo com a temática, trazendo temas como: Educação Infantil, Alfabetização, Educação Especial, Currículo, Formação Docente entre outros.

ISBN. 978-65-5869-201-0



9 786558 692010