



**CATÁLOGO DE PRODUÇÕES DO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO – PROFEDUC
(2014-2017)**

**Ana Paula Camilo Pereira
Cláudia de Cillo Mazucato Neri
Patrícia Alves Carvalho
Rosileide Lima da Silva
Sheila Azevedo Pereira
Viviany Gonçalves Lino Borges
(Organizadoras)**



ton benross

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Reitor

Prof. Dr. Fábio Edir dos Santos Costa

Pró- Reitora de Pesquisa e Pós- Graduação

Profa. Dra. Luciana Ferreira da Silva

Gerente da Unidade Universitária de Campo Grande

Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira

Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação (Profeduc)

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres

Coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Educação (Profeduc)

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito

Apoio



**Ana Paula Camilo Pereira
Cláudia de Cillo Mazucato Neri
Patrícia Alves Carvalho
Rosileide Lima da Silva
Sheila Azevedo Pereira
Viviany Gonçalves Lino Borges
(Organizadoras)**

**CATÁLOGO DE PRODUÇÕES DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO – PROFEDUC
(2014-2017)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



Copyright © dos autores

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

Ana Paula Camilo Pereira; Cláudia de Cillo Mazucato Neri; Patrícia Alves Carvalho; Rosileide Lima da Silva; Sheila Azevedo Pereira; Viviany Gonçalves Lino Borges (Organizadoras)

Catálogo de produções do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC (2014-2017). São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 525p.

ISBN. 978-85-7993-454-4

1. Mestrado profissional em Educação. 2. Catálogo de produções. 3. PROFEDUC. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ton Barbosa e a obra “Vestido Novo” (Antonio Pereira Barbosa Neto, natural de Campo Grande, nascido em 18 de junho de 1967. Brinco com impressionismo contemporâneo me expressando através de vários materiais como carvão, tinta a óleo, tinta acrílica, aquarela, utilizando variados suportes para a pintura, como madeira, papel, lona e o que mais me parecer conveniente para a proposta ou ocasião. Gosto de retratar algumas pessoas e a cultura regional do meu estado)

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); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2017

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
LINHA DE PESQUISA - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO	15
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO - PRODUÇÕES ANO 2015	17
Pró-letramento em ação: a formação continuada de professores para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental de Rio Verde-GO (Carlos Sérgio de Oliveira e Vilma Miranda de Brito)	19
Curso de especialização em Educação do Campo da UFMS como possibilidades para formação continuada na perspectiva dos educadores do campo na modalidade a distância (Edma Ferreira Da Silva Souza e Kátia Cristina Nascimento Figueira)	25
Projeto UCA - Um Computador por Aluno: uma análise do trabalho didático no ensino de ciências da natureza (Katia Maria Rizzo e Samira Saad Pulchério Lancillotti)	41
A leitura da literatura nos manuais didáticos: um recorte realizado no município de Ivaiporã-Paraná (Sandra Maria Papin Rodrigues e Lucilene Soares da Costa)	52
Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio - MS (Silvia Cristiane Alfonso Viédes e Vilma Miranda de Brito)	68
O trabalho didático na educação física inclusiva: análise das práticas desenvolvidas na escola municipal prefeito Alvaro Lopes em Terenos/MS (Ronaldo Rodrigues Moises e Samira Saad Pulchério Lancillotti)	77

O livro texto ensino de história do curso de pedagogia do Centro de Educação à Distância da Universidade Anhanguera – UNIDERP (2010 - 2013) (Edione Maria Lazzari e Carla Villamaina Centeno)	85
Terceiro setor e a educação: parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (Débora Cristina Gonçalves e Vilma Miranda de Brito)	90
As tecnologias digitais da informação e comunicação no trabalho docente: práticas no ensino médio de uma escola pública (Clodoaldo Almeida dos Santos e Antonio Sales)	106
PDE Escola e PDE Interativo: implementação nas escolas municipais de Campo Grande-MS (Ana Maria Godoy e Vilma Miranda de Brito)	115
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO - PRODUÇÕES ANO 2016	123
Textos escolares para a formação de alunos no ensino médio: uma análise de manuais e apostilas de literatura utilizados no ensino público e privado de Campo Grande/MS. (Maria Helena Batista de Almeida e Samira Saad Pulchério Lancillotti)	125
O Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação? (Patrícia Pato dos Santos e Vilma Miranda de Brito)	132
Educando com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva: uma análise do trabalho didático. (Paulo Oliveira Barros e Samira Saad Pulchério Lancillotti)	145
Conhecimentos e práticas sobre o ensino de matemática expressos pelas professoras que atuam na educação infantil no município de Ribas do Rio Pardo/MS (Rosimeire da Silva Rosa Moura e Antonio Sales)	152

Análise da implementação do programa de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS (2005-2012): investimento no desenvolvimento profissional docente? (Tânia Maria Serra dos Passos e Vilma Miranda de Brito)	160
A simplificação do conhecimento no ensino de filosofia no projeto EJA III em Mato Grosso do Sul (2013-2014): análise de um instrumento de trabalho do professor (Vagner Teixeira da Silva e Carla Villamaina Centeno)	174
Formação do professor alfabetizador: dificuldades teóricas, impasses metodológicos (Veronildes Batista dos Santos e Lucilene Soares da Costa)	185
Validade dos conceitos filosóficos em manuais didáticos do ensino médio: o conceito de homem. (Vivaldo Bispo dos Santos e Ana Aparecida Arguelho de Souza)	197
Conhecimento científico na pré-escola: da sala de aula ao laboratório de ciências (José Flávio Rodrigues Siqueira e Carla Villamaina Centeno)	207
O letramento matemático: um olhar sobre atividades propostas para alunos com deficiência intelectual de uma escola pública (Andreia Barbosa Mateus e Antonio Sales)	215
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO - PRODUÇÕES ANO 2017	221
A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para o letramento literário: um estudo dos acervos complementares (Fátima Aparecida do Nascimento e Lucilene Soares da Costa)	223
Salas-ambiente: uma proposta de organização do trabalho didático. implicações metodológicas do ato educativo no ensino médio, no município de Campo Grande (2010 – 2016) (Mélissa Lopes de Souza Moraes Rodrigues e Samira Saad Pulchério Lancillotti)	230

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) e os cursos técnicos integrados em Campo Grande – MS, de 2011 A 2015 (Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña e Kátia Cristina Nascimento Figueira)	237
Atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual em escolas municipais de Campo Grande: uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático (Lucimar Lima da Silva; Samira Saad Pulchério Lancillotti)	242
A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: práticas literárias em sala de aula (Alessandra Ferreira Braga Carrilho e Lucilene Soares da Costa)	252
A educação ambiental escolar: da obrigatoriedade a uma proposta pela educação sensível (Andressa Santos; Roberto Ortiz Paixão e Gabriela Di Donato Salvador Santinho)	259
A integração entre dois parques urbanos e escolas de educação básica de Campo Grande (MS) (Aroldo Alcantara de Paula Souza; Roberto Ortiz Paixão e Walter Guedes da Silva)	273
LINHA DE PESQUISA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE	283
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE – PRODUÇÕES ANO 2014	285
O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências (Patrícia Nogueira Aguenta e Celi Corrêa Neres)	287
A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente (Pablíane Lemes Macena; Eliane Greice Davanço Nogueira e Flavinês Rebolo)	290
O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e PNAIC (Sandra Novais Sousa e Eliane Greice Davanço Nogueira)	295

O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual (Aline Mara Alves Maciel Celi Corrêa Neres)	312
A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam (Lindalva Souza Ribeiro; Eliane Greice Davanço Nogueira e Ordália Alves de Almeida)	317
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE - PRODUÇÕES ANO 2015	325
Formação de professores(as) em gênero, raça e etnia: contribuições do projeto gênero e diversidade na escola (Rosana Monti Henkin e Bartolina Ramalho Catanante)	327
Travessia educacional do jovem estudante campo-grandense - traje: percursos da implantação de um projeto diferenciado no ensino fundamental (Mauricio Macedo Vieira e Bartolina Ramalho Catanante)	332
A formação de professores no Plano de Ações Articuladas-PAR: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu-MS. (Edinalvo Raimundo De Lima e Bartolina Ramalho Catanante)	338
O processo de alfabetização na concepção dos professores Terena da aldeia Bananal (Micilene Teodoro Ventura; Léia Teixeira Lacerda e Onilda Sanches Nincao)	342
Diálogos hermenêuticos e narrativas autopoieticas sobre o desenvolvimento profissional docente no/do início da docência (Andre Afonso Vilela e Eliane Greice Davanço Nogueira)	350
A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH no estado de Mato Grosso do Sul (Andréia Laura De Moura Cristaldo e Bartolina Ramalho Catanante)	355
O serviço de informação profissional na escola estadual Hércules Maymone, Campo Grande/MS (Edilmar Galeano Marques e Léia Teixeira Lacerda)	358

O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: desafios da prática pedagógica (José Carlos Monteiro e Celi Corrêa Neres)	368
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE - PRODUÇÕES ANO 2016	373
Jovem indígena Terena de Mato Grosso do Sul: identidade, formação e trajetória (Karine Silva Sobrinho e Léia Teixeira Lacerda)	375
Coordenador pedagógico: a formação continuada na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS (Lenine Ferreira da Silva e Bartolina Ramalho Catanante)	385
O ritmo e o tom da atuação do coordenador pedagógico no contexto do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o desenvolvimento profissional docente em Aquidauana/MS (Mareide Lopes de Arruda e Eliane Greice Davanço Nogueira)	392
A arte de semear saberes: contribuições para a formação sensível do artista docente (Mireli Figueiredo Chaves Banzatto e Gabriela Di Donato Salvador Santinho)	401
A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise (Paulo Eduardo Silva Galvão e Celi Corrêa Neres)	403
“Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de pedagogia da UEMS/Campo Grande (Cristiane Ribeiro Cabral Rocha e Eliane Greice Davanço Nogueira)	411
Professores de matemática de escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS, a lei federal nº 10.639/2003 e a etnomatemática: uma articulação possível? (Raul Enrique Cuore Cuore e Bartolina Ramalho Catanante)	419

As narrativas de professoras alfabetizadoras desvelando as implicações da Provinha Brasil.(Celi Traude Kellermann e Eliane Greice Davanço Nogueira)	450
A prática pedagógica de professores Terena: o uso de “temas geradores” no processo de alfabetização (Dalila Luiz; Léia Teixeira Lacerda e Onilda Sanches Nincao)	461
O plano de desenvolvimento da escola como estratégia de democratização da gestão escolar: limites e possibilidades (Dayse Centurion da Silva e Bartolina Ramalho Catanante)	470
O atendimento educacional especializado do estudante com deficiência visual: entre o braille e as tecnologias computacionais (José Aparecido da Costa e Celi Corrêa Neres)	481
O professor regente eo auxiliar pedagógico especializado (APE): suas (re) ações na escolarização do estudante com deficiência (Lucimar De Lima Franco e Celi Corrêa Neres)	493
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE - PRODUÇÕES ANO 2017	501
Uma escalada sinuosa pelo terreno das narrativas (auto) biográficas em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação (Fernando Fidelis Ribeiro e Eliane Greice Davanço Nogueira)	503
A valorização docente no planejamento educacional do município de Coxim (2007-2015) (Márcia Cristina Paganini Piva e Bartolina Ramalho Catanante)	515

APRESENTAÇÃO

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Manoel de Barros

Neste ano em que comemoramos a elevação da nota de avaliação/recomendação dada pela Capes ao Programa de Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), é com muita alegria que apresentamos o “Catálogo de Produções- dissertações e projetos de intervenção do Profeduc/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (2014-2017).

O Programa *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) está direcionado para a formação de educadores. A Proposta foi submetida a CAPES em maio de 2012 e recebeu aprovação em outubro do mesmo ano. O Profeduc tem como foco a qualificação de educadores que já vêm atuando na educação básica. Com isso, pretende-se impactar, imediatamente, essa etapa de ensino com práticas inovadoras. Nesse panorama, a UEMS, tem firmado parcerias com as redes públicas de ensino no sentido de direcionar vagas específicas para professores da educação básica que comprovem vínculo com essas redes.

O Programa ofereceu, em 2013, 20 (vinte) vagas para profissionais que atuam, efetivamente, na educação básica. Naquele primeiro processo seletivo, iniciado em novembro de 2012, participaram mais de 150 profissionais. A avaliação preliminar daquele processo seletivo demonstrou que houve grande participação dos professores vinculados às redes públicas de ensino do estado, evidenciando o interesse dos educadores em qualificar-se.

A partir de 2014, houve ampliação do número de vagas com o credenciamento de novos professores orientadores para assim contribuir para a formação de um número maior de egressos. Hoje o Programa tem uma oferta de 25 vagas anuais.

Em março de 2017 iniciou a sua quinta turma, totalizando, ao longo de seu percurso, 120 discentes, sendo 60 egressos. Desses, 46 são docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Esses, estão desenvolvendo atividades em escolas, Secretaria de Educação e diversos projetos educacionais. A partir do ano de 2014, houve a reserva de vagas, por meio do Termo de Parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS)- Termo de cooperação UEMS/ SED nº 744/2014) no qual 40% das vagas do Processo Seletivo são disponibilizadas para os educadores vinculados.

Todas as dissertações defendidas são decorrentes de pesquisas que se dedicam a investigar problemas da educação básica e apresentam, ao final, uma proposta de intervenção com vistas a enfrentar ou dirimir as situações/problemas levantados na investigação e com isso contribuir para melhorias na educação básica.

Numa análise parcial das propostas de intervenção, pode-se verificar que cerca de 50% já foram aplicadas na Rede pública de ensino e os egressos têm se tornado multiplicadores nas ações das secretarias de educação, atuando na gestão de programas de projetos educacionais.

Este catálogo reúne resumos das dissertações defendidas no período de 2015 a 2017, nas Linhas de Pesquisa “Organização do Trabalho Didático e “ Formação de Professores e Diversidade”, bem como os projetos de intervenção que foram propostos para desenvolvimento nas redes de ensino e demais espaços educacionais.

O Catálogo é um registro riquíssimo de experiências de investigação e desejamos que seja fonte para muitos estudos e pesquisas na área da educação.

Celi Corrêa Neres
Coordenação do Profeduc/ UEMS

LINHA DE PESQUISA

ORGANIZAÇÃO TRABALHO DIDÁTICO

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Paulo Freire)

Apresentamos brevemente um compêndio dos trabalhos científicos produzidos na linha de pesquisa “Organização do Trabalho Didático”, no sentido de compilar sua conformação de acordo com os objetivos que norteiam o Profeduc.

Esta Linha de Pesquisa incide sobre o trabalho didático, aqui entendido como uma relação entre educadores e educandos, mediada por conteúdos e tecnologias e estabelecida num espaço físico determinado. A natureza histórica do trabalho didático impõe que esses elementos sejam pesquisados em estreita relação com as condições materiais de cada tempo e lugar. Significa pesquisar a escola de hoje na sua função especificamente pedagógica, apreender as teorias e objetivos que norteiam a sua ação, os recursos instrumentais, materiais e humanos utilizados na consecução desses objetivos. Isso deve colocá-la frente ao aluno concreto que ela abriga em seu interior, com vistas a desempenho e resultados qualitativamente mais avançados e comprometidos com a transformação do estudante e da prática social (Proposta Pedagógica do Programa de Mestrado Profissional em Educação UEMS, 2012).

Os resumos e os projetos de intervenção da linha denotam-se por produções desenvolvidas entre os anos de 2015 a 2017. Nesse período destacaram-se trabalhos que versaram sobre as diferentes esferas de análise relacionadas ao ensino, a prática docente, a formação de professores, as políticas públicas, educação à distância etc; constituídas nas mais diversas áreas do conhecimento referentes a Educação, tais como as áreas de matemática, ciências da natureza, educação física, geografia, literatura, história, filosofia dentre outras.

No ano de 2015 foram produzidos dez trabalhos delineados por pesquisas que trataram de temáticas como: o pró-letramento destacando a formação continuada de professores, abordagens que se sistematizaram na óptica da educação do campo; além de análises que trataram da perspectiva do trabalho didático no ensino de ciências da natureza, na

educação física inclusiva, bem como a leitura da literatura nos manuais didáticos.

Somam-se ainda concepções analíticas que abordaram as políticas públicas no processo de alfabetização, além estudos sobre os instrumentos de trabalho didático na educação à distância. Ainda nesse período, demais temáticas congregaram um conjunto de vertentes de investigação nesta linha, como por exemplo, abordagens sobre o terceiro setor e a educação; as tecnologias digitais da informação e comunicação no trabalho docente.

No ano de 2016 foram desenvolvidas dez produções científicas de pesquisas e intervenção, em que se discutiram temas como: formação de alunos mediante os textos escolares, manuais e apostilas de literatura. Na perspectiva dos programas ligados a educação, destaca-se uma análise sobre o Programa Mais Educação no contexto do plano de ações articulada e a implementação do Programa de Formação Continuada de Professores. Acrescenta-se ainda temas que discutiram a educação inclusiva na perspectiva dos educandos com deficiência intelectual. A educação infantil constitui-se nesse contexto a partir da investigação sobre conhecimentos e práticas no ensino de matemática.

Outra temática abordada salientou a Educação de Jovens e Adultos mediante a simplificação do conhecimento no ensino de filosofia e ainda a validade dos conceitos filósofos em manuais didáticos. Nessa concepção de pesquisa, a formação do professor teve como foco as dificuldades teóricas e os impasses metodológicos. O conhecimento científico na pré-escola foi verificado a partir da conjugação entre a sala de aula e o laboratório de ciências.

Em 2017, sete produções foram organizadas, estas aludiram sobre: a literatura infantil na perspectiva das políticas públicas mediante análises sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas contribuições para o letramento literário e para as práticas em sala de aula. Na concepção da educação inclusiva, o foco da temática se pautou no atendimento educacional especializado. A partir da relação entre trabalho e educação, destacou-se a investigação sobre a criação dos cursos técnicos integrados na oferta do ensino médio. Encerrando a apresentação desta Linha de Pesquisa agregam-se trabalhos sobre a educação ambiental e a articulação com o ambiente escolar a partir de uma proposta de intervenção pela Educação Sensível.

Ana Paula Camilo Pereira
Professora da Linha de Pesquisa Organização do
Trabalho Didático do PROFEDUC

ORGANIZAÇÃO TRABALHO DIDÁTICO

PRODUÇÕES ANO 2015

PRÓ-LETRAMENTO EM AÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE RIO VERDE-GO

Carlos Sérgio de Oliveira¹
Vilma Miranda de Brito²

RESUMO

O Pró-letramento é um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, ação política apresentada como um curso para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de melhorar a qualidade da prática docente e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. É este, portanto, o contexto deste estudo. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas de formação continuada dos professores da educação básica no Brasil e, mais especificamente, verificar as contribuições do programa Pró-letramento em Matemática para a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Rio Verde-GO. Os procedimentos metodológicos desta investigação consistiram em levantamento bibliográfico e análise documental. O campo empírico constituiu-se de entrevista semiestruturada, corroborada pelo registro de anotações e gravações da fala dos docentes. Para uma melhor compreensão da realidade investigada, recorreu-se a uma investigação qualitativa em escolas municipais de Rio Verde - Goiás, nos anos de 2011 a 2012. A abordagem qualitativa foi enriquecida com dados estatísticos e pela consulta a fontes bibliográficas que tratam da questão. A partir dos dados analisados (resultados), observou-se que o curso do Pró-letramento foi positivo na formação dos professores envolvidos com a pesquisa, uma vez que esses profissionais se apropriaram com mais segurança das teorias e dos conteúdos estudados, particularmente sobre a importância da resolução de problemas adaptados ao contexto sociocultural dos alunos e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Ressalta-se que é preciso haver continuidade no processo de formação continuada porque ainda têm sido

¹ Ano defesa: 2015

² Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

constatadas dificuldades no ensino da matemática, mesmo com os avanços evidenciados na presente pesquisa.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática docente. Programa Pró-letramento.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tema: FORMAT: Formação em Matemática

JUSTIFICATIVA

Esta proposta de intervenção surgiu pelo fato de que no decorrer do Mestrado em Educação muitos questionamentos sobre a prática docente surgiram, em decorrência do meu objeto de pesquisa, ou seja, a formação continuada e, particularmente, o Letramento.

Surgiu, portanto, a proposta de intervenção intitulada FORMAT – Formação em Matemática. A formação será desenvolvida com as professoras que foram voluntárias da pesquisa do Mestrado intitulada “Pró-letramento em ação: formação continuada de professores para o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental de Rio Verde – GO”.

A proposta será apresentada à Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-Goiás, a fim de dar continuidade aos estudos iniciados no Mestrado e, com isso, proporcionar uma melhor prática docente para as professoras e, conseqüentemente, os alunos envolvidos serão, também, beneficiados com esse projeto.

Constatou-se, após o término da pesquisa, que as professoras necessitam da continuidade da formação continuada, uma vez que deixaram claro que há muito que se discutir para que o ensino da Matemática seja melhor aplicado e, também, indicaram a necessidade de aprofundamento de temáticas sobre Alfabetização e Letramento em Matemática, uma vez que podem contribuir para a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação.

Embora não se tenha discutido com as professoras sobre a questão da Alfabetização e do Letramento, percebe-se que há uma grande dificuldade em ensinar a Matemática a partir do contexto sociocultural no qual o aluno está inserido. Quando se discute o ensino da Matemática a partir do conhecimento, dos filtros culturais e da vivência desses alunos, as discussões ficam em um plano proposto pelos teóricos e estudiosos da

área ao qual as professoras ainda não conseguiram chegar, ou seja, a um ensino voltado para a vida do aluno, de forma a tratar a matemática como parte da vida do sujeito e não fora dela.

Para Gatti (2009, p. 203), entender sobre alfabetização, letramento e formação continuada é imprescindível e as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional são pontos a serem observados. Todos esses assuntos serão discutidos durante os encontros com os professores que farão parte da pesquisa, tendo em vista que as dúvidas sobre o ensino da Matemática têm relação com o entendimento das diferenças entre teoria e prática docente.

As teorias sobre os assuntos de alfabetização e letramento serão base para esse projeto, com reflexões sobre teóricos que discutem o Letramento em Matemática e a prática docente, tais como: Bernadete Gatti; Jackeline Rodrigues Mendes, Francisco Imbernón, Angela Kleiman e Ubiratan D'Ambrósio. A teoria norteará as discussões para um caminho de novas descobertas, haja vista que essa prática reforça com embasamento das ações do docente, tornando sua prática mais sólida no que diz respeito aos ensinamentos em sala de aula.

Essa prática, segundo Fonseca (2004), leva o professor a entender que o papel social da educação matemática é o de promover a ampliação das habilidades de estratégias e possibilidades de leitura de mundo de uma forma mais eficiente, ou seja, o aluno se comunicará com o mundo de forma mais significativa, saberá, por exemplo, a matemática do padeiro, da rua, da escola, da conta de energia, entre outros.

Ao observar a participação das cursistas durante o Projeto Pró-Letramento de Matemática, foi constatado que há a necessidade de ampliar as discussões sobre a prática docente, uma vez que para a maioria das professoras a teoria unida à prática fez diferença no curso do Pró-letramento do qual participaram, e que será importante discutir de forma mais intensa o ensino da prática da Matemática, com a intenção de buscarem respostas para os problemas enfrentados em sala de aula, respondendo às dúvidas dos alunos quanto à Matemática em suas vidas.

Mediante isso, as leituras durante o projeto terão como objetivo tentar suprir as dúvidas ou, ao menos, apontar meios para dirimir as dúvidas de como enfrentar o desafio de ensinar o aluno a compreender a Matemática, percebendo-a como parte de seu cotidiano.

A proposta de formação continuada com o projeto FORMAT abre um leque de novas oportunidades aos envolvidos, tais como: ampliação de novos contatos entre profissionais de sua área de atuação; troca de experiências; revisão de conteúdos passados e fixação de novos; conhecimento de novas teorias e teóricos envolvidos com a prática

docente; oportunidade de apresentar resultados dos materiais confeccionados para outros profissionais; futuras pesquisas sobre Alfabetização, Letramento e prática docente.

OBJETIVOS

GERAL

✓ Dar continuidade às discussões de Alfabetização e Letramento na Matemática, visando a melhoria das práticas docentes.

ESPECÍFICOS

✓ Discutir sobre as teorias da Alfabetização e Letramento na Matemática.

✓ Refletir sobre as práticas docentes no ensino de matemática.

✓ Elaborar atividades práticas como: jogos matemáticos, feira da Matemática, entre outras, a fim de contribuir para a melhoria da aprendizagem.

METODOLOGIA

O procedimento do trabalho será da seguinte forma: inicialmente serão convidadas as seis professoras ex-cursistas do Curso de Pró-Letramento em ação que foram voluntárias na pesquisa de Mestrado, que ainda estão em prática de sala de aula em escolas do Município de Rio Verde, das séries iniciais do Ensino Fundamental. O convite será feito individualmente, nas escolas em que essas professoras trabalham ou por telefone. As professoras serão orientadas sobre o local do estudo do grupo FORMAT e de como serão desenvolvidos os trabalhos durante o estudo.

Tempo de formação e duração do projeto FORMAT no ano de 2015/2º semestre

Agosto	8 horas	Organização do cronograma dos encontros	10/08 - 24/08
Setembro	8 horas	Discussões e leituras	14/09 - 28/09
Outubro	8 horas	Discussões e leituras	5/10 - 19/10
Novembro	8 horas	Produção de artigo e confecção de material	09/11 - 23/11
Dezembro	8 horas	Apresentação de artigo e dos jogos matemáticos	7/12 - 14/12

Serão propostas, pelo tutor do grupo, leituras de obras e temas em torno da Alfabetização, do Letramento e da Prática Docente. Essas obras serão lidas individualmente e, em grupo, em seguida, haverá discussões sobre os assuntos propostos. Os encontros serão de agosto a dezembro do ano de 2015 no segundo semestre e serão quinzenais com quatro horas de duração, perfazendo um total de quarenta horas/cinco meses de duração.

No final do curso as participantes terão que desenvolver um artigo sobre as teorias, juntamente com as atividades que serão desenvolvidas por elas durante o curso. Essas atividades, além de apresentadas no artigo, serão expostas para os alunos das cursistas, participantes do grupo FORMAT, nas respectivas escolas onde as professoras lecionaram.

As participantes desenvolverão o trabalho prático nas escolas em que trabalham e com apresentação de toda a produção do material confeccionado.

Obs: Sendo de interesse da Secretaria de Educação, esta proposta poderá ser ampliada para atender outros profissionais, bem como poderá ter continuidade nos anos subsequentes.

AVALIAÇÃO

As participantes serão avaliadas de forma contínua pelo tutor. Ele orientará, observará e definirá as ações pedagógicas, tanto a parte teórica quanto a escrita no final do curso, com auxílio e participação das envolvidas nos projetos. Serão levados em conta na avaliação o desempenho nas leituras, a assiduidade e o compromisso das participantes. Haverá, também, a produção de relatórios sobre os encontros como registro das leituras e no fim do curso produzirão materiais e apresentarão em suas escolas.

O tutor orientará e participará da confecção dos materiais, e, em data acordada com as participantes, fará o registro das aplicações e apresentações dos materiais. Haverá aplicação das atividades confeccionadas nas respectivas salas das professoras participantes do grupo FORMAT e, posteriormente, esses materiais serão apresentados em uma pequena feira da Matemática para que outros colegas e alunos da escola interajam com as atividades.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. A relevância do projeto indicador nacional de alfabetismo funcional – INAF como critério de avaliação da qualidade do ensino de Matemática. In: FONSECA, M.C.F.R. (Org.). **Letramento no**

Brasil: habilidades Matemáticas - reflexões a partir do INAF 2002. São Paulo: Global/ Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação/ Instituto Montenegro, 2004.

_____. Entrevista com o professor Ubiratan D'Ambrosio. **Dialogia**, São Paulo, v.6, p.1520, 2007.

_____. **Etnomatemática:** elo entre tradições e modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.57-186, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010.

_____; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **Políticas Docentes no Brasil - um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. _____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENDES, Jackeline Rodrigues. "Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento". In: MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (Orgs.) **Múltiplos olhares:** matemática e produção de conhecimento. São Paulo: Musa, 2007. p.1129.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFMS COMO POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES DO CAMPO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Edma Ferreira Da Silva Souza¹
Kátia Cristina Nascimento Figueira ²

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as contribuições da Formação Continuada *lato sensu* na modalidade da educação a distância para o aprendizado de docentes nas especificidades das escolas **no** e **do** campo. O referido curso foi ofertado nessa modalidade pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, turma 2012-2014 em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, e utilizou o ambiente virtual de aprendizagem *moodle*, plataforma que possibilitou estudos e discussões sobre os desafios e as possibilidades da formação continuada, aulas presenciais em que foram compartilhados as experiências e os saberes do campo. A abordagem metodológica do estudo é de cunho qualitativa e quantitativa e os instrumentos de coleta dos dados foram entrevistas realizadas com 3 (três) professores tutores, observações feitas nos momentos das aulas presenciais e um questionário aplicado aos 26 (vinte e seis) cursistas de uma das turmas do polo de Campo Grande/MS. Este trabalho considera o aporte teórico marxista, as contribuições dos autores **Arroyo, Caldart, Molina e Imbernón** (2010), pesquisadores de educação do campo no Brasil e as políticas públicas para a educação básica. As análises dos resultados evidenciaram que a formação continuada realizada é relevante e pode contribuir com as mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes, melhorando o ensino e a aprendizagem no contexto das escolas do campo de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de avançar na luta por políticas públicas que possam atender as necessidades dos alunos e dos professores camponeses.

Palavras-chave: Formação Continuada; Políticas Públicas; Educação do Campo; Educação a Distância.

¹ Ano de defesa: 2015.

² Orientadora: Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Proposta de Intervenção Formativa

Identificação do Projeto: Projeto destinado à formação continuada para professores da Educação do Campo da Rede Pública de - MS, sob o título: O Uso das Tecnologias como Ferramenta Metodológica no Contexto da Matemática em Sala de Aula.

Número de vagas: 30 - uma turma, com 30 participantes.

Período de desenvolvimento: Segunda semana do mês de fevereiro de 2016, aprovado pela Secretaria de Estado de Educação e inserido no sistema de inscrição online no link <http://www.ntecampogrande.sed.ms.gov.br/?p=325>

Duração: 40 horas sendo 20 presenciais e 20 à distância pelo ambiente Moodle no link <http://www.moodle.sed.ms.gov.br/login/index.php> divididos em 5 unidades com 6 encontros presenciais durante o mês de março e início de abril de 2016.

Justificativa

Propomos a formação continuada na área de Matemática com a inserção dos recursos tecnológicos e midiáticos na modalidade a distância para os docente, do ensino fundamental e médio das escolas do campo do entorno de Campo Grande – MS, para a execução tendo em vista os resultados da pesquisa de mestrado profissional sob o título “Curso de especialização em educação do campo na UFMS como possibilidades para formação continuada na perspectiva dos educadores do campo, por meio da educação a distância” desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Os professores devem aprimorar a sua prática na sala de aula, dar importância ao uso dos recursos, pois na sociedade do conhecimento as tecnologias e mídias são imprescindíveis no seu contexto. As formas de aprender estão cada vez mais dinâmicas, aprendemos reconstruindo o conhecimento, no entanto a maioria das instituições educacionais é baseada nas aulas expositivas, portanto o conteudismo tem sido ineficiente na aprendizagem dos alunos das escolas do campo na disciplina de Matemática nesse novo século. Pedro Demo (2011) comenta que o mais importante é manter-se sempre atualizado, de tempos em tempos, deve-se renovar as práticas pedagógicas, estudando novos conteúdos, novas metodologias de forma dinâmica, praticando o autoestudo.

A formação do professor que ensina matemática é questionada por vários pesquisadores da área. As discussões estão relacionadas às

licenciaturas, as pós-graduações e cursos de formação continuada, com problemas de desarticulação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, assim como a relação entre teoria e prática. A comunidade vem clamando por renovações na atual concepção do que é a matemática escolar e de como essa matemática pode ser abordada. Questiona-se a atual concepção de como se aprende matemática.

Sabemos que o ensino e a aprendizagem de matemática na sociedade moderna é ultrapassada, apesar da existência das tecnologias, como a lousa móvel interativa, tabletes, jogos, internet que possibilita o acesso as mais variadas metodologias e obras históricas, no entanto, as dificuldades que vão desde a formação inicial e continuada impedem a prática de inovações no ensino da matemática em sala de aula.

A própria instituição mantenedora das escolas do campo, não tem uma cultura da atualidade e nem incentiva o conhecimento das causas sócias da vida no campo. Existe uma despreocupação com os professores e alunos, para o aperfeiçoamento do conhecimento e inovações na infraestrutura para a comunidade camponesa.

O livro didático e os materiais disponibilizados, que são os instrumentos de trabalho dos professores das escolas do campo, não apresentam conteúdos contextualizados para a comunidade camponesa, não oportunizando ao professor o ensino das práticas do contato direto com a vida no campo.

D'Ambrosio (1989), ressalta que muitos grupos de trabalho e pesquisa em Educação Matemática propõem-se o uso de metodologias diferenciadas no ensino e na aprendizagem da matemática, como forma de se abordar, de resgatar o lúdico, de trabalhar aspectos do pensamento lógico-matemático que vêm sendo ignorados no ensino. A autora reforça que a abordagem metodológica baseada no processo de construção do conhecimento matemático através de experiências com diferentes situações problemas, faz com que os alunos se tornam ativos na sua aprendizagem deixando de ter uma posição passiva. A melhoria do ensino de matemática envolve, assim, um processo de diversificação metodológica, porém, tendo uma coerência no que se refere à fundamentação teórica e a prática em sala de aula.

O processo de ensino e de aprendizagem possui especificidades nos espaços das escolas do campo. No entanto, o ensino aplicado tem planificado duas realidades uma vez que a maioria dos professores reside na área urbana e trabalham no campo utilizando a mesma metodologia, deixando no esquecimento o procedimento especial que deveria ser aplicado nas salas de aulas junto aos alunos camponeses.

Nessa linha de pensamento, torna-se importante que os docentes de matemática das escolas do campo, estejam capacitados para trabalhar com seus alunos, os conteúdos contextualizados com a vida no campo, que saibam planejar e escolher assuntos interativos e inovadores para os alunos camponeses.

Dessa forma nosso objetivo é apresentar para os professores de matemática das escolas do campo metodologias de ensino e aprendizagem da matemática, por meio dos recursos tecnológicos e midiáticos para instigar e refletir sobre a prática em sala de aula. Trabalhar conteúdo da história da matemática, sistema de medidas relacionadas com a vida no campo contextualizando a vivência na comunidade, problemas envolvendo as quatro operações que contemplem vários aspectos de interpretação, incluindo vídeos, raciocínio lógico, textos para leitura e reflexão do trabalho pedagógica nas escolas do campo.

A nossa proposta de intervenção tem a intenção de subsidiar ideias e inovações que proporcionem ânimo para que os professores obtenham o hábito de utilização das tecnologias para pesquisa de obras e situações didáticas para auxiliar na sua função de mediador do conhecimento, trazer reflexão, interação, e motivação para o aprendizado.

Acreditamos que há possibilidades de reforçar a didática do professor de matemática das escolas do campo para que esse possa intervir com o aluno, mostrando novas possibilidades de apropriação de conhecimentos. O professor ajudando o aluno a identificar a presença da matemática a sua volta, abrindo caminhos para que esse aluno localize também outras partes da matemática como a geometria presente na natureza, dessa forma possa refletir, indagar, incentivando a absorver qualquer forma na vida diária.

Objetivo Geral

Capacitar professores para o exercício de metodologias de ensino e de aprendizagem da matemática, por meio dos recursos tecnológicos e midiáticos para instigar e refletir sobre a prática pedagógica em sala de aula.

Objetivos Específicos

- Refletir sobre a importância da matemática para a formação humana;
- Propor a utilização de tecnologias e mídias no ensino e na aprendizagem de matemática contemporânea;
- Sugerir práticas metodológicas educativas que desperte o interesse pela matemática;

- Conhecer a história dos números, dos filósofos e dos pesquisadores matemáticos;
- Fazer a leitura de textos envolvendo a matemática para explorar dimensões pedagógicas.
- Elaborar atividades a partir da visita em *sites* sugeridos na formação;
- Associar conteúdo de matemática a vida do campo;
- Utilizar metodologias para simplificação de problemas que envolva a lógica matemática;
- Apresentar os recursos tecnológicos (calculadora, celular, tablets, lousa móvel interativa, planilhas, Internet e jogos) como espaço de colaboração e de divulgação, inclusive, de ser um espaço destinado tanto para pesquisa como para publicação do que se faz na escola.

Habilidades a serem alcançadas

- Situar e sistematizar conteúdos de matemática em vários recursos tecnológicos (Calculadora, celular, tablets, lousa móvel interativa, planilhas e jogos);
- Participar de atividades e experiências comunicativas e cooperativas de aprendizagem;
- Buscar soluções aos desafios provocados pelas múltiplas possibilidades de trajetos de estudo e pesquisa, leitura, navegação, elaboração, socialização, produção, publicação de ideias e reflexões;
- Refletir sobre propostas para dinamizar sua prática pedagógica e a vivência de seus alunos.

Ementa do Curso

O curso cujo título “O Uso das Tecnologias como Ferramenta Metodológica no Contexto da Matemática em Sala de Aula”, foi planejada de modo a enfatizar a construção compartilhada, articulando teorias e práticas dos docentes em sala de aula. As quatro unidades de estudo e prática envolvem diferentes estratégias didáticas, compreendendo atividades de diferentes tipos, tais como: Atuar em grupos ou individualmente, de forma cooperativa ou segundo sua própria dinâmica de estudo. Refletir e compreender sobre as tecnologias e sua relação com a sociedade e a escola do campo.

Unidades Temáticas:

Unidade 1: Prática pedagógica com as quatro operações de matemática;

Unidade 2: Raciocínio lógico-matemático utilizando o Excel ou outro aplicativo para elaboração das tabelas interpretativas;

Unidade 3: Construção e Análise de Gráficos de funções Matemáticas com uso de software na resolução de problemas;

Unidade 4: História da Matemática (Filósofos, Cientistas, Matemáticos etc) que contribuíram com a Educação Matemática na história da humanidade;

Textos que serão postados no ambiente de aprendizagem para discussões e reflexões em grupo na modalidade a distância:

Beatriz Silva D’Ambrósio. Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates. SBEM, disponível no link http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf.

Beatriz Silva D’Ambrósio e Ubiratan D’Ambrósio. Formação de Professores de Matemática: Professor-Pesquisador, disponível no link . <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/65/33>.

Beatriz Silva D’Ambrósio. Reflexões Sobre a História da Matemática na Formação de Professores, disponível no link: <http://www.rbhm.org.br/issues/RBHM%20%20Festschrift/33%20-%20Beatriz%20-%20final.pdf>

Ensino da Matemática nas Escolas do Campo:: por uma práxis pedagógica dialógica. Disponível no link: <http://www.webartigos.com/artigos/ensino-da-matematica-nas-escolasdo-campo-por-uma-praxis-pedagogica-dialogica/66863/>

Recursos Materiais: quadro branco, datashow, lousa móvel interativa, computadores equipado com internet, torre de Hanói, material dourado e vídeos.

Metodologia

O curso será oferecido na modalidade presencial e a distância, com interação entre cursistas e equipe de formadores, para vivenciar metodologias diferenciadas e incentivar experiências da construção coletiva de conhecimento, por meio das tecnologias como, por exemplo: Lousa móvel interativa, computador interativo, Excel, Word, PowerPoint, Calculadora, Sites de Publicações, ou seja, ao mesmo tempo em que abordamos diversos temas relacionados à integração das tecnologias e mídias nos processos de ensino, vamos nos organizar como uma comunidade de prática e de aprendizagem.

A metodologia do curso está dividida em duas etapas: presencial e a distância, distribuído em 24 horas de atividades presenciais com discussões, interações e relato de experiências entre cursistas e formados e 16 horas à distância para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e estudos, contribuindo num processo em que a prática na sala de aula estará em pauta.

Ao longo do curso, nos momentos à distância, haverá diversos canais de comunicação, como biblioteca, mensagem online, fórum de dúvidas pedagógicas, nos quais os cursistas poderão dialogar com seus colegas de turma e com o formador para obter esclarecimentos sobre as atividades propostas ou comunicar algum fato que influencie sua participação.

A certificação dos cursistas será fundamentada nas participações dos encontros presenciais, à distância com atividades produzidas presencialmente e outras elaboradas e postada no ambiente de aprendizagem e-Proinfo/Moodle, cumprindo, no mínimo, 75% das atividades do curso.

Cronograma

O Curso de Formação Continuada em Metodologias que auxiliam o ensino e aprendizagem de Matemática em sala de aula terá duração de dois meses com desenvolvimento das quatro unidades de estudo e prática, cada uma com carga horária de 10h. Após as unidades, haverá um encontro presencial para avaliação final. Dessa forma, a carga horária total do curso é de 40h.

Atividades e carga horária	Fevereiro	Março	Abril
Planejamento	x		
Elaboração do Projeto	x		
Montagem das atividades		x	
Encontro presencial/elaboração de atividades		x	x
Estudo a distância/pesquisa e postagem de atividades		x	x

Momentos presenciais e a distância

Os encontros presenciais acontecerão no Núcleo de Tecnologias Educacionais de Campo Grande Capital, nos turnos em que houver a maior quantidade de inscritos (matutino, vespertino, noturno ou sábado) de acordo com a escolha dos inscritos, esses encontros serão assessorados e coordenados pelos formadores de cada turma.

No primeiro encontro da Unidade 1, serão apresentados o roteiro das atividades, os objetivos e a metodologia do curso. Nos demais encontros presenciais das unidades restantes, serão destinados para discussão e análise coletiva do que foi produzido pelos professores/cursistas nos momentos à distância, fazendo-se uma síntese da unidade que se encerra.

Haverá atividades introdutórias à unidade que se inicia e momento de reflexão, motivação e sensibilização para as próximas unidades de estudos. Na organização e sistematização dos trabalhos à distância o cursista deverá realizar as leituras, planejar e executar atividades autodirigidas e orientadas por fóruns, diário de bordo, e-mail e mensagens, indicadas no roteiro didático e textos disponíveis pelo formador no ambiente de aprendizagem **e-Proinfo/Moodle**. Nos momentos presenciais haverá oficinas, trabalhos em grupo apresentação, reflexão e discussão das atividades desenvolvidas a distância e avaliação formativa.

Etapas do Curso

Unidade 1: Prática pedagógica com as quatro operações de matemática;
1º Encontro presencial para contextualização do curso na Unidade 1;
Momento 1 – Atividade 1.1

- Apresentação dos participantes e da proposta do curso;
- Dinâmica da leitura e interpretação de textos codificados por números;
- Esclarecimentos aos cursistas quanto às leituras de textos sugeridos pelo formador e do roteiro do cursista para o desenvolvimento das atividades a distância da unidade 1;
- Assistir ao vídeo “**Pedagogia do Cotidiano Escolar**”, ao término do vídeo os cursistas farão a reflexão e a argumentação sobre os seguintes questionamentos: como o professor se coloca diante deste argumento dos alunos, e qual o comportamento do docente no vídeo? O que você acha que mudou na escola desde a última década, no sentido de acompanhar e assessorar os alunos nesta nova sociedade? Como se sente diante desse

novo desafio? Como vem sendo a sua prática? E sua postura diante da necessidade do ensino e da aprendizagem dos alunos no contexto escolar? Neste momento é importante o acompanhamento do formador como mediador das reflexões para pontuar os pontos importantes deste debate.

Momento 2 – Atividade 1.2

- Assistir ao vídeo sobre Matemática em toda parte - finanças / História da Calculadora. Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=bePnVE9EYKk>
- Assistir ao vídeo sobre as operações de adição e subtração com recurso da embalagem de pizza. Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=O3bUhb9qxVI>
- Apresentar a tabuada dos dedos como recurso para facilitar a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades;
Após assistir aos vídeos e fazer a dinâmica da tabuada dos dedos, reflita e compartilhe com seus colegas docentes as possibilidades de trabalho em sala de aula com seus alunos.

Atividade 1.3 – Roteiro - Após assistir aos vídeos, elabore um roteiro (olimpíadas de matemática) com atividades envolvendo as quatro operações para os alunos desenvolver em grupo de 4 estudantes. Planeje atividades criativas, que possam cativar os alunos, motivando-os a produzirem.

Roteiro de Atividades à distância

Fórum de Dúvidas Pedagógicas, este espaço será utilizado para comunicação e orientação para o desenvolvimento das atividades e para as postagens das dúvidas, questionamentos e sugestões acerca do curso.

Atividade 1.4 – Portfólio, ” Espaço escolar para trabalhar o conteúdo Unidades de Medidas”

A atividade consiste em levar os alunos no pátio da escola para medir uma determinada área, antes, porém o professor deverá orientar seus alunos a utilizar algum objeto para mediar como, por exemplo, a régua ou o metro ou até mesmo a medidas de passos. Solicitar aos alunos para elaborar uma tabela utilizando algum recurso com o número de estudantes que participaram da atividade com suas respectivas medidas de comprimento e a largura da área da atividade proposta.

Unidade 2: Raciocínio lógico-matemático utilizando o Excel para elaboração das tabelas interpretativas;

2º Encontro presencial para acompanhamento e esclarecimentos de dúvidas e avaliação das atividades da Unidade 1

Momento 1 – atividade 2.1

- Contextualizar a temática da unidade 1, propiciando a reflexão sobre os conceitos e aplicabilidade da lógica-matemática e a necessidade de ensino e aprendizagem na escola.
- Apresentar a dinâmica da lógica matemática.

Momento 2 – atividade 2.2

- Explicar os conceitos de lógica-matemática por meio de situações que envolva o dia a dia do professor com exemplos reais vivido por docentes em sala de aula;
- Utilizar o Excel para elaboração e resolução de atividades sobre lógica-matemática com tabelas interpretativas;
- Fechar o encontro presencial com argumentações instigando o estudo contínuo e a produção das atividades à distância.

Roteiro de Atividades à distância

Atividade 2.3 - Fórum “Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates. SBEM, disponível no link http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf. Após esta leitura elabore um texto no Editor de texto com no mínimo 250 e no máximo 300 palavras sobre suas reflexões acerca de como ensinar matemática hoje, comparando com o passado, refletindo o porquê do grande mito que os alunos não aprendem, e que a matemática é considerada difícil. Acesse ao ambiente e poste o seu texto, comente as postagens de pelo menos dois colegas no fórum.

Atividade 2.4 – Portfólio,” Refletir e argumentar sobre formas metodológicas e práticas pedagógicas em sala de aula”. Assista aos vídeos disponíveis nos links <https://www.youtube.com/watch?v=JyO9YRFSSkE> (prof. Carlos Eduardo Mathias Motta) e <https://www.youtube.com/watch?v=DwBS67rNZUg> (Projeto SESI Matemática), após assistir os dois vídeos, faça uma reflexão, uma análise e contextualize de acordo com a realidade de sua escola: A escola vem desenvolvendo metodologias diversificadas no ensino e aprendizagem de Matemática? Como vem sendo a aprendizagem dos professores, gestores e estudantes no seu cotidiano? Como está o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula? Escreva um texto no Editor de texto pontuando as suas reflexões e aprendizagens com no mínimo uma lauda e

no máximo duas. Leve em conta que essas iniciativas podem inspirar seu trabalho, e que exigirão uma análise de seu contexto, das necessidades de seus estudantes e podem contribuir para a renovação da prática pedagógica. Salves seu arquivo no computador em seguida poste este documento no portfólio.

3º Encontro presencial para acompanhamento e esclarecimentos de dúvidas e avaliação das atividades da Unidade 2

Atividade 1.5 “Pesquisa e análise - Portfólio”. Apresentar a Internet como espaço de pesquisa, colaboração e busca de material. Navegar pelos sites e explorar as ferramentas que podem ser utilizados para pesquisas e estudos dos conteúdos de matemática. Após as navegações pelos links, discutir e refletir por meio de tempestades de ideias provocada pelo formador, levando em conta os diversos materiais encontrados nesta navegação. O cursista irá escolher 3 sites, fazer uma análise das possibilidades de aprendizagens significativas por parte do aluno, em seguida, fazer um registro de suas impressões, reflexão, propostas e situações de aprendizagem no **Editor de Apresentação** (PowerPoint/Impress), listando o que é possível o aluno pesquisar a respeito do conteúdo de matemática, registrar propostas de construção para os alunos executarem em sala de aula, anotar situações de informações e conhecimento no caminho de suas navegações, a partir deste material o que você enquanto docente visualizou, refletiu, conhece e propõem para seus alunos? Apresente suas contribuições aos colegas de sala, após esta apresentação, poste sua tarefa no Portfólio;

Navegue pelos links indicado pelo formador, pesquise materiais de matemática que possam ajudar você nos conteúdos do qual você trabalha e descreva as possibilidades de utilização em sala de aula no ensino e na aprendizagem com seus alunos.

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>

<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

<http://tvescola.mec.gov.br/tve/search?searchField=matematicos&clearBreadCrumb=true>

http://www.edumatec.mat.ufrgs.br/software/soft_geometria.php

http://nautilus.fis.uc.pt/mn/p_index.html

http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/fabrica_virtual

<http://revistaescola.abril.com.br/matematica-especial/>

<http://tvescola.mec.gov.br/tve/home>

<http://aulasdematematica.com.br/metodologia.php#principiosmetodologia> <http://www.uff.br/cdme>

<http://www.testonline.com.br/matematic.htm>
http://nlvm.usu.edu/es/nav/topic_t_3.html
<http://atividadeseducativas.com.br/index.php?lista=matem%E1tica>
<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/matematica/videos/numeros/guia2.htm> <http://www.somatematica.com.br/>
<http://www.matematicamuitofacil.com/>
<http://www.tecmundo.com.br/matematica/21304-7-fatos-curiosos-sobre-a-matematica.htm> <http://matematicazup.com.br/blocos-de-conteudos-de-matematica-do-ensino-fundamental/>

Unidade 3: Construção e Análise de Gráficos e funções Matemáticas com uso de software na resolução de problemas;

4º Encontro presencial para conclusão da Unidade 2 e início da Unidade 3 Momentos 1 – atividade 3.1

- Apresentar aos participantes o desafio na construção e interpretação de gráficos;
- Mostrar a importância das funções que realizamos no dia-a-dia;
- Desmitificar o uso de planilha de cálculo na elaboração de atividades pedagógicas;
- Aprender simultaneamente conceitos matemáticos e usabilidade de planilhas de cálculo;
- Elaborar uma planilha utilizando uma determinada função matemática, fazer a interpretação gráfica.

Momento 2 – atividade 3.2 – “Conceito de gráficos”. Essa atividade propõe a construção de gráficos a partir de tabelas de valores a ser elaborada em uma planilha no Excel com a finalidade de auxiliar e fixar a compreensão de conceitos como, valores, variáveis, constantes, usabilidade das funções no cotidiano e a sua representação gráfica para o aluno do campo, mostrando resultados em tempo real, na mudança de qualquer elemento de uma determinada função observando-se o comportamento gráfico ao manipular os coeficientes, mostrando ao aluno como é importante o uso das tecnologia no auxílio ao ensino e aprendizagem em sala de aula. Registrar estas observações na Planilha do Excel, compartilhar e discutir com os colegas o que há em comum nos registros. Em seguida salvar a planilha e postar está atividade no Portfólio do curso.

Roteiro de Atividades à distância

Atividade 3.4 - Fórum “Análise de funções nos livros didáticos utilizando recursos tecnológicos”. Faça um levantamento ou análise dos livros didáticos referente aos conteúdos de funções, verificando se existem sugestões para utilização de softwares ou programas para a compreensão de conceitos matemáticos. Esta análise pode ser sobre as tendências educacionais em determinado momento, proposta de exercícios, estrutura do livro, abordagem do assunto, ilustrações, exemplos propostos, inovações que utilizam as tecnologias etc. Após essa análise dos livros didáticos e/ou outras fontes, faça o seu registro no editor de texto com no mínimo 250 e no máximo 300 palavras, salve o seu arquivo, em seguida copie o texto e poste no fórum. Você deve interagir com os participantes do curso no fórum para compartilhar atividades elaboradas. Comente pelo menos uma atividade postada pelos participantes neste fórum.

Atividade 3.5 – Portfólio, “o desafio na elaboração e análise gráfica de uma planilha”. Essa atividade consiste na elaboração e análise gráfica de uma planilha sobre a situação financeira de uma pessoa física, com suas despesas mais comuns (água, esgoto, energia, alimentação, transporte, escola etc) representadas durante o primeiro semestre de 2015. Elaborar uma planilha com os conceitos envolvendo em uma função do primeiro ou segundo grau para demonstrar as considerações abstratas, como variáveis e componentes de uma determinada função. A planilha deverá conter as despesas triviais organizadas em linha, com seus respectivos meses do semestre em colunas, informando o valor monetário por mês, sendo que na última coluna deverá conter o valor total das despesas no semestre (linha) e também o valor total de todas as despesas a cada mês (coluna). Depois da inserção da última despesa na planilha, colocar os itens: a) Numero de despesas, b) maiores e menores despesas, c) determinar percentuais entre as despesas, d) renda bruta e líquida.

Criar gráficos:

- Entre as despesas na forma geral na escola do campo
- Criar gráfico em setores por despesas por meses ou um determinado mês, todas as despesas.
- Analisar os gráficos de forma percentuais ou quantitativos
- Destacar a maior e menor despesa
- Inserir títulos do gráfico (geral e dos eixos)

- Construir um gráfico de barra escolhendo apenas as despesas de um mês, com análises e formatações que foram feitas no gráfico de setores.

Formatar a planilha com bordas internas e externas na cor preta ou de sua preferência, ressaltar os rótulos das colunas (meses) e das despesas (linhas) com preenchimento da célula na cor (a sua escolha), para os números negativos na cor vermelha e positiva azul.

Unidade 4: História da Matemática (Filósofos, Cientistas, Matemáticos etc) que contribuíram com a Educação Matemática na história da humanidade.

5º Encontro presencial para conclusão da Unidade 3 e início da Unidade 4 Momento 1 – atividade 4.1

- Apresentar aos participantes o desafio na elaboração de estudos sobre os Filósofos Matemáticos;
- Mostrar a importância dos estudos e pesquisas envolvendo os vários teóricos matemáticos;
- Conhecer a história da matemática – Formas – Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=9jGwJWD6Shg>
- Demonstrar que a matemática está em toda parte. - **Finanças / Números Primos** disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=50xTiMII6Bk>. Aprender simultaneamente conceitos matemáticos e usabilidade de planilhas de cálculo;

-

Momento 2 – Elaborar atividades em sala de aula

Cada grupo de 3 ou 4 alunos irão assistir um dos vídeos sorteado pelo formador, após esse momento, o grupo irá elaborar a sua apresentação para mostrar aos demais colegas uma metodologia diferenciada que aprendeu neste estudo.

Roteiro de Atividades à distância

Atividade 4.2 Contextualizar a história da matemática a partir das contribuições das tecnologias, em especial, da tecnologia digital por meio do vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=omRkXtYvLys> Propor o acesso a vários links que identifica concepções de histórias de pesquisadores, cientistas e filósofos de matemática, discutir as possibilidades de integração da construção de

trabalhos em grupo com metodologias diferenciadas envolvendo algum conteúdo do currículo da disciplina de matemática para apresentar no próximo encontro. Outra possibilidade disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=BWtrVYNS3BI> (história da Matemática).

6º Encontro presencial para conclusão da Unidade 4, apresentação dos trabalhos em grupo e avaliação do curso.

Neste encontro presencial, os cursistas farão a apresentação do trabalho da unidade 4 e responderão um questionário elaborado pelo formador com o objetivo de avaliar todas as Unidades deste curso. Será avaliado o curso como um todo, os materiais de aprendizagem, a atuação do formador, o crescimento e o aproveitamento dos alunos e as condições materiais de realização dos trabalhos.

Avaliação das Atividades

A avaliação do curso de Metodologias que auxiliam o ensino e aprendizagem da Matemática em sala de aula é quantitativa e qualitativa correspondendo a pelas menos 75% do total das atividades oferecidas no módulo. A avaliação quantitativa é feita através de *relatórios de participação* nos encontros presenciais e no ambiente, onde é possível verificar a quantidade desenvolvidas e de mensagens postadas pelos participantes nos fóruns, Chats e Diário de Bordo e Portfólio. A avaliação qualitativa dos cursistas é feita a partir de uma análise dos textos das mensagens postadas nos fóruns, além da qualidade dos trabalhos postados no ambiente de aprendizagem e-Prinfo\Moodle e participação nos *debates on-line*.

REFERÊNCIAS

- D'AMBROSIO, Beatriz Silva. **Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates**. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19. Disponível no link http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf. Acesso em 02 de junho, 2015.
- _____, Beatriz Silva e Ubiratan D'Ambrósio. **Formação de Professores de Matemática: Professor-Pesquisador**. Disponível no link.

<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/65/33>. Acesso em 02 de junho, 2015.

DEMO, Pedro. **Aprendizagens e Novas Tecnologias**. Disponível no link <<http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB.pdf>> Acesso em: 02 de março, 2015 Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – Vol. 1.

_____. **As 12 tendências da educação brasileira até 2017**. Disponível no link <<http://porvir.org/porpensar/12-tendencias-da-educacao-brasileira-ate-2017/20121123>> Acesso em: 02 de março, 2015.

PROJETO UCA - UM COMPUTADOR POR ALUNO: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DIDÁTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Katia Maria Rizzo¹

Samira Saad Pulchério Lancillotti²

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar o impacto das novas tecnologias educacionais na organização do trabalho didático de três escolas estaduais, participantes do Projeto UCA - Um Computador por Aluno, no município de Terenos/MS. Para a análise, tomamos por referência o ensino de ciências da natureza, com o tema evolução biológica, nas séries finais do ensino fundamental. Para nortear a discussão utilizamos como ferramenta teórica a categoria de análise *organização do trabalho didático*, formulada por Alves com base nos estudos marxistas sobre trabalho. A organização do trabalho didático deve ser entendida historicamente, para isto é preciso compreender que ela envolve sempre uma relação educativa entre figuras históricas de educador e de educando, que é mediada por conteúdos, procedimentos e tecnologias disponíveis em cada tempo e ocorre em um espaço físico com características próprias. A exploração do campo empírico envolveu observações do espaço escolar e das salas de aula, anotações de campo, registros fotográficos, análise documental e de manuais didáticos, aplicação de questionário semi-aberto e entrevistas com os professores da disciplina nas escolas investigadas. A análise permitiu observar que as escolas, mesmo tendo disponíveis novas tecnologias educacionais, como o *laptop* educacional e Internet, mantém a organização do trabalho didático em moldes comenianos, centrada no uso do manual didático como principal fonte do conhecimento.

Palavras - chave: Organização do trabalho didático. Tecnologia na educação. UCA – Um computador por aluno.

¹ Ano de defesa em 2015.

² Orientadora: Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA: O uso de novas tecnologias no ensino de ciências da natureza na perspectiva histórico-social

Por se tratar de um Mestrado Profissional em Educação impõe-se a tarefa de apresentar uma proposta de intervenção, com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos professores do Ensino de Ciências da Natureza dos anos finais do Ensino Fundamental que participam do Projeto UCA.

Nessa perspectiva, apresentamos o esboço de um curso de capacitação em que se articulam o Ensino de Ciências da Natureza e o uso das Novas Tecnologias, partindo do princípio de que as novas tecnologias da informação e comunicação precisam ser exploradas enquanto ferramentas que servem ao aprofundamento do conhecimento e comunicação, tanto para professores, como para os alunos. A formação terá como local a escola, no sentido de resgatar sua verdadeira função.

O curso tem como objetivos oferecer aos professores de Ciências da Natureza subsídios teóricos e práticos para que possam:

- Dinamizar sua prática pedagógica, a partir da problematização de questões relacionadas à Ciência, Tecnologia e Sociedade na condição de elementos necessários para entendimento do fazer científico;
- Ampliar o leque de conhecimentos e o contato com a realidade social a partir da vinculação entre atividades de ensino e pesquisa;
- Ampliar sua cidadania alcançando embasamento teórico/prático para o uso das TIC, que lhe permitem acessar, divulgar e produzir, conhecimento e informação;
- Propor e aplicar práticas educativas inovadoras que integram a utilização das novas tecnologias existentes na unidade escolar, visando à otimização do Ensino de Ciências da Natureza.

Proposta Curricular

A proposta/ação será planejada pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com as Universidades locais/regionais (UEMS/UFMS/UFMGD). Terá como concepção de formação o diálogo entre a área de conhecimento Ciências da Natureza e o fazer pedagógico, com a problematização sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no campo educacional.

No curso, a experiência teórico/prática do professor deverá ser considerada como ponto de partida para a ampliação do leque de

informações e de conhecimentos e para a busca de novas propostas e desafios para o ensino de ciências da natureza no ensino fundamental.

Serão elencados, pelos participantes, temas desta etapa de ensino, para serem explorados em diferentes bancos de dados na Internet, como: bases de livros; artigos científicos; imagens, filmes e vídeos, arquivos de áudio, dentre outros, que tratem da (s) temática (s) selecionada (s), para serem debatidos e utilizados pelos cursistas, como base para atividades pedagógicas.

Será construído, através das novas tecnologias, em cada etapa do curso, um espiral aberto de propostas didáticas a respeito da temática desenvolvida. Nessa perspectiva, a formação deverá fomentar a elaboração de propostas para o ensino de ciências da natureza, que possam ser desenvolvidas pelos professores em sala de aula e no seu cotidiano escolar.

Público Alvo

Professores de Ciências da Natureza dos anos finais do Ensino Fundamental que participam do projeto UCA

Desenho do curso

O curso será oferecido na modalidade a distância, com 100 horas de duração distribuídas em 3 (três) meses, a partir de uma parceria da Secretaria de Estado de Educação com as Universidades locais/regionais (UEMS/UFMS/UFMGD), sendo organizado em quatro unidades. Cada unidade de estudo/prática terá carga horária total de 20 ou 30 horas, considerando as atividades à distância somadas às presenciais (estão previstos quatro encontros)³. Os encontros presenciais ocorrerão nas próprias escolas que participam do Projeto UCA e serão coordenados por profissionais da Secretaria, NTE e das Universidades envolvidas.

No primeiro encontro presencial serão apresentados e discutidos os objetivos do curso, sua forma de organização e suas ações, já introduzindo uma discussão geral sobre a relevância do ensino de ciências da natureza para o ensino fundamental e a necessidade de dominar conhecimentos e teorias, a partir do desafio de dar conta das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os demais encontros serão ocupados para sistematização das discussões teóricas e atividades práticas das respectivas unidades. O último encontro, após a quarta unidade, será destinado à

³ A carga horária presencial e à distância de cada unidade aparece discriminada no quadro que apresenta a Matriz curricular.

síntese da unidade bem como a apresentação de um artigo e avaliação do curso.

Matriz curricular do curso⁴

	Temas	CH	
1	Tendências e perspectivas atuais no ensino de ciências	30	Estudos a distância – 20h Encontros presenciais – 10h
2	Por que aprender e ensinar ciências naturais? Importância de ampliar as fontes de conhecimento de Ciências da Natureza	20	Estudos a distância – 16h Encontros presenciais – 8h
3	Organização do trabalho didático: o espaço (físico e virtual); a relação educativa (professor aluno); elementos de mediação: conteúdos, tecnologias educacionais, procedimentos de ensino.	30	Estudos a distância – 20h Encontros presenciais – 10h
4	Tecnologia na sociedade, na vida e na escola/ Prática pedagógica e mídias digitais	20	Estudos a distância – 20h Encontros presenciais – 10h

Estudo à distância

O curso será desenvolvido na plataforma de aprendizagem e-proinfo. As atividades e textos apresentados serão disponibilizados em formato impresso e digital (na plataforma de aprendizagem). Quanto às ferramentas de interação utilizadas, estas serão discutidas e analisadas pelos organizadores do curso.

Certificação

A certificação ficará sob responsabilidade das Universidades envolvidas. O critério será a participação dos cursistas em, no mínimo, 75% das atividades presenciais e a distância.

REFERÊNCIAS

ALAVA S. **Os paradoxos de um debate**. In: ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002(a). p. 13-21.

ALMEIDA, Argus; FALCÃO, Jorge. **As teorias de Lamarck e Darwin nos livros didáticos e Biologia no Brasil. Ciências & Educação**. V.16, n.3, p. 649-665, 2010.

ALVES, Gilberto Luiz. Nasce uma Nova Instituição educacional. **Revista Intermeio: Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de**

⁴ Sugestão – será feito uma reunião com a equipe do curso para montar a matriz curricular do curso.

Mato Grosso do Sul. – v. 4, n. 8, p. 1-124. Campo Grande, MS: A Universidade, 1998. ISSN: 1413-0963

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O Trabalho Didático na Escola Moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, Campo Grande: UFMS, 2006a.

_____. **Em busca da Historicidade das Práticas Escolares**, 2006b, disponível em: http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/templates/apresentacao/print/print.php?template=11&id_comp=284&id_comp_orig=284&site=98&site_reg=98&id_reg=186. Acesso em 27.nov.2014

_____. **A Organização Do Trabalho Didático Na Escola: Análise Histórica**, 2006c, Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/059_gilberto_luiz.pdf. Acesso em 04.dez.2014.

_____. **Formação De Professores: Uma Necessidade De Nosso Tempo?**, 2006d. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art08_31.pdf. Acesso em: 15. dez. 2014.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, vol.42, n.145. São Paulo. Jan./Abr. 2012 .APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLINI, Luiza. **Avaliação do conceito de evolução nos livros didáticos**. Estudos em Avaliação Educacional, v.17, p. 7-28, 2006.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____.(Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo:Contexto, 1998.

BORGES, Martha Kaschny.; SANTOS, Maximilana Batista Feraz dos. **UM Retrospecto Histórico Do Projeto Olpc No Brasil E No Mundo**. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao,_Comunicacao_e_Tecnologias/Poster/09_16_07_UM_RETROSPECTO_HISTORICO_DO_PROJETO_OLPC.pdf. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Um Computador por Aluno:** Projeto Base. MEC/SEED, 2007a, disponível em <http://www.uca.gov.br>

_____. Ministério da Educação. **Programa um Computador por Aluno - PROUCA.** Secretaria de Educação a Distância, 2007b, p. 1-27. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/workshop3_VisaoGeral.pdf>. Acesso em: 02 out.2014.

_____. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional –ProInfo. Brasília, 2007c.

_____. Câmara dos Deputados. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados (Ed.). **Um computador por aluno:** a experiência brasileira. Brasília: Coordenações de Publicações, 2008. (Avaliação de Políticas Públicas). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/3464>. Acesso em 03/03/2014

_____. Ministério da Educação. Programa um Computador por Aluno - UCA. Secretaria de Educação a Distância, 2009. **Formação Brasil:** projeto, planejamento das ações/cursos, p. 1-36, 2009. Disponível em:http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_apresentacao/topico_03/prorocesso_formativo/formacao_brasil.pdf>. Acesso em: 03.out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa um Computador por Aluno - UCA. **Relatório de sistematização I:** síntese das avaliações dos experimentos UCA iniciais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, p. 1-60, set. 2010a. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/experimentos/DFsinteseAvaliacoess.pdf>>. Acesso em: 02.out.2014.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância (SEED). **Termo de Referência** - implantação e desenvolvimento dos projetos-piloto em escolas públicas para o uso pedagógico do laptop educacional conectado. 2010b. Disponível em: < http://ramec.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1133&Itemid=1> Acesso em: 18 out. 2014.

_____. **Programa Um Computador por Aluno: Formação Brasil Planejamento das Ações.** Brasília: SEED/MEC, 2010c 127

_____. Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010. **Cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional e dá outras providências.**Brasília, 2010.

CICILLINI, G. A. **A produção do conhecimento biológico no contexto da cultura escolar do Ensino Médio:** a Teoria da Evolução como exemplo. 1997. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- COELHO, Lázara Divina. A PEDAGOGIA TEOLÓGICA DE COMENIUS: Um olhar em favor da educação eclesial. **Vox Faifae: Revista de Teologia da Faculdade FAIFA**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p.1-15, 2012. Disponível em: <www.faifa.edu.br/revista/index.php/voxfai/fae/article/download/53/69>. Acesso em: 04 abr. 2014.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2.ed. Intr., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1976, 525 p.
- _____. **Didáctica Magna**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- _____. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Didáctica Magna**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Editora Cortez. São Paulo-SP- 2002.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: MELHORIA DO ENSINO OU INOVAÇÃO CONSERVADORA?. **Informática Educativa**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p.11-24, 1999. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/articles-106213_archivo.pdf>. Acesso em: 04 maio 2013.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org.) Tratado das Ciências Pedagógicas. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. Nacional, EDUSP, v.2, 1974.
- DELORS, Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2006.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**, 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. São Paulo: Global editora, 1984. p.9 128
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004a.
- _____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do**

construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004b.

FÁRIA, A. C. **Pais e estudantes da escola Parque divergem sobre a expulsão de alunos. Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4.05.2001.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPARIN, José Luiz; PENETUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. PDE/2008. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 9 abr. 2014.

GUEDES, Francisca Danielle. **Elaboração de aulas com suporte de objetos educacionais digitais: estudo de caso realizado em uma escola participante do projeto Um computador por aluno (UCA), em Fortaleza-CE**. 2013. 102f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.

KIST, S. de O. **Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita**. Porto Alegre: UFRGS. 2008. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2008.

LANCILLOTTI, S. S. P **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2008.

LAWTON, Denis. Educação e o mundo do trabalho: a escola e a preparação para um mundo científico e tecnológico. In: **II Seminário anglo-brasileiro de ciência, tecnologia e educação**. Brasília: INEP, 1988.

LOURENÇO Filho. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

MACHADO, Tatiane Rousseau. **A docência e suas práticas a partir da inserção dos computadores móveis do projeto um computador por aluno na Grande Florianópolis: três realidades, um estudo**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de 129 Investigação:

Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de PósGraduação em Educação, Florianópolis, 2013.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas; Alínea, 2007.

MARQUES, M. O. A escola no computador: linguagens rearticuladas e educação. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro, tomo. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular**. Ensino Fundamental/ Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul - Campo Grande MS, 2012.

_____. Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED/MS, 2013. Disponível em <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/HomeEscola.aspx>. Acesso em 10 jan. 2015.

MAYR, E. **O que é a evolução**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MENDES, M. **Introdução do Laptop Educacional em Sala de Aula**: Indícios de Mudanças na Organização e Gestão da Aula. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2008.

MIANUTTI, J. **Uma proposta de formação continuada de professores de biologia em Mato Grosso do Sul**: de manuais didáticos a obras clássicas no estudo da evolução biológica. 2010. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2010.

MOREIRA, Marco A. Mapas Conceituais e aprendizagem significativa. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 06. out. 2014.

MOREIRA, S. R. da S. **Análise de reações de professores face à Introdução do Computador na Educação**: o caso do Projeto UCA - Um Computador por Aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du' Noday (TO). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2010.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLPC WIKI1, 2007 **Os Cinco Princípios da OLPC**. Disponível em: < http://wiki.laptop.org/go/Core_principles/lang-pt > Acesso em: 12 março de 2014.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008. 130

POGGE, A.; YAGER, R. E. Citizen groups perceived importance of the major goals for school science. **Science Education**, New York, v. 71, n. 2, p. 221-227, 1987.

PONTES, Renata Lopes Jaguaribe. **O uso da Web 2.0 na educação**: um estudo de caso com professores participantes do Projeto Um Computador por Aluno(UCA). 2011. 161 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

PROJETO ARARIBÁ: **Ciências, Organizadora** Editora Moderna, obra Concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, Editor responsável: Vanessa Shimabukuro – 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/didaticos/ef2/arariba/intr/> Acesso em: 20.dez.2014.

PROJETO TELARIS: Ciências, Fernando Gewandszajdir, 1. Ed. – São Paulo: Ática, 2013. Disponível em: <http://www.projetotelaris.com.br/Paginas/SobreTELARIS.aspx?novocontexto=TELARIS>. Acesso: 22. Dez.2014.

RODRIGUES, Marcus V. C. **A influência da tecnologia nos aspectos organizacionais. Tendências do trabalho**. São Paulo, v. 265, p.30, set. 1996.

SANTOS, C. S. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

SANTOS, M. B. F. Laptops na escola: mudança e permanência no currículo. 2010. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação). UDESC-SC. Florianópolis, 2010.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2012.

SAVIANI, Dermeval, **Escola e democracia**. – 8ª ed.Campinas SP: Autores associados, 1985.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETI, Celso João (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo, 1999.

_____. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras Aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. **Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a Educação Política**. Campinas, SP; Autores Associados, 2005b. 131

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas. SP: Autores associados, 2008a.**

_____. **Escola e democracia.** Edição Comemorativa. Campinas SP: Autores associados, 2008b.

_____. **Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico.** IN: BRITO, Silvia Helena Andrade de, [et. al.] (org.). **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação.** Campinas, SP: Autores Associado: Histedbr, 2010.

_____. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEGAL, Lev Rhonanovitch. **Kratky Kurs Polititcheskoi Economii (Breve Curso de Economia Política)**, 1a. Edição, Moscou: Gosudartvennoe Izdatel'stvo, 1928, pp. 21. Disponível em: < <http://www.scientific-socialism.de/PEEcoPolCAP4.htm> > Acesso em: 19, mar., 2015.

SILVA, Cassandra R. de Oliveira. **Epistemologia do conhecimento tecnológico como base de geração, aplicação e difusão de tecnologia.** Idéias. Fortaleza, n. XXII, 1996.

SPAGNOLO, Carla Formação continuada de professores e projeto pouca: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por tecnologias digitais. Porto Alegre, 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS, 2013.

TEIXEIRA, P. M. M. **A Educação científica sob a Perspectiva da pedagogia Historicocritica e do movimento CTS no ensino de ciências.** Ciência & Educação, Bauru. v. 9, n. 2, 2003.

TIDON, R.; LEWONTIN, R. C. **Teaching evolutionary biology. Genetics and Molecular Biology**, v.27, n.1, p.124-31, 2004.

TOLEDO, F. S. **Texto e Contexto da Educação à Distância.** [online]. 2003. Disponível em <<http://www.lo.unisal.br/nova/ead/artigo1.html>>. Acesso em: 16. out. 2014.

VALENTE, J. A. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem.** In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31.

ZANATTA, Sergio. **GESTÃO E INOVAÇÃO EDUCACIONAL:** As tecnologias móveis no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

A LEITURA DA LITERATURA NOS MANUAIS DIDÁTICOS: UM RECORTE REALIZADO NO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ-PARANÁ

Sandra Maria Papin Rodrigues¹

Lucilene Soares da Costa²

RESUMO

Esta pesquisa ocupa-se da investigação de como se dá o ensino de leitura literária no Ensino Médio. Diante dos resultados que o País vem apresentando no que se refere à qualidade da educação, observa-se que há necessidade de reavaliação das metodologias direcionadas ao ensino da literatura, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes, além de motivar os alunos à leitura, de mostrar-lhes que a literatura é um fenômeno cultural, histórico e social, uma ferramenta que revela as contradições e os conflitos da realidade. Neste sentido, o estudo tem como objetivo geral compreender como o professor realiza, com os alunos do Ensino Médio, o trabalho de leitura de textos que refletem a diversidade de linguagens características das práticas de letramento literário, pertencentes às diferentes esferas de atividades sociais, contribuindo para os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura da literatura. Como objetivos específicos, pretendemos investigar a concepção de leitura que norteia o trabalho do professor ao definir de que forma o material didático será utilizado e sua contribuição para a leitura do texto literário, além de identificar indícios de como a prática de leitura é efetivada em sala de aula, tendo por base as aulas do professor e os materiais de apoio utilizados. O trabalho tem como aporte teórico os estudos bakhtinianos a respeito da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006), tendo em vista a interface entre a literatura e o livro didático, apresentando como princípio fundante o dialogismo, cujo alicerce é a concepção sociointeracionista da linguagem. Partindo do pressuposto de que ler é um processo dialógico no qual se deve levar em conta a alteridade, o interlocutor, os modos e as circunstâncias da interação verbal, a pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, com abordagem de dimensão sócio-histórica. O processo de obtenção dos

¹ Ano de defesa 2015.

²Orientadora: Mestre e Doutora em Letras pelo Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo.

dados foi realizado mediante os seguintes objetos de análise: (a) análise dos capítulos destinados à Literatura do livro do 1º ano de Português utilizado no Ensino Médio (SARMENTO; TUFANO, 2010); (b) os depoimentos de doze professores, por meio dos quais se procurou investigar a concepção de leitura desses sujeitos e sua prática de ensino literário. Desvendar a imensa variedade de práticas de uso do livro didático requer uma investigação complexa; embora não se tenha a pretensão de esgotar o tema, resolveu-se pesquisar a recepção do livro didático em aulas de língua materna em uma cidade -Ivaiporã- do interior do Paraná, com o intuito precípuo de verificar em quais condições ocorre a prática leitora no Ensino Médio. Concluiu-se que o docente deve buscar um conhecimento mais especializado no âmbito da teoria literária, para saber qual é a concepção teórica que norteia suas aulas, a fim de que possa ser um bom mediador da leitura. Finalmente, a partir das pesquisas realizadas com o objetivo de elaborar a presente dissertação, reafirma-se a responsabilidade da escola, dos professores, da Academia e dos Órgãos Governamentais no sentido de auxiliar na manutenção de uma proposta pedagógica para que o livro didático seja apenas um instrumento de apoio ao trabalho docente e não um parâmetro às aulas.

Palavras-chave: Leitura da Literatura. Livro Didático. Prática Pedagógica.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Sugestões de trabalho ³

Uma ideia que poderia ser colocada em prática nas conversações no momento da hora atividade seria partir das 8 propostas que serão expostas a seguir, concebidas pelo professor Luiz Antônio Marcuschi em 1996, contudo podem ser aqui sugeridas, já que continuam atuais.

Conforme já esclarecido na introdução, o quinto capítulo deste trabalho pretende atender à prerrogativa do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no que tange à formação de educadores, tendo em vista que seu principal objetivo é “[...] aprofundar estudos que busquem a melhoria da qualidade de ensino na educação básica, por meio da articulação dos conhecimentos, conteúdos e o fazer pedagógico” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014).

³ Autora coloca projeto de intervenção junto às suas escritas como sugestão de trabalho.

Sendo assim, o trabalho tentou reverter-se em uma contribuição, no sentido de ampliar a visão dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para a necessidade de mudanças na concepção pedagógica e, conseqüentemente, na postura do professor frente ao trabalho com a Literatura e o uso do livro didático. Portanto, na tentativa de efetivar essa ideia inicial, enfoca-se uma alternativa de trabalho possível com a leitura literária, a qual será transcrita, de forma sucinta, justamente por entendê-la como executável.⁴

Após a leitura de um texto, o professor pode trabalhá-lo utilizando uma ou mesmo várias dessas propostas, haja vista que uma não exclui a outra. Também é importante destacar que o próprio Marcuschi afirma que não considera a técnica da pergunta-resposta inadequada, contudo não pode ser a única forma de se trabalhar a compreensão de um texto, sobretudo, se for reduzida a um “questionamento essencialista, objetivo e repetidor [...] com questões do tipo onde, quando, quem, o que e qual, se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto” (MARCUSCHI, 2005, p.58).

1) **Identificação das proposições centrais do texto:** muitos aspectos podem não estar nas informações objetivas do texto.

2) **Perguntas e afirmações inferenciais:** montagem de “[...] um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas, ou afirmações que, para serem justificadas, exigiriam vários passos. Não seriam perguntas objetivas, mas inferenciais” (MARCUSCHI, 2005, p. 58). As inferências baseiam-se em informações textuais explícitas e implícitas, além de informações postas pelo leitor.

3) **Tratamento a partir do título:** “O título é sempre a primeira entrada cognitiva no texto. A partir dele fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas.” (MARCUSCHI, 2005, p. 58-59). Dessa forma, trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico antes de lê-los.

4) **Produção de resumos:** Uma das atividades mais praticadas no dia-a-dia é a produção do resumo, mesmo que isso não seja feito na forma de um resumo em todas as suas características. Para resumir um texto, é necessário que ocorra compreensão do texto, assim, trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de

⁴ Para maiores esclarecimentos, deve-se proceder à leitura do texto completo na obra *O Livro Didático de Português* (DIONÍSIO; BEZERRA, 2005).

perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo quanto das estruturas.

5) **Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual:** A reprodução do conteúdo de um texto mudando da fala para a escrita ou da escrita para a fala ou mudando um gênero textual em outro dentro da mesma modalidade é uma técnica produtiva para tratar integradamente a produção e compreensão de texto, pois, quando intercambiados, eles acarretam consequências relativamente complexas.

6) **Reprodução do texto na forma de diagrama:** A transformação ou representação de um texto no formato de um diagrama não é simples, mas é importante treinar este tipo de visão do texto porque ela permite estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais muito importantes. “Este tipo de trabalho pode ser feito com muito proveito utilizando-se textos de outras disciplinas, tais como matemática, geografia, história” (MARCUSCHI, 2005, p. 60).

7) **Reprodução do texto oralmente:** Trata-se de uma forma de retextualização que exige um conjunto de adaptações e transformações que pode ser treinado de maneira sistemática em sala de aula. O exercício de compreensão que vai por trás dessa atividade se dá na medida em que para dizer oralmente o que foi lido deve-se inicialmente compreender o texto escrito.

8) **Trabalhos de revisão da compreensão:** Esta é uma atividade raramente praticada com a compreensão textual, ou seja, as sucessivas correções (geralmente autocorreções). “A leitura de um texto com a correspondente compreensão registrada por escrito poderia ser objeto de revisão tempos depois, mediante uma nova leitura e verificação do que teria mudado na compreensão e por quê” (MARCUSCHI, 2005, p. 60). O autor chama a atenção para um fato que ocorre com muita frequência: numa segunda ou terceira leitura de um texto em tempos diversos tem-se outra visão e outra compreensão. Marcuschi (2005, p. 61) encerra defendendo que “[...] parece razoável admitir que, se adotarmos uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de texto, estaremos contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico e capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária.” Finalmente, o linguista ressalta que o problema não está na ausência do trabalho de compreensão textual, mas sim a natureza do trabalho desenvolvido pelo professor, ou seja, sua forma de trabalhar.

Nesse sentido, reitera-se que a troca de experiências deveria fazer parte do cotidiano da escola, nas estratégias de formação continuada que objetivam orientar uma nova concepção de trabalho a qual busque

estratégias coletivas de produzir conhecimento, de elaborar as aulas , de avaliar os alunos, se auto-avaliar, enfim, de auxiliar na construção de um processo de ensino cujos professores tivessem o mesmo objetivo: a construção de uma escola pública de qualidade voltada àqueles que mais precisam de uma escola séria, com profissionais competentes, que encarem o desafio de ser professor com responsabilidade e comprometimento.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EDUCA BRASIL. **Dicionário interativo da educação brasileira**. 2007.

Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 17 set. 2014.

ALVES, Gilberto L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia H. A. de *et al.* (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2010. p. 41-59.

A MISSÃO de despertar o interesse pela leitura. **Revista Pátio**, São Paulo, ano IV, n. 15, dez. 2012. Entrevista com José Morais.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Orlando F. Dossiê ensino médio. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 11-15, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14897/8397>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio De França. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BATISTA, Antônio A. G. **A escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª séries**: padrões e condições, exposição de pesquisa. Brasília: SEF/MEC. 2002.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 25-68.

_____. ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA, Maria G. da; MARCUSCHI, BethVal (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 13-45.

BENDER, Eliane A. **O livro didático de literatura para o ensino médio**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4212>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-90.

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado. In: _____. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 7-53.

BRAIT, Bety. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Helena. H. N. O leitor: co-enunciador do texto. **Polifonia**, Cuiabá, v. 1, n 1, p. 85-90. 1994.

BRASIL. Decreto Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova

redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Ministério da Educação**. 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. Congresso. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto**. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. 4v.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: apresentação**. (Anos Finais do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 2007.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=5511:pnld-2012-linguaportuguesa>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa nacional biblioteca da escola**. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-daescola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

_____. PCN+ ensino médio. Orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2013. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2014.

BUNZEN, Clécio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos XXXIV**, Campinas, p. 557-562, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publicaestudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/construcao-de-um-objeto-1329.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

_____. **Um estudo sobre a recepção do gênero livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor**. 2007.

Disponível em: < http://www.letramento.iel.unicamp.br/pesquisas/pesquisa_iel/livro_didatico_clecio_bunzen.html>. Acesso em 20 mar 2014.

_____. MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CALVINO, Italo. **Porque ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. 7. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CEREJA, William R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual Editora, 2005.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COMENIUS, João A. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

CORACINI, Maria J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: _____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

_____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: CARVALHO, Regina C. C. L. de (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifoeb, 2005. p. 15-44.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria A. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pósgraduação. **Eutomia Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 11, n. 1, p. 386-406, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/233/223>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

DAMASCENO, Áurea R. **Da formação no corredor ao corredor de formação: a troca de experiências como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica**. 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.

DELEGÁ, Etsou. O papel da imagem no livro didático. **Jornal da Educação**. 4 jun. 2012. Disponível em:<<http://www.jornaldaeducacao.com.br>>.

inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1725#myGallery
1-picture(2)>. Acesso em: 30 nov. 2014.

DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EDITORA MODERNA. **Uma coleção com os melhores predicados da língua portuguesa**. 2010. Disponível em: <<http://www.modernadigital.com.br/pnld2012/conheca-asobras.php?d=5&c=14>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012. 344p. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil32012.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

FARACO, Carlos A. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acacia (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-131.

_____. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 15, p. 179-194, 1999.

_____. TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FARIA, Pablo P. F. de. **Os PCN e a aula de português**. 2006. Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

FEITOSA, Ceciliany A. **A literatura na escola: o texto literário no livro didático**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FIDELIS, Ana C. S. **Cânone literário e livro didático: mediações**. Universidade Estadual de Campinas. 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/Sem12/anafidelis.htm>. Acesso em: 26 dez. 2014.

_____. **Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da

Linguagem. Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441598&fd=y>>.

Acesso em: 29 out. 2013.

FIORIN, José L. Fruição artística e catarse. In: SEMANA DE LETRAS, 4., 2000, Jandaia do Sul, PR. **Anais...** Jandaia do Sul, PR: FAFIJAN, 2000. p. 11-38.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREGONESI, Durval E. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? In:

GREGOLIN, Maria R. F. V. do; LEONEL, Maria C. M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua?: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas**. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997. p. 127-145.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militâncias e divulgação**. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GLOBO.COM. **Resumos de livros**. 2000-2014. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros.html>>.

Acesso em: 18 out. 2014.

_____. **Brasil é o 9º maior mercado de livros graças à compra de material didático**. 22 abr. 2013. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globocidadania/noticia/2013/04/brasil-e-o-9-maior-mercado-delivros-gracas-compra-de-material-didatico.html>>. Acesso em: 23 out. 2014.

GODOY, Natalia. Enem terá provas nos dias 8 e 9 de novembro para 8,7 milhões de alunos.

G1, Brasília, 16. Jun. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2014/noticia/2014/06/enem-tera-recorde-de-87-milhoesde-candidatos-aptos-fazer-provas.html>>. Acesso em: 14 set. 2014.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**. Porto, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HÖFLING, Eloisa M. de. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Infográficos: dados gerais do município**. 2014. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun>>.

Acesso em: 22 nov. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA APLICADA. **Ideb 2011**: Brasil continua a avançar. 16 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ibsa.org.br/noticias.php?noticia=486>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL **Perfil do Município de Ivaiporã**. 2011. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=288&btOk=ok>. Acesso em: 10 dez. 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3. ed. Brasília: IPL. 2012 mar. 28. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.p df](http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

JACONI, Sônia M. R. **A apresentação da literatura nos livros didáticos do ensino médio**. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

JAUSS, Hans R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na república velha**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1982.

_____. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>. Acesso em: 24 out. 2014.

LEITE, Lígia C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LESSA, Vander L. S.; SILVA, Francis P. L. da. **Literatura no ensino médio: uma análise pedagógica**. 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2305.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus Editorial, 1976.

- LOPES, Elisa C. **Por onde caminha a literatura no ensino médio**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENEGASSI, Renilson J. Leitura e construção de sentidos no livro didático. **Revista Pedagógica**, Chapecó, Ano 3, n. 7, p. 121-140, jul./dez. 2001.
- _____. Perguntas de leitura. In: _____. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.moderna.digital.com.br/pnld2012/conheca-asobras.php?d=5&c>>. Acesso em: 30 ago. 2014.
- MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor X livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: Papulus, 1988.
- NIVOLATO, Roberto. **A realidade da ficção: uma contribuição do jornalismo à literatura dos anos 70**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Programa de PósGraduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- NÚCLEO DE ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS DE MATO GROSSO DO SUL. **PIBID 2014**. 2014. Disponível em: <<http://www.uems.br/site/nehms/index.php?p=PIBID%202014>>. Acesso em 15 out. 2014.
- PAIVA, Fabrícia. V. **A literatura infanto-juvenil na formação social do leitor: a voz do especialista e a vez do professor nos discursos do PNBE 2005**. Rio de Janeiro: UFRJ, FE, 2008.
- PARANÁ. Secretário de Estado da Educação. **TV pendrive**. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- _____. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica. Língua portuguesa**. Curitiba, PR: Departamento de Educação Básica, 2008.
- _____. Secretaria da Educação. **PDE - Programa de desenvolvimento educacional**. 2010. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso: 15 dez. 2014.
- _____. Secretaria da Educação. **Formação continuada - EAD – Apresentação**. 2011. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr>>.

gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73>. Acesso: 15 dez. 2014.

_____. Governo do Paraná. **Transparência Estado do Paraná**. 2014a. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Gestão escolar. Sistema estadual de registro escolar. Gestão escolar**. 2014b. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no Paraná**. 2014c. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1285>>. Acesso: 15 dez. 2014.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

_____. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 55-70.

_____. COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 65-82.

PELANDRÉ, Nilcéa L. *et al.* **Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 194 p. disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/fundamentos_e_metodologia_lingua_portuguesa_literatura/metodologia_do_ensino_da_lingua_portuguesa_e_literatura.pdf>. Acesso em: 25 out. 2014.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116.

PINHEIRO, Marta. P. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. 2006. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

POLATO, Amanda. Zoara Failla: “Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura” **Época**, 11 set. 2012. Entrevista com Zoara Failla. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-eleitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

PROJETO MEC DAISY. **Nota técnica**. 2002. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

RAMOS, Hélio C. B. O letramento literário no livro didático do ensino médio. **Revista ao pé da letra**, v. 11.1, p. 27-47. 2009. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/Volume%2011.1/vol11.1Helio_Castelo_Branco_Ramos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

ROCHA, Maurício C. **Literatura e ensino**: o silenciamento de sentido no livro didático. 2007. 135 f. Monografia (Pós-graduação em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RODRIGUES, Maria A. N. A leitura no livro didático do ensino médio: decodificação ou construção de sentido? **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VIII, n. XXIX, p. 46-58, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/download/519/512>>. Acesso em: 25 out. 2014.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, João L. *et al.* (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 9-26.

ROJO, Roxane. O livro didático de língua portuguesa. Modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). In: PAVÃO, Antonio C. (Org.). **O livro didático em questão**. 2006. p. 49-62. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

SANCHES, Zuzanna. **Tocatas, fugas e as origens da Femininity** - Julia Kristeva e a sua filosofia. 2011.CES-Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/eventos/?id=4558&id_lingua=1>. Acesso em: 24 nov. 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2002.

SARMENTO, Leila L.; TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: Moderna, 2010.

SHIROMA, Eneida O. **A outra face da inclusão**. 2000. Mimeografado.

SILVA, Ana P. P. **A literatura no livro didático do 1º ano do ensino médio**: perspectivas da leitura literária. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MG, 2012.

SILVA, Daniele A. R.; FRITZEN, Celdon. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 12, n. 3, p. 270-278,

set./dez. 2012. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2236/2377>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SILVA, Ezequiel T. da. **Criticidade e leitura. Ensaios**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Henrique C. da; SOUZA; Edson R. de. Lendo uma questão do ENEM dentro de seu contexto histórico-social. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 37, p. 11-12, fev. 2012.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 31-76.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Deusa M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-32.

SOUZA, Renata J. de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. 2006. UNESP. p. 101-107. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

STOPA, Rafaela; BOBERG, Hiudéa T. R. Análise de propostas metodológicas para o ensino de literatura. 2007. In COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007. p. 832-839.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude ; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1991. v. 4.

TEIXEIRA, Aparecida F. B. de; SOUZA, Ester M. F. de. O livro didático como gênero discursivo: um “intervalo” para análise do projeto literário. **fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 251-268, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/download/1333/1439>>. Acesso: 28 dez. 2014.

TINOCO, Robson C.; DINIZ, Lígia G. Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio. **Linguística y Literatura**, Medellín, Colombia, v. 34, n. 63, p. 129-147, Ene./Jun. 2013.

TOKARNIA, Mariana. Matrículas no ensino médio caem em 2013. **Agência Brasil**. 25 fev. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2014-02/ensinomedio-tem-queda-de-matriculas>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

TOMMASI, Lilian de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HAADAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Apresentação**. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. 2014. Disponível em: <<http://www.uems.br/profeduc/>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

VERÍSSIMO, Aldora M. **O processo de formação do leitor de literatura no ensino médio**: uma análise documental do tratamento metodológico dado aos textos literários, no livro didático. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Assis, SP, 2003.

VERÍSSIMO, Érico. **Solo de clarineta**. Porto Alegre: Globo, 1978.

VOLMER, Lovani; RAMOS, Flávia B. O livro didático de português (LDP): a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009. Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul, RS: UCS, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. 3. ed. Portugal: Porto Editora. 1994.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO - MS

Silvia Cristiane Alfonso Viédes¹
Vilma Miranda de Brito²

RESUMO

O presente trabalho propõe o foco na questão das políticas públicas em educação, no tocante à alfabetização da criança, na análise do atual programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O objetivo é apresentar a introdução do referido programa na política nacional e analisar sua implantação e implementação no lócus municipal de Anastácio – MS, com ênfase no eixo quatro, que é a formação de professores. O estudo se configura em pesquisa bibliográfica, documental e na análise dos portfólios dos professores alfabetizadores. Para tanto, investigamos o processo de alfabetização da criança no contexto das políticas no direito à educação, tendo como referência as produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo. Revisitamos a política educacional em alfabetização consubstanciada pelos programas que antecederam ao Pacto no âmbito federal: PCN em Ação – Alfabetização, GESTAR, PROFA, PRALER, PRÓ-LETRAMENTO e no âmbito estadual: PAIC do Ceará e PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS de Mato Grosso do Sul. Destacamos os grupos de pesquisa sobre alfabetização da criança consolidados no Brasil que estão relacionados diretamente ao Programa PNAIC. Considerando tratar-se de uma política recente, o estudo inicial realizado permitiu destacar que, Além disso, pela trajetória dos programas anteriores ao PNAIC, reafirmamos o primor pela qualidade tanto quanto o atual programa; de forma direta ou indireta, em maior ou menor quantidade, ocorreu o financiamento de propostas à valorização do profissional docente, portanto não podem ser desmerecidos, abandonados ou esquecidos. Evidenciamos também que cada programa de governo trouxe uma nova proposta de método para alfabetização da criança. A consciência dos professores alfabetizadores de Anastácio precisa de revitalização para

¹ Ano de defesa 2015.

²Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

que, independente da política pública de alfabetização aos quais se submetem, eles que estão presentes na realidade local, notórios conhecedores das necessidades dos alunos do ciclo. Essas políticas de governança que vão e vem com cada qual querendo estampar a própria marca, não pode ser mais relevante que o papel desses docentes, esforçados agentes transformadores com função de destaque na alfabetização da criança. Embora haja essas fragilidades enunciadas, para o município a implantação do programa respondeu de forma positiva, uma vez que não existiam ações norteadoras próprias para alfabetização da criança.

Palavras Chaves: Alfabetização da criança. Políticas Públicas. PNAIC.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Eu, Prof. Silvia Cristiane Alfonso Viédes, do Programa Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/PROFEDUC, em razão do cumprimento da dissertação intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS”, apresento este Plano de Ação, visando tão somente colaborar com a melhoria das ações do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa no município.

A constituição desse trabalho sobre políticas públicas em educação, especificamente nas políticas de alfabetização da criança foi consolidado após muitas leituras, análises e principalmente pela submissão da pesquisa à banca examinadora de mestrado, avaliada por três professoras doutoras na área de educação, estando portanto de acordo com o Plano de Ação configurado especificamente à Secretaria Municipal de Educação de Anastácio – MS.

Compreendo que esse Plano de Ação deve ser sistematizado como política local, com caráter de política de Estado, com a continuidade da formação de professores alfabetizadores pela Semed, em razão de que sempre há ingresso de novos professores que não passaram pela formação oferecida pelo Pacto e também para se evitar a descontinuidade, o desestímulo, dentre outros problemas já observados na implementação de projetos anteriores. Pontuo a necessidade da discussão sobre o vir a ser docente no contexto de uma política em educação, no caso o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; proponho a reflexão das macro discussões das políticas educacionais e suas teorias para a micro

esfera municipal: esses professores alfabetizado tendo como carro-chefe o PNAIC.

Como segmento a essa reflexão, a discussão pautada nas fragilidades e do que pode ser melhorado nas ações metodológicas dos professores alfabetizadores, contribui para o estímulo e desenvolvimento da auto avaliação e se, de fato, compreenderam a necessidade de discutir a política em educação e não somente serem os executores das ações dos programas que lhes são apresentados.

Com isso, a intenção é de provocá-los nas próprias reflexões do grupo, pois esses professores alfabetizadores constituem o quadro docente municipal; quer programa de governo que se apresente ou se aposente no campo da alfabetização, serão sempre eles os principais agentes reconhecedores da realidade local.

REFERÊNCIAS

ARANDA, M. A. de M. **Iniciação à docência em turmas de alfabetização por meio da monitoria:** ação, reflexão, ação. Subprojeto da Licenciatura Pedagogia da FAED/UFGD no PIBID. Edital N°. 001/CAPES, 2011.

ARANDA, M. A. de M. A política educacional com enfoque na alfabetização da criança. In: SCAFF, E. A. S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação Básica:** desafios à alfabetização. 1ª. Ed.- São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013a. p.157-167

ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (et. al.). **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BATISTA, A.A.G. Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim Universidade Federal de Minas Gerais**, ano 32, n. 1.522, 16 março de 2006.

BIANCHI, C. A. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, n. 001, p. 51-72, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: A Secretaria, 2012.

_____. **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**: Documento Básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 23 de maio de 2013.

_____. Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2016.pdf>>.

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

_____. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012c. 40 p.

_____. **Documento Orientador Pacto 2014**. Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - Janeiro 2014.

_____. IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Social. **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014**. Diário Oficial da União de 28 de agosto de 2014.

_____. **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 20 de março de 2013.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. **Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado.** Ano 03. Unidade 01. Brasília, 2012a.

_____. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012b.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização:** reflexões e sugestões. Brasília: MEC, 2012c.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Livreto de apresentação.** Brasília, 2012. Disponível em http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em 17 de março de 2013.

_____. **Portaria MEC Nº 867, de 04 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União de 05.07.2012. Disponível em [_www.datalegis.inf.br_](http://www.datalegis.inf.br) Acesso em: 06 de julho de 2012.

_____. **Portaria 482, de 07 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União. Página 17. Seção 1. Publicado em 10/06/2013. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/55320404/dou-secao-1-1006-2013-pg-17>. Acesso em 05 de março de 2014.

_____. **PRALER:** Programa de apoio a leitura e escrita. Guia Geral. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2004.

_____. **Pró-Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** alfabetização e linguagem. Guia Geral. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999. 134p.: il. Módulo Alfabetizar com textos.

_____. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar.** GESTAR I. Guia Geral. Brasília: FNDE/MEC, 2007.

_____. **Programa de Formação de Professores – PROFA.** Apresentação. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. P. 51-72.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Programa Alfabetização na Idade Certa**. Fortaleza: SE, 6 out. 2009b. Disponível em: <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

CEARÁ. **Pense!** Revista do Programa de Alfabetização na Idade Certa. Ano 4/ nº 17 / outubro e novembro de 2013. Secretaria de Estado de Educação do Ceará.

COSTA, D. S. **O direito fundamental à educação no estado constitucional contemporâneo e o desafio da universalização da educação básica**. Porto Alegre, 2010. 188 f. Diss. (Mestrado em Direito) – Fac. de Direito, PUCRS.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13 de março de 2013.

_____. Direito à educação: direito à Igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2013.

_____. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRADE. I. C. A. S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. de; POTT, F. P.; GUSMÃO, M. P. In: SCAFF, E. A. S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação Básica: desafios à alfabetização**. 1ª. Ed.- São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013. p. 124-156

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GUERREIRO, C. Ceará, o berço do Pacto. Educação. **Revista Segmento**. 2013. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>>. Acessado em 17 de novembro de 2014.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. P. 201-220.

GUIMARÃES, M. C. M. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944 a 2009)**. Goiânia, 2011. 212 f. Diss. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC/GO.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, Cesgranrio, v.14, n.51, p.139-171,abr./jun. 2006.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. (org.). **Cadernos CEDES**: Educação Continuada. Nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995, p.13 a 20.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Programa Além das Palavras**. Campo Grande: 2012.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maios/ago. 2010. Marília, SP.

_____. Contribuições do GPHELLB para o campo da história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. P. 69-94.

_____. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**. Cad. Cedes, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Campinas, SP.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.** [online]. 2011, vol.32, n.115, pp. 323-337. ISSN 0101-7330.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do Alfabetizador**. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2004.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC, 2010. p. 93 - 99.

PALUMBO, D. J. **Public Policy in América**. Government in Action. 2ª ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace. Fort Worth : Harcourt Brace College Publishers, 1994. (Cap. 1, p. 8-29).

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

SABÓIA, A. L. Somente a garantia do acesso à escola não resolve! In: Todos pela educação. **Relatório de olho nas metas 2010**. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/arquivo/sumario_de_olho_nas_metas___2010__pdf%28final%29.pdf. Acesso em 27 de dezembro de 2013.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de julho de 2013.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, S. H. A. [et al.]. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. P. 11-40.

SCAFF, E. A. S.; ARANDA, M. A. M.; FREITAS, D. N. T. Universidade e Educação básica articulações a favor a alfabetização de crianças. In: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (orgs.). **Educação e pesquisa no**

centro-oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. Campo Grande, MS: UFMS, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SEMED. **Portfólios**. Anastácio-MS, 2014.

SILVA NETA. O. M.. **O tema da alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. São Paulo, 2008. 151 f. Diss. (Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP).

SOARES M. B . **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil. nov. 2000.

_____. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n. 1). p. 16.

_____. Por uma alfabetização até os 8 anos de idade. In: Todos pela educação. **Relatório de olho nas metas 2010**. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/arquivo/sumario_de_olho_nas_metas__2010__pdf%28final%29.pdf. Acesso em 27 de dezembro de 2013.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 N.º 25.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: Yangraf Gráfica e Editora, 2012.

_____. **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Moderna, 2013.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar – Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNICEF. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência Mundial de Educação para Todos** (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991.

WEISZ, T. **A alfabetização no contexto das políticas públicas**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em 27.10.2013.

O TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO ALVARO LOPES EM TRENOS/MS

Ronaldo Rodrigues Moises¹
Samira Saad Pulchério Lancillotti²

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo a análise da *Organização do Trabalho Didático* nas práticas do ensino da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, frente às turmas inclusivas (classes comuns que atendem alunos com deficiência) na Escola Municipal Prefeito Alvaro Lopes localizada em Trenos – MS, partícipe do projeto UCA Total, que toma por referência, além do referencial curricular do estado (SED/MS), o Sistema Educacional Família e Escolas – SEFE, sistema de apostilamento didático. Tendo como referencial a ciência da história, desenvolveu-se pesquisa de campo utilizando-se, para levantamento dos dados, das ferramentas metodológicas compostas por revisão bibliográfica, observação e entrevista semi-estruturada. O sujeito investigado foi o professor responsável pelo ensino da Educação Física nas séries iniciais (1º ao 5º ano). Considera-se que o estudo acerca da *Organização do Trabalho Didático* mostra-se como condição imprescindível para uma compreensão ampliada da prática didática de Educação Física e pode possibilitar ao professor o entendimento acerca da indissociabilidade entre as práticas escolares e as condições materiais da sociedade em que estas se estabelecem, tornando mais claras suas contradições, limites e possibilidades. Contempla-se, neste estudo, a análise da relação educativa, os elementos de mediação utilizados – conteúdos, técnicas de ensino e tecnologias - além do espaço físico onde estas práticas se estabelecem. As informações colhidas indicam que os lócus observados, ainda que inserido em um sistema social excludente, desenvolve no âmbito da Educação Física, contraditoriamente, perspectivas que atendem a uma proposta inclusiva, sendo merecedoras de divulgação e discussões mais aprofundadas.

¹ Ano de defesa: 2015

² Orientadora: Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Didático. Educação Física. Turmas Inclusivas.

Proposta de intervenção

Identificação do Projeto Curso de capacitação em Educação Física Inclusiva

Coordenador: Ronaldo Rodrigues Moises

Período de desenvolvimento: 1º e 2º semestres de 2015, sendo inserido no calendário anual de formação dos profissionais de educação de Terenos – MS.

Duração: 40 horas divididos em cinco módulos presenciais nos turnos vespertino e matutino durante o ano letivo de 2015.

Problema e Justificativa

A temática Inclusão Escolar abrange uma gama de elementos que buscam oportunizar o ingresso e permanência de alunos pertencentes a minorias no ambiente escolar desfrutando assim de condições adequadas para que desfrute dos saberes socialmente produzidos e do convívio com outros estudantes. Tema que já goza de certa maturidade temporal, a proposta de inclusão escolar das pessoas com deficiência no ensino comum se faz presente em âmbito nacional há pouco mais de duas décadas superando a ideia de integração e adquiriu força maior a partir do final da década de 1980 e início de 1990, sobretudo em seu aspecto legal, por meio de documentos nacionais e internacionais que ratificavam uma preocupação com a inclusão de minorias discriminadas no espaço educativo comum, merecendo destaque entre estas minorias as pessoas com deficiência³.

No decurso deste tempo é possível observarmos transformações positivas e uma maior inserção das pessoas com deficiência no ensino comum e no mercado de trabalho, no entanto, também é claro que muito ainda pode e deve ser desenvolvido tanto nos aspectos legais quanto nas políticas públicas, mediante parcerias com associações como a APAE, Pestalozzi e outras organizações do terceiro setor em relação à inclusão escolar. Neste ponto, a questão da necessidade da melhor formação de professores é reforçada uma vez que, observa-se atualmente que a

³ Documentos como a Declarações de Salamanca, o Estatuto da criança e do adolescente, a Lei de diretrizes e Bases da Educação e a própria Constituição Federal figuram entre os exemplos normativos que puseram em destaque a questão da educação da pessoa com deficiência.

temática acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola comum ainda insuficientemente trabalhada na graduação com disciplinas de curto período e estágio prático restrito, fazendo assim, pouco impacto nas práticas de ensino.

Para maiores esclarecimentos e direcionamentos acerca da formação do professor, torna-se necessário conceituarmos a constituição histórica desta figura profissional e do ensino escolar como um todo – fatos que podem ser melhor esclarecidos se tomarmos a categoria Organização do Trabalho Didático (OTD) proposta por Alves (2005) enquanto elemento norteador. Nesta categoria, fica evidenciado que em todo processo de educação escolar sempre estarão presentes a relação educativa, entre educando e educador; os elementos mediadores, a saber, os recursos, materiais, as tecnologias, as estratégias, os conhecimentos utilizados pelo professor e o espaço físico com suas peculiaridades. Dessa forma, para compreendermos como se dá o processo de qualificação e formação dos professores na contemporaneidade é preciso fazer um resgate histórico, para compreender seu surgimento, como resposta a necessidades sociais mais amplas, neste sentido, a categoria OTD mostra-se como importante ferramenta.

É consensual no campo acadêmico a notória importância da formação continuada dos professores - fato ainda oferecido em quantidade insuficiente diante da dimensão das questões sociais que permeiam o ambiente escolar. O resultado da parca formação reflete-se na prática dos professores que, em diversas situações, se mostram inseguros, sobretudo no contato pedagógico com os alunos com deficiência. Neste sentido, torna-se necessária, por parte dos órgãos fomentadores da educação e parceiros, a promoção de cursos de aperfeiçoamento e capacitação continuada que ampliem o conhecimento e atualização acerca desta temática.

Importa também salientarmos que a formação continuada dos professores é uma prerrogativa que encontra amparo legal na LDB 9394/96 art. 67, entendida enquanto elemento de valorização profissional, desta forma, o oferecimento da presente proposta de formação anual refletiria além de uma exigência de respaldo normativo, uma preocupação por parte do governo municipal de Terenos em se mostrar atualizado e preocupado com a formação do servidor público para o melhor atendimento da população em idade escolar - em especial as pessoas com deficiência -, uma vez que, um dos elementos mais incisivos acerca da carência de atenção ao atendimento escolar do aluno com deficiência recai, inexoravelmente, na formação inadequada do professor que vê no

aluno com deficiência mais um desafio dentre tantos outros que permeiam o espaço escolar.

A necessidade de formação para o atendimento do aluno com deficiência atinge as diversas licenciaturas e, neste caso, destacamos a Educação Física Escolar (EFE), disciplina que tem enquanto mote principal a apresentação aos alunos dos conhecimentos desenvolvidos dentro da cultura corporal como jogos, danças, esportes, lutas e brincadeiras, a EFE goza de certo prestígio entre os alunos por proporcionar momentos de práticas corporais com liberdade de movimentos que se mostram singulares dentro da organização do trabalho didático apresentada no ambiente escolar.

A oportunidade da Educação Física às pessoas com deficiência apresenta resultados muito expressivos no domínio corporal, no controle motor e sensorial bem como uma singular oportunidade de vivência do desafio, lazer, ludicidade e cooperatividade no gozo da expressão corporal como linguagem dentro de uma proposta de inclusão pelo “corpo” que se mostra única no âmbito escolar. A pouca necessidade de adaptações estruturais ou de ordem material para a oferta da disciplina a todos os alunos com ou sem deficiências, conforme Carmo (2001), também é outro fator que evidencia a riqueza de possibilidades que a disciplina pode oferecer.

Entretanto, a atenção voltada à cultura corporal, embora prestigiada por parte significativa dos alunos, apresenta o risco de estabelecer exigências que, se equivocadamente trabalhadas, conforme Castellani Filho (1998), podem pender para um viés de performance podendo proporcionar perspectivas excludentes de ensino onde quem não consegue realizar ou atingir o desempenho proposto está fora.

Neste sentido, para que a Educação Física se pautem em uma ótica de inclusão escolar e de valorização do indivíduo e de suas singularidades enquanto ser social, a busca por prática inclusiva dentro da proposta de ensino da EFE deve se pautar no oferecimento de ações formativas de caráter contínuo que atualizem os professores reforçando o senso crítico para que o ensino da presente disciplina atinja alunos de diferentes realidades e níveis sócio-culturais.

Neste sentido, Terenos, reforçando o empenho já demonstrado na perspectiva da educação inclusiva - por meio da escolarização da totalidade dos alunos com deficiência residentes no município -, ganharia ainda maior notoriedade por meio da ênfase na formação dos professores de Educação Física no atendimento de alunos com deficiência(s) através de curso de aperfeiçoamento via parcerias com Universidades, associações e demais instituições.

Diante do exposto, o presente projeto se justifica por discutir uma questão que faz parte da realidade do ensino formal – a inclusão escolar de pessoas com deficiência, em especial nas aulas de Educação Física-, oportunizando assim, espaço para formação, questionamentos, esclarecimentos e profícuas discussões acerca do tema inclusão.

Ementa: a organização do trabalho didático em perspectiva histórica, a organização do trabalho didático na educação comum e na especial; a proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência e seu impacto no trabalho didático na Educação Física; as diversas formas de deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla) no contexto escolar e da Educação Física; organização do trabalho didático na Educação Física em geral e na Educação Física Inclusiva; Ferramentas de acessibilidade: o uso das tecnologias de informação e comunicação (Tic's) no ambiente escolar e suas possibilidades ante o aluno com deficiência.

Objetivo Geral:

Oportunizar momentos de ampliação, atualização, discussão crítica e formação dos professores de Educação Física de Terenos com relação à prática de educação inclusiva de alunos com deficiência(s) dentro de uma perspectiva que aborde os elementos fundantes da Organização do Trabalho Didático tendo a inclusão escolar enquanto uma possibilidade real no ambiente de ensino comum.

Objetivos Específicos:

- Promover momento de reflexão acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência;
- Estimular discussões críticas que auxiliem na melhoria do ensino das pessoas com deficiência;
 - Conceituar e compreender os elementos que compõem a Organização do Trabalho Didático, categoria proposta por Alves (2005) que sintetiza a estrutura do ensino no âmbito escolar;
 - Fomentar práticas inclusivas de cultura corporal;
 - Compreender a necessidade dos recursos de informática disponíveis dentro das aulas de Educação Física levantando possibilidades;

UNIDADES TEMÁTICAS:

- A organização do trabalho didático em perspectiva histórica, a organização do trabalho didático na educação comum e na especial; (8h)

- A proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência e seu impacto no trabalho didático na Educação Física; (4h)
- As diversas formas de deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla) no contexto escolar e da Educação Física; (12h)
- Organização do trabalho didático na Educação Física em geral e na Educação Física Inclusiva; (8h)
- Ferramentas de acessibilidade: o uso das tecnologias de informação e comunicação (Tic's) no ambiente escolar e suas possibilidades ante o aluno com deficiência (8h)

Recursos Materiais: retroprojetor de ppt, 30 notebooks para utilização dos participantes, laptop do programa UCA Total; quadro branco; 30 kits para formação, compostos por canetas esferográficas azuis ou pretas, lápis, crachá de identificação, borracha, apontador e bloco de anotação; flipchart; bambolês; bolas; corda de 7m e balões. Itens para coffee break: pães, torradas, manteiga, leite, café, chá, suco e frutas.

METODOLOGIA:

A formação se desenvolverá durante o ano de 2015 distribuída em cinco módulos presenciais de turno integral (8 horas), totalizando ao final, 40 horas de formação. Os formadores serão convidados das Universidades da região, IES, e associações de notoriedade no atendimento à pessoa com deficiência.

As ações propostas se constituirão de dinâmicas de grupo, aulas expositivas e dialogadas com apresentação de filmes de curta metragem, leituras coletivas com discussão, proposições práticas com uso das Tic's, confecção de blogs por parte dos participantes e socialização das ideias desenvolvidas no final da capacitação.

AVALIAÇÃO

A avaliação da formação observará as propostas de práticas inclusivas da Educação Física que fazem uso das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) com a apresentação e discussão de experiências desenvolvidas em nível global no turno matutino e vespertino onde utilizaremos as informações elencadas para o compromisso de uma construção educativa de blogs que abordem a temática inclusão, tal blogs será utilizados como elementos avaliativos do curso e servirá enquanto ferramenta para disseminação das propostas desenvolvidas durante a capacitação. Como finalização, o grupo escolherá o trabalho mais completo e o seu idealizador será presenteado com um notebook doado pela prefeitura de Terenos, os demais participantes

receberão lembranças do profícuo encontro que se desenvolveu durante os cinco encontros presenciais no ano de 2015.

Cronograma

AÇÕES	MAR	ABR	MAI	SET	OUT
1º ENCONTRO – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO COMUM E NA ESPECIAL	X				
2º ENCONTRO A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA E SEU IMPACTO NO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA		X			
3º ENCONTRO – AS DIVERSAS FORMAS DE DEFICIÊNCIA (FÍSICA, INTELLECTUAL, AUDITIVA, VISUAL E MÚLTIPLA) NO CONTEXTO ESCOLAR E DA EDUCAÇÃO FÍSICA			X		
4º ENCONTRO - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM GERAL E NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA				X	
5º ENCONTRO – FERRAMENTAS DE ACESIBILIDADE: O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC’S) NO AMBIENTE ESCOLAR E SUAS POSSIBILIDADES ANTE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA					X

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024/61. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 12 de março de 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CARMO, A. A. **Educação Física e Inclusão escolar**: em busca da superação dos limites da adaptação. Revista Conexões, v. 6, p.69-85, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1998.

CIDADE, R.E. e FREITAS, P.S. *Educação Física e inclusão*: considerações sobre a prática pedagógica na escola. In: Revista Integração - Educação física adaptada. MEC/SEESP, Edição especial, 2002.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 243p.

O LIVRO TEXTO *ENSINO DE HISTÓRIA* DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ANHANGUERA – UNIDERP (2010 - 2013)

Edione Maria Lazzari ¹
Carla Villamaina Centeno²

RESUMO

O presente estudo analisa o Material Didático Impresso (MDI) na Educação à Distância (EaD), especificamente o livro texto *Ensino de História*, utilizado no Curso de Pedagogia do Centro de Educação à Distância - CEAD da Universidade Anhanguera-UNIDERP, em Campo Grande/MS, adotado entre os anos 2010 a 2013. Pretende-se verificar em que medida o livro texto traz o conhecimento necessário à formação do professor para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na área de História. A investigação traz como referência a categoria Organização do Trabalho Didático desenvolvida por Gilberto Luiz Alves, sob a perspectiva da Ciência da História e se debruça em um dos instrumentos de trabalho didático da EaD, o livro texto. Os objetivos específicos que procuram responder ao central são: levantar e analisar os dados sobre publicações no Brasil referentes ao tema MDI na EaD, para elucidar a produção sobre o assunto, quais suas conclusões e, principalmente, para responder se as produções existentes demonstram preocupação com o conhecimento veiculado pelos conteúdo deste recurso; analisar a organização do trabalho didático no Centro de Educação à Distância – CEAD e suas relações com o mercado e descrever e analisar o livro texto *Ensino de História*. Ao final, verificou-se que os autores não percebem o MDI como um instrumento de trabalho didático a ser superado, nem fazem oposição à forma de uso ou à eficiência e à eficácia do recurso no processo de aprendizagem do aluno. Ao contrário, na maioria das vezes apontam-no como um elemento “fundamental, necessário e insuperável” nesta modalidade de ensino. Outro resultado aponta que a organização do trabalho didático desta instituição de ensino adapta-se de acordo com as necessidades de uma empresa capitalista do tempo presente, que se mantém em crescimento barateando custos. O Programa Livro Texto (PLT), criado pela Aesapar e utilizado pela Anhanguera-UNIDERP, é uma forma de baratear custos na produção de

¹ Ano defesa:2015

² Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato do Grosso do Sul e Doutora em História e Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

ensino. Em relação ao objeto da pesquisa o resultado aponta que ele não está adequado nem é suficiente para formar o docente para atuar na área da História para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de trabalho dos egressos do curso de Pedagogia. O livro texto é dotado de informações sobre a metodologia do ensino, ou seja, sobre o como fazer e foi escrito para licenciatura de História que tem como objetivo os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Não encontramos conteúdos de História no referido livro. Ainda que dispusesse de discussões importantes sobre o uso de fontes históricas e de recursos didáticos significativos, acaba simplificando teorias e formas variadas de metodologia. Enfim, é uma versão contemporânea que se aproxima do manual didático preconizado por Comenius, no século XVII. As fontes de informações deste trabalho são as pesquisas produzidas no Brasil sobre o MDI na EaD em forma de artigos, dissertações e teses, trabalhos desenvolvidos sobre os manuais didáticos e trabalhos de pesquisadores sobre a historicidade da EaD e o livro texto Ensino de História.

Palavras-chave: Educação à Distância. Organização do Trabalho Didático. Material Didático Impresso. Livro Texto.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CURSO DE EXTENSÃO

FORMAÇÃO DE HISTÓRIA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MATO GROSSO DO SUL

Por se tratar de um mestrado Profissional em Educação, impõe-se a tarefa de apresentar uma proposta de intervenção para o problema abordado nesta pesquisa. Assim, o objetivo é, inicialmente, que a execução da mesma provoque a conscientização da necessidade de que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) dê continuidade ao estudo dos conhecimentos fundamentais da História.

A pesquisa para a dissertação que antecede esta proposta foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior presente no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Nessa perspectiva, propõe-se um curso de formação para professores em que se articulem os conhecimentos da História dessa Unidade Federativa. A finalidade da proposta não é que, em uma única formação, o professor apreenda todos os conhecimentos relacionados à História desse estado, mas que a partir de um recorte, no

caso, a História dos Ervais no MS, o professor se conscientize da necessidade e da importância de continuar com estudos e leituras numa perspectiva crítica para a retomada do conhecimento em sua totalidade.

Entende-se também a necessidade de o professor compreender as formas históricas assumidas pela organização do trabalho didático, desde que se expandiu o ensino mútuo. Para isso, propõe-se que o tema da primeira Unidade Didática esteja voltado para esta formação.

Outro aspecto importante da formação do professor é que o domínio do conhecimento requer o reconhecimento e a articulação entre o singular e o universal. Sendo assim, o tema da segunda unidade didática proposta refere-se à formação do professor para essa competência.

As demais unidades didáticas se desenvolveriam sobre temas relacionados ao recorte da História do Mato Grosso do Sul: a história dos ervais no MS.

Diante disso, propõe-se que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande em parceria com as Universidades locais/regionais (UEMS/UFMS/UFGD) ofereça uma formação que objetivo: Fornecer aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental instrumental conceitual básico para compreender a organização do trabalho didático presente na escola moderna, realizar articulações entre o universal e o singular no que se refere aos conhecimentos de História e analisar as concepções básicas da História dos Ervais no Mato Grosso do Sul.

Conteúdos:

- Organização do trabalho Didático na escola moderna.
- O singular e o universal.
- História dos Ervais no Mato Grosso do Sul

Metodologia:

Propõe-se um curso na modalidade semipresencial, com 100 horas de Duração distribuídos em 5 meses, organizado em cinco unidades, a partir de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande com as Universidades locais/regionais (UEMS/UFMS/UFGD).

No primeiro encontro presencial, com duração de 3 horas, serão apresentadas e discutidas a dinâmica do curso e as obras referenciadas no estudo. As horas serão distribuídas entre as cinco unidades didáticas previstas. Cada unidade de estudo terá carga horária total de 19 horas sendo 11 horas à distância e 8 horas presenciais. Nos estudos à distância

serão realizadas as leituras das obras indicadas e as atividades direcionadas em cada unidade. Os encontros presenciais ocorrerão após os estudos à distância e serão destinados às discussões sobre as leituras indicadas em cada unidade. O último encontro presencial, após a quinta unidade, será de 2 horas para o fechamento da formação, bem como a sistematização e avaliação do curso.

Os temas a serem desenvolvidos em cada unidade e as bibliografias serão as seguintes:

Unidade 1:

Tema: A organização do trabalho didático na escola moderna.

Bibliografia: ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Unidade 2:

Tema: O Universal e o Singular

Bibliografia: ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2003.

Unidade 3:

Tema: O trabalhador paraguaio nos ervais sul-mato-grossense.

Bibliografia: CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e diversidade cultural: a presença do trabalhador paraguaio nos ervais de Mato Grosso (1879-1930)**.

Unidade 4:

Tema: As lutas do homem nos ervais sul-mato-grossense.

Bibliografia: SEREJO, Hélio. **Homens de aço: a luta nos ervais de Mato Grosso**. São Paulo: Cupolo, 1946.

Unidade 5:

Tema: O trabalho nos ervais sob a ótica dos trabalhadores.

Bibliografia: MATO GROSSO DO SUL. **A história dos ervais sob a ótica dos trabalhadores rurais**. Campo Grande: O Arquivo, 2000.

O curso será desenvolvido na plataforma de aprendizagem e-proinfo. As atividades e textos apresentados serão disponibilizados em formato impresso e digital. A certificação ficará sob a responsabilidade das universidades envolvidas. O critério será a participação dos cursistas em no mínimo, 75% das atividades presenciais e à distância. Ao final espera-se que os professores participantes desta formação deixem de ser repassadores de conteúdos fragmentados e simplificados, que passem a desenvolver o hábito da pesquisa, que promovam articulações entre o universal e o singular do conhecimento contido nos livros e nas fontes

históricas e que direcionem um olhar mais crítico aos manuais didáticos de História utilizados nas escolas.

Dessa forma, pretende-se contribuir, com a mudança da organização do trabalho didático que tem com recurso central de aprendizagem o manual didático, para uma nova organização centrada nas leituras dos clássicos e nas pesquisas de fontes históricas, contribuindo mais significativamente com a formação de homens conscientes da totalidade histórica, capazes de lutar pelas mudanças necessárias à sociedade mais humanizada.

TERCEIRO SETOR E A EDUCAÇÃO: PARCERIA ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS

Débora Cristina Gonçalves³

Vilma Miranda de Brito⁴

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar as relações entre o Público e o Privado na Educação a partir das mudanças ocorridas na política de gestão educacional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, tendo como referência a parceria entre o Governo Municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O intuito foi o de verificar os termos das parcerias entre o Instituto Ayrton Senna e o município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul e, ainda, analisar os resultados do Programa Acelera Brasil no município de Campo Grande. Portanto, buscou-se identificar os impactos da referida parceria na política de gestão escolar. A metodologia utilizada compreende a análise de documentos, entre eles, Decretos, Resoluções e documentos norteadores oriundos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), documentos do Instituto Ayrton Senna, além dos estudos teóricos voltados ao tema da pesquisa. Os resultados mostraram que as ações implementadas via programa Acelera Brasil configuram-se como ações emergenciais, de correção de fluxo do Ensino Fundamental, de combate à repetência e, conseqüentemente, da distorção idade-série e do abandono escolar. Desse modo, o Programa Acelera Brasil obteve resultados durante a sua vigência, mas ressalta-se que os mesmos se restringiram a esse período. O que se constatou foi a ineficiência do programa em produzir uma mudança permanente nos índices de distorção idade-série e evidencia de escassa consequência local dessa iniciativa.

Palavras-Chave: Política educacional. Programa Acelera Brasil. Parcerias público-privadas.

³ Ano defesa: 2015

⁴ Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Título: Programa de Aceleração de Aprendizagem e Acompanhamento Escolar

Resumo do Projeto

Esta proposta de intervenção surgiu como resultado da dissertação de mestrado da PósGraduação *Strictu Sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Mestrado Profissional em Educação. Após analisarmos os índices de distorção idade-série no cenário educacional brasileiro e, especificamente do município de Campo Grande - MS, verificamos a necessidade de intervenção nesse índice. Analisando os efeitos do Programa Acelera Brasil na cidade de Campo Grande/MS, em especial nas escolas participantes desse programa, constatamos que as reduções nas taxas de reprovação, aprovação, abandono e distorção idadesérie se restringiram ao período de atuação do programa, estendendo-se aos anos de atuação do Instituto na cidade, pois o IAS atua nesses índices através de outros programas também. Mediante isso, precisamos garantir meios de intervenção que alterem esse quadro permanentemente, além de romper com projetos privatizados que atuam somente de forma pontual nas soluções de problemas educacionais. A forma de atuação dos projetos privatizados não releva as especificidades das crianças e nem da cultura da criança de cada região, fatos que devem ser considerados em todas as turmas, especialmente nessas em que os alunos necessitam de atenção especial.

Para solucionar esse problema, é preciso um programa de longa duração, que altere todo um quadro intrinsecamente instaurado. É necessário que a mentalidade acerca desses problemas seja alterada em todo campo educacional. É importante também que os alunos e a família desses estudantes sejam acionados para trabalhar em conjunto com a escola, pois é de consenso empírico dos trabalhadores em educação que os alunos que possuem um acompanhamento familiar possuem melhor desempenho que aqueles que não o possuem. Sabemos que esse é um processo árduo e longo, mas que, se bem encaminhado, poderá mudar toda essa problemática que vem há muito tempo sendo encarada pela educação. Faz-se necessário que realizemos o acompanhamento acadêmico dos alunos participantes, dando-lhes o suporte pedagógico necessário até que se possa comprovar que os alunos adquiriram o conhecimento integral do conteúdo escolar necessário para se enquadrar em seu novo contexto escolar.

Acreditamos que seja necessário, inicialmente, um empenho das secretarias de educação, com a devida qualificação de profissionais para atuarem nas escolas, preparando gestores e professores para uma mudança de mentalidade. As mudanças devem ser pautadas na observação dos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar existentes na cidade, confrontando-os aos índices desejáveis. Assim, os gestores poderão verificar o quão distantes suas escolas estão de chegarem aos índices de 95% de aprovação, 5% de reprovação e de 95% de correção do fluxo escolar. Sabemos que o ideal seria a extinção do problema de distorção idade-série, mas temos a consciência de que esse é um desejo quase utópico, pois há diversos outros fatores, além da defasagem pedagógica, que provocam esse problema. O abandono escolar deve ser eliminado e, conforme verificamos no decorrer desta pesquisa, esse ainda é um problema encontrado na maior parte das escolas.

Depois dessa preparação dos gestores, é necessário que sejam realizados cursos de formação continuada com todos os professores da rede, com o objetivo de mostrar a todos os participantes a necessidade de atuação nesses indicadores educacionais. Devemos ressaltar que a solução desses problemas não é somente deixar de reprovar ou aprovar alunos que não tenham condições pedagógicas de avançarem de ano. Esses procedimentos causariam, posteriormente, a reprovação desses alunos, somente retardando o problema da distorção.

Concomitantemente a todo este processo, é necessário que sejam organizados materiais que possam ser utilizados como referências para os professores que irão atuar nas classes de aceleração. Esses materiais devem ser, preferencialmente, organizados por uma equipe de professores que atuam na rede municipal de ensino, que estejam atuando em sala de aula há pelo menos três anos, garantindo, assim, que esses profissionais tenham alguma experiência e, acima de tudo, que tenham conhecimento dos problemas e da realidade da nossa Rede Municipal de Ensino. Deve ser feito um processo seletivo simplificado para selecionar esses professores, assegurando que sejam escolhidos os melhores profissionais que atuem em cada uma das áreas desejadas.

Apesar de sabermos que turmas de aceleração não resolvem o problema dos índices, é importante que haja, inicialmente, essas classes, destinadas a alunos que tenham o problema distorção idade-série, de forma a combatê-lo e solucioná-lo. Essas turmas devem ter aulas no contra turno escolar. Dessa maneira, o aluno continua em sua sala de aula em um período e possui aulas de reforço escolar no outro.

Não podemos esquecer que, nesse processo, devemos incluir a família. Os pais dos alunos participantes do programa devem ter um

comparecimento na escola, de maneira a assegurar o acompanhamento do rendimento escolar da criança. A escola deve ter a obrigação de registrar a frequência dos alunos e, em casos de faltas ou mesmo de baixo rendimento, deve contatar a família. Dessa forma, além de atrair a escola como um todo, devemos buscar o envolvimento da família na discussão e acompanhamento da vida escolar dos alunos, a fim de que esforços e sucessos sejam compartilhados.

Devemos ressaltar que um programa pontual pode ser utilizado somente para corrigir os índices de distorção momentaneamente, pois, conforme verificamos na pesquisa realizada, se não houver uma continuidade no acompanhamento desses alunos, os problemas retornam após o término dessas ações. Assim, acreditamos ser necessário uma ação contínua efetiva de acompanhamento dos alunos que estejam defasados, realizando, como propomos anteriormente, aulas de reforço paralelas aos alunos que necessitam de auxílio. Acreditamos que somente com mudanças radicais no pensamento acerca desses índices poderemos alterar o cenário municipal. Sabemos que esse é um processo árduo e longo, mas que, se bem encaminhado, poderá mudar todo um problema que vem há muito tempo sendo arrastado na educação.

Diagnóstico Local/Justificativa

A aceleração de aprendizagem é um termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo MEC que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. No capítulo II, seção I, artigo 24, inciso V da LDB, podemos verificar que há na redação desse artigo um respaldo legal para uma proposta de aceleração, ao estabelecer que um dos critérios da verificação do rendimento escolar seja a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (alínea b). Podemos observar também que há a indicação da obrigatoriedade de estudos de recuperação, preferencialmente no contra turno escolar, em caso de alunos que possuam baixo rendimento escolar (alínea e). Buscando solucionar o problema da distorção, em 2005, o ministério da Educação instituiu o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que utiliza, entre outros, uma medida de fluxo para avaliar as escolas. Entretanto, ao analisarmos os índices de distorção idade-série das escolas da educação básica a nível nacional, no Estado de Mato Grosso do Sul e na cidade de Campo Grande, entre os anos de 2006 e 2013, podemos verificar que não tivemos quase nenhuma evolução no sentido de melhorar esse índice.

Enquanto no Brasil a média de distorção no ano de 2006 era de 29%, em 2013 esse valor ficou em 21,5%, representando uma redução de apenas 7,5%, número pouco expressivo se levarmos em conta o período de tempo analisado – oito anos – significando uma queda de menos de 1% ao ano. Se falarmos em ciclos, a redução foi quase a mesma se compararmos o primeiro e o segundo ciclo, com 8% e 7%, respectivamente. No estado de Mato Grosso do Sul, a redução da média desse índice para o período foi ainda menor, com diferença de apenas 2,5%, com alterações de 2% para o segundo ciclo e de 3% para o primeiro. Já na cidade de Campo Grande, podemos verificar uma redução de 7% na média desse índice, com o mesmo valor para os dois ciclos do Ensino Fundamental.

Apesar de terem ocorrido pequenas alterações no período avaliado, podemos notar que essas taxas ainda estão muito elevadas. Na pesquisa para a realização dessa dissertação, analisamos os dados de 11 escolas das 94 instituições municipais de Campo Grande e podemos perceber que mais da metade dessas possuem valores acima de 10%, com instituições chegando a 15% de distorção.

Dessa forma, vemos a necessidade de intervenção nesse problema educacional. Sabemos que as retenções de alunos nas séries causam diversos problemas para a criança, mas esses se estendem também ao governo, com gastos extras para a manutenção desses alunos, com o surgimento de gargalos em séries com altos índices de reprovação e, principalmente, com a diminuição do IDEB nacional devido à queda do índice do fluxo escolar.

Público – Alvo

O Programa é voltado para crianças que estejam em situação de defasagem idade-série, que estejam cursando o ensino regular nas escolas públicas do município de Campo GrandeMS. O aluno é considerado em situação de distorção quando a diferença entre sua idade e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

Objetivos

Geral

- Corrigir o fluxo escolar do estado do município de Campo Grande-MS, promovendo a redução dos índices de distorção idade-série para menos de 5%.

- Incentivar as famílias a estabelecer uma nova relação entre escola e família, transformando as baixas expectativas de parte a parte, hoje existentes, por meio do incentivo dos pais e das famílias a participar da vida escolar de seus filhos e a recuperar a sua competência educadora.

Específicos

- Alterar a mentalidade dos trabalhadores acerca dos alunos que apresentam defasagem em relação ao ano escolar que estão.
- Permitir que alunos com distorção idade-série possam retornar as suas séries correspondentes, fornecendo-lhes o acompanhamento pedagógico permanente durante a realização de todo o Ensino Fundamental.
- Oferecer aos alunos que apresentam distorção idade-série um ensino adequado e de qualidade. Essa adequação não deve significar uma educação compensatória, com um ensino menos exigente, mas, ao contrário, deve possibilitar um ensino de qualidade, com atividades estimulantes e desafios significativos, que provoque expectativas mais positivas em professores, alunos e pais e reduza as diferenças.

Composição e Formação de Equipe

Na definição das escolas que deverão ter o funcionamento das classes de aceleração, deverão ser considerados alguns critérios, dentre eles o estabelecimento de polos. Como sugestão para a definição de polos, temos a divisão da sede urbana da cidade de Campo Grande. Como nem todas as escolas terão público para formar uma classe de alunos, pode-se agrupar alunos de escolas diferentes em uma unidade escolar só, facilitando, assim, o trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico. Para a escolha das unidades escolares que receberão as classes de aceleração, além da divisão por polos, sugerimos como critérios para a escolha do local, a observação de alguns índices, sendo eles o maior índice de alunos defasados em idade/ano de escolaridade; a incidência da defasagem em faixas etárias mais elevadas; a receptividade da comunidade escolar para realizar experiências pedagógicas; o envolvimento da direção da escolar com a proposta e o espaço físico.

Em relação à escolha dos professores que irão participar do programa, deve ser feito um processo seletivo interno com os professores da rede de ensino participante. Um dos requisitos para participar dessa turma deverá ser a experiência mínima de três anos de docência no ensino fundamental, assegurando assim que o profissional tenha a bagagem de conhecimento concebida pela prática do trabalho docente. Sugerimos uma seleção interna de maneira a garantir que os professores que sejam

selecionados se empenhem em suas funções, pois foram eles que buscaram por essa atividade.

Faz-se necessário também que haja uma seleção da equipe de coordenação e supervisão, que deverão acompanhar e orientar a execução e manutenção do Projeto em cada 10 (dez) turmas, em média, nas Escolas e/ou polos.

Para a realização do material pedagógico específico para essas classes de aceleração e para a elaboração dos conteúdos que devem ser trabalhados em cada turma, deverá ocorrer um processo seletivo rigoroso, que leve em consideração a carreira profissional e a acadêmica do participante, garantindo, dessa maneira, que os melhores profissionais da rede estejam empenhados neste programa.

Optamos por restringir os profissionais que irão atuar na produção do material pedagógico aos professores da Rede Municipal de Ensino pelo fato de estes terem conhecimento da população alvo do programa.

Atividades

O nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido. Nesse sentido, devemos assegurar que os alunos das Classes de Aceleração trabalharão, mais intensamente, em atividades e com materiais apropriados à sua faixa etária para avançarem no trajeto escolar. Como sugestão para a organização do conteúdo escolar, deve-se utilizar como referência o currículo da rede.

Estratégias/Methodologia

Dinâmica de trabalho:

- Atuação exclusiva nas classes de acompanhamento e nas classes de aceleração.
- Suporte pedagógico aos professores participantes do programa – via coordenação pedagógica.
- Participação de momentos específicos de discussão e troca de experiências.
- Formação contínua, específica e que atenda a necessidade de apoio de todos os profissionais envolvidos no programa.
- Atuação interdisciplinar e transversal, integrando as áreas do conhecimento.

- Redução do número de alunos por sala, pois temos a necessidade de atender atenciosamente cada um dos alunos, dando todo o suporte necessário para os participantes.
- Devemos instituir um fórum sobre a distorção idade-série, onde buscaremos identificar as principais dificuldades encontradas pelas unidades escolares e pelos professores ao enfrentar esse problema.
- Faz-se necessária uma adaptação nos currículos escolares, identificando o que é realmente importante ser desenvolvido em termos de conceitos, habilidades, operações de pensamento, hábitos e valores, deixando de lado os aspectos com menos relevância, que acabam tomando tempo do aluno e trazendo pouco benefício sócio pedagógico. Para tanto, é fundamental a participação dos professores na construção dos materiais específicos para o programa, permitindo assim o atendimento das especificidades desse grupo de maneira adequada.

Estratégias Pedagógicas:

Reagrupamento intercalasse:

- Os alunos devem ser agrupados na organização das salas de aula de acordo com suas dificuldades, fazendo com que as intervenções pedagógicas de cada grupo possam ser realizadas evidenciando-se as habilidades de cada professor.
- A periodicidade dessa organização deve ser definida pela equipe escolar, atentando-se para o caráter temporário do reagrupamento. Deve-se estabelecer por quanto tempo essa estratégia será utilizada, quantas vezes por semana será realizada e seu tempo de duração, salientando-se que as divisões devem ser feitas por áreas de conhecimento, ficando cada professor responsável pela área que possui mais afinidade e habilidades pedagógicas para trabalhar.

Reagrupamento Intra classe:

- Deve-se trabalhar com a formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, utilizando-se como critério suas dificuldades de aprendizagem. Assim, a formação e organização dos grupos deve ser controlada periodicamente e, caso necessário, devem ser feitas alterações em decorrências das mudanças de níveis de dificuldades.

Acompanhamento Pedagógico Individual

- O acompanhamento pedagógico deve ser uma ação planejada e executada pelo professor, como estratégia de recuperação contínua da aprendizagem, assegurando, assim, que o aluno que receba a aceleração não venha a apresentar novamente o problema da distorção. Este

acompanhamento deve ser feito durante a execução do programa e também posteriormente, evitando que o aluno volte a ficar retido em um ano por déficit de aprendizagem. É necessário ter consciência de que somente o sucesso na retomada do trajeto escolar pelos alunos das Classes de Aceleração não garantirá o término da geração de novas defasagens. Assim, é importante que todos os funcionários da escola participem desse esforço. Então, toda a equipe escolar deverá rever o seu percurso, analisando avanços e dificuldades na realização do trabalho pedagógico, retomar o currículo, a organização do ensino e as formas de acompanhamento e avaliação, elegendo alvos a atingir com todos os alunos e, em especial, com os alunos que frequentam as classes de aceleração ou passaram por elas.

- A equipe de coordenação do programa ficará responsável pelo acompanhamento posterior destes alunos, verificando o desempenho escolar periodicamente destas crianças, durante toda a duração da Educação Básica (até o segundo ciclo do Ensino Fundamental).

- O professor deverá assegurar o que está prescrito na LDB, estabelecendo estratégias e recuperação aos estudantes com baixo rendimento, em especial àqueles que forem sinalizados pela coordenação do programa.

- As intervenções utilizadas pelos professores deverão ser específicas e diferentes das utilizadas nas salas de aula convencional, pois no caso desses alunos as formas de trabalho da pedagogia tradicional não foram efetivas. Assim, se faz necessário que os professores trabalhem com atividades diversificadas, que favoreçam a participação do aluno no processo ensino aprendizagem, com ênfase aos processos de conhecimento e desenvolvimento de sentimentos de segurança e autoestima.

- Para garantir a participação de todos os alunos, o programa e o acompanhamento pedagógico posterior deverão ocorrer paralelamente ao período letivo.

Acompanhamento

- Os alunos deverão ter acompanhamento de um orientador educacional, que irá conduzir o processo de desenvolvimento dos participantes do programa pois alunos com defasagem escolar normalmente apresentam históricos de discrepâncias cognitivas, afetivas e/ou sociais.

- Dessa forma, esses alunos deverão ter um acompanhamento mais próximo do orientador educacional, que dará aos participantes o suporte motivacional necessário.
- Cabe aos coordenadores e supervisores a realização de pelo menos uma visita semanal de observação em cada uma de suas turmas e uma reunião semanal ou quinzenal de planejamento com todos os professores sob sua responsabilidade (a escolha pela periodicidade das reuniões fica a critério da coordenação)

Avaliação

- A avaliação dos alunos deve ser ininterrupta, cabendo aos professores a tarefa de orientar, observar e redefinir, se necessário, as ações pedagógicas. Para a avaliação, é preciso privilegiar os processos de aprendizagem, verificando as possibilidades dos alunos. Desta forma, o processo avaliativo deve ser realizado numa perspectiva formativa, já que está propícia ao aprendiz perceber e ser dono do seu processo de aprendizado. Muitas das crianças que passam pelo processo de repetidas reprovações no sistema escolar possuem uma dimensão negativa da avaliação, não compreendendo, assim, esta como um procedimento capaz de fazê-lo vislumbrar seu próprio processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. **Relatório de pesquisa**, 2011.
- ALAYÓN, Norberto. **Assistência e Assistencialismo**: controle dos pobres ou erradicação da pobreza? 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.
- BEZERRA, E. Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?. 2008. Dissertação (mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- BONAMINO, Alicia Maria Catalano. O Público e o Privado na Educação Brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, N° 5, Jan/jun.2003.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. Projeto Amigos da Escola: uma complexa parceria públicoprivada. **Olhar de Professor**, Vol. 12, Núm. 1, 2009, pp. 11-32. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil.

CALDERON, Adolfo & MARIM, Vlademir. Participação Popular. A escola como alvo do terceiro setor. In: Donaldo Belo de Souza e Lia Ciomar Macedo de Faria (orgs.) **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAMPO GRANDE. **Termo de parceria que entre si celebram o município de Campo Grande – MS, com interveniência da Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil**. Campo Grande, 2001.

_____. Lei n. 3.404, de 1º de dezembro de 1997. **Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino**. Campo Grande, 1997.

_____. Lei n. 3.438, de 13 de janeiro de 1998. **Consolidação da Lei nº 3.438, de 13 de janeiro de 1998, que “dispõe sobre a Criação, Composição e Funcionamento do Conselho Municipal de Educação” e da Lei nº 3.439, de 13 de março de 1998**. Campo Grande, 1998.

_____. Lei n. 4.377, DE 18 de abril de 2006. **Altera dispositivos da Lei n. 3.438, de 13 de janeiro de 1988, que “dispõe sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação”, e dá outras providências**. Campo Grande, 2006.

_____. Lei n. 4.847, de 27 de maio de 2010. **Altera dispositivos das Leis ns. 3.439/1998 e 4.377/2006, que dispõem sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação**. Campo Grande, 2010.

_____. Lei n. 4.876, de 20 de julho de 2010. **Altera dispositivos das Leis ns. 3.439/1998 e 4.377/2006, que dispõem sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências**. Campo Grande, 2010.

_____. Lei n. 4.507, de 17 de agosto de 2007. **Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino no Município de Campo Grande-MS, e dá outras providências**. Campo Grande, 2007.

_____. Lei n. 4.508, de 31 de agosto de 2007. **Aprova o Plano Municipal de Educação no Município de Campo Grande e dá outras providências**. Campo Grande, 2007.

_____. Deliberação CME/MS N. 254, de 17 de dezembro de 2003. **Dispõe sobre autorização de funcionamento da educação infantil e do ensino fundamental e credenciamento de instituições de ensino no sistema municipal de ensino e dá outras providências.** Campo Grande, 2003.

_____. Deliberação CME N. 2, de 28 de junho de 2002. **Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino.** Campo Grande, 2002.

_____. DELIBERAÇÃO CME/MS N. 799, de 9 de outubro de 2008. **Dispõe sobre o ensino fundamental no sistema municipal de ensino de Campo Grande-MS e dá outras providências.** Campo Grande, 2008.

CARVALHO, Vanderlei Souza. **Imprensa e neoliberalismo no Brasil (1995-1998): o posicionamento da revista Veja no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso.** Campinas: Unicamp, 2000.

CESTARI et all. Campo Grande/MS. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional.** Relatório de pesquisa, 2011.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A política para a educação superior: entre o público e o privado. In: **28º Reunião Anual da ANPED**, Caxambú – MG, 2005.

CHAVES, David Santos Pereira. **Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do “Programa Acelera Brasil”.** 2012. 232 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

COUTINHO, Joana Aparecida. **ONGs e Políticas Neoliberais no Brasil – Tese (doutorado) PUC – São Paulo, 2004.**

DELGADO, MARIA VIVIANE MONTEIRO. O Terceiro Setor no Brasil: Uma Visão Histórica. **Revista espaço Acadêmico**, Maringá: ano IV, nº 37, Junho de 2004. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/037rea.htm>

DOURADO Luis Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado em educação. In: WITTMANN Lauro C. & GRACINDO Regina V. (coords.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991-1997.** Campinas: Autores Associados – ANPAE, 2001.

FERNANDES, Rubem César. **Privado Porém Público: o Terceiro Setor na América Latina.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. “O que é o Terceiro Setor?”. Em IOSCHPE, Evelyn Berg (org.). **3º setor: desenvolvimento social sustentado**. São Paulo/Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Políticas Públicas de Educação: o financiamento da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1991-1994)** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

FREITAS, Carmen C. R. de. *A Função Social do Professor em Florestan Fernandes*. 2012. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ para obtenção do grau de licenciatura em pedagogia.

FREITAS, Carmen Cunha Rodrigues de. Et Al. O empresariamento da educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 110-121, jun. 2013

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HANUN, Vânia. **Implantação do programa de aceleração de aprendizagem em Rio Verde (GO): uma análise pedagógica**. 2010. 128p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1989

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico** / E. K. Hunt, Mark Lautzenheiser; [tradução de André Arruda Villela]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em <www.senna.globo.com>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

LALLI, Viviane Senna. O programa Acelera Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, v.17, nº71, p. 145-148. Jan. 2000.

LAURINDO, Amanda Silva da Costa. **O Papel do Terceiro Setor na Efetivação dos Direitos Sociais Brasil: 1988 a 2006**. Campos dos Goytacazes – RJ: 2006. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito de Campos – FDC.

LÉLIS, Ú. A. **Políticas e práticas do “Terceiro Setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007.

MARTINS, Margarete Garcia. Uma Breve Reflexão Sobre o Terceiro Setor na Cidade de São Carlos. **Revista Urutágua** - revista acadêmica multidisciplinar. Centro de Estudos Sobre Intolerância - Departamento de Ciências Sociais Universidade Estadual de Maringá (UEM).Maringá/PR – Brasil. Publicada em 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Martin Claret, São Paulo, 2005.

MARX e ENGELS. **Manifesto Comunista**. Ed. Eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 1999.

_____. **A Ideologia Alemã**. Martin Claret. São Paulo, 2010.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTANO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A Pedagogia do Sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. 16 ed. São Paulo: Saraiva, Instituto Ayrton Senna, 2005.

OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro: UNESP, Instituto de Biociências, v. 19, p. 57-72, 2009.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de Oliveira. Parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Administração Pública Municipal: a oferta educacional e o direito a educação. IN: **I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação; VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação; IV Congresso do Fórum Português de administração Educacional**. Elvas, Portugal: ANPAE, 2010.

OLIVEIRA, Bruno Assis de & HÚNGARO, Edson Marcelo. “O CRESCIMENTO DO ‘TERCEIRO SETOR’ NO CAMPO DO ESPORTE E LAZER: APONTAMENTOS CRÍTICOS”. IN: **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2007, Recife. Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física. Recife: CBCE, 2007.

_____. O chamado “Terceiro Setor”: Implicações no Esporte e Lazer de um Novo Padrão de Resposta a “Questão Social”. In: SOLAZZI, José Luis e RODRIGUES, Juliana Pedreschi

(Org.), **Neoliberalismo e Políticas de Lazer: Apontamentos Críticos: 5 anos de pesquisa do Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esportes e Lazer do Grande ABC/GEPOSEF**. Santo André – Sp: Alpharrabio, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: **23ª reunião anual da ANPED**, Caxambú – MG, 2000.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. In: Lua Nova n. 45. 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. A parceria entre sistemas públicos de educação e o Instituto Ayrton Senna: implicações para o trabalho docente. In: **XVIII seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul**, Santa Catarina, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo, Xamã, 2008.

PERONI, Vera e SILVA, Maria Vieira. Estado, terceira via, terceiro setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de pesquisa, 2011.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 761-778, 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PINTO, Thalita Bellieny. **Terceiro Setor e Serviço Social: Questões para o debate**. 2008. Trabalho de conclusão de Curso. Centro de Filosofia e

Ciências Humanas, Escola de Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

PORTAL DA LEGISLAÇÃO – GOVERNO FEDERAL. Disponível em <www.planalto.gov.br/legislação>.

QEDU. Disponível em <<http://www.qedu.org.br>>.

ROCHA, A. B. B. **Parceria entre o público e o privado na educação: implicações do Programa Escola Campeã para a gestão escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

SAUER, L., CAMPÊLO, E., CAPILLÉ, Mal. **Mapeamento dos Índices de inclusão e exclusão social em Campo Grande – MS: uma nova reflexão.** Campo Grande: OESTE, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Cumplicidade entre o público e o privado na história da política educacional brasileira. In: **VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, São Luís – MA, 2010.

SOUZA, S. A. Projeto Amigos da Escola e gestão democrática da escola. In: **XXIII Simpósio**

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Clodoaldo Almeida dos Santos¹

Antonio Sales²

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar as ações desenvolvidas por quatro professores do Ensino Médio de uma escola pública de Campo Grande. O referido estudo teve como objetivo descrever, analisar e avaliar os procedimentos do trabalho docente associados às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). A investigação do presente objeto de estudo teve como base de análise os preceitos de Edmund Husserl, pautados na relação descritiva do fenômeno. A referida relação procurou elencar e interpretar os aspectos registrados, dentro das percepções do objeto. Assim, os procedimentos de redução eidética foram mediados por categorias nomotéticas expressas no decorrer do estudo. O embasamento teórico deste trabalho foi composto pelas ideias de estudiosos com publicações destinadas ao campo tecnológico digital, incluindo os elementos do ciberespaço, da relação multimidiática, Internet e suas propriedades colaborativas. Os comportamentos dos usuários do ciberespaço referentes à leitura e estudos também foram contemplados durante o embasamento teórico. As investigações foram constituídas por meio de abordagem qualitativa com análise de materiais oriundos das seguintes fontes: levantamento de literatura, entrevista com docentes colaboradores e descrição sistemática dos fenômenos. As análises dos dados revelaram oito invariantes que serviram de referência para articular as essências do fenômeno com as indagações do objeto investigado. Os resultados apresentados apontam que os docentes carecem de formação contínua e reflexiva para utilizar as TDICs. O estudo revelou ainda que os professores criam expectativas positivas de engajamento dos alunos no processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias. A pesquisa mostrou que os professores delimitam aquilo que o aluno supostamente deve aprender. Entretanto, essas expectativas não são consolidadas e o que se tem é uma relação conflituosa entre aluno e docente. Essa interação se dá em uma atmosfera onde o conteúdo também apareceu como empecilho

¹ Ano de defesa: 2015

² Orientador: Mestre e doutor pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente Sênior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

para a prática de ações construtivas de aprendizagem. Quanto aos procedimentos pedagógicos, ficou evidente a existência de uma organização didática do professor, mediada por planejamentos pautados em ações instrucionistas. Assim, verificou-se que apesar do reconhecimento docente das possibilidades didáticas promovidas pelas TDICs, o ensino tradicional pautado na transmissão unilateral, ainda engessa o potencial dialógico e autônomo de aprendizagem que pode ser alcançado com a utilização dos recursos tecnológicos das TDICs.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Fenomenologia.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Ação Colaborativa na Busca Pela Formação Reflexiva

Público Alvo: Professores do Ensino Médio de uma escola pública

Duração: 1 semestre (4 encontros mensais)

Objetivo:

Fortalecer a ação dialógica e colaborativa docente, permeada pela realização de encontros de estudos e oficinas, realizados pelos pares.

Problemática:

Nosso estudo apontou aspectos que permitem identificar a existência de um espaço a ser preenchido entre elementos práticos e o discurso de entes mantenedores, incluindo nessa categoria os executores de propostas de formação. Nossa fundamentação, aliada aos dados colhidos neste trabalho, aponta para a existência de divergências de ordem estrutural e pedagógica, tais como reduzido número de computadores, baixa velocidade da Internet, divergência de interesses entre docentes e discentes, dentre outros. Essas diferenças estão intrinsecamente atreladas à não concretude de diversas ações idealizadas no discurso de Secretarias.

Desse modo, buscamos tecer uma proposta que fosse condizente com as possibilidades concretas de realização, onde a viabilidade da referida pudesse ser sustentada mesmo diante de alguns entraves apontados na presente pesquisa.

Apresentação

Nossa proposta de intervenção será embasada em um projeto de ações a serem desenvolvidas na Escola onde ocorreu a pesquisa. Na

tentativa de contribuir de alguma forma para um melhor aproveitamento do estudo, apresentaremos a devolutiva desta pesquisa aos sujeitos colaboradores, tendo como base as invariantes encontradas. Desse modo, o perfil pedagógico descrito nas associações dos questionamentos e das invariantes, formarão o produto de reflexão para uma discussão com os envolvidos no estudo, no intuito de elencar algumas ações que possam contribuir para a aplicação efetiva das TDICs, visando promover uma aprendizagem construtiva.

As ações propostas pelos sujeitos colaboradores servirão como elementos norteadores para a elaboração e proposição de execução de um projeto a ser executado na Escola. O referido projeto terá como foco a ação colaborativa entre docentes que se dispuserem a partilhar conhecimento e contribuir para o processo de formação voluntária³, de caráter contínuo. A proposta se configurará como ação de trocas permanentes entre os pares.

Metodologia

Primeiramente, será organizado um encontro com os colaboradores desta pesquisa para expor os resultados obtidos do presente estudo. Esse contato inicial ocorrerá por meio eletrônico, na intenção de agendar uma reunião que contemple a presença de todos os sujeitos;

Por meio da devolutiva, dar voz aos sujeitos docentes para que expressem suas considerações em relação aos dados apresentados;

Contatar os gestores da Escola e expor o resultado da pesquisa, bem como o produto do encontro realizado com os professores;

Solicitar um momento na pauta de reuniões pedagógicas para apresentar os empenhos descritos anteriormente;

Apresentar as devolutivas deste trabalho ao grupo de professores, bem como dos encontros descritos anteriormente;

Organizar, juntamente com a equipe pedagógica e direção da escola, momentos permanentes para compartilhar e discutir ações de professores que fazem uso das TDICs. Esses momentos poderão acontecer em reuniões pedagógicas;

Propor a organização de um grupo voluntário de estudos, com encontros presenciais mensais e interação virtual, por meio de e-mail, *blog*, *site* ou outra rede social. O referido grupo terá como viés o estudo colaborativo de ações pedagógicas voltadas para o uso das TDICs;

³ Voluntário tanto para palestrantes quanto para os demais cursistas.

Realizar avaliação semestral das ações descritas neste plano de ação, no intuito de orientar os encaminhamentos para a busca de propostas de melhoria da qualidade do trabalho didático.

Encaminhamentos:

Propor o planejamento e realização de oficinas, oferecidas pelos docentes que fazem uso das TDICs como ferramenta pedagógica. Essas oficinas compreenderão aspectos como uso de *blog*, uso de vídeo, uso de *stop motions*, uso de AVA, bem como material teórico complementar que contemple aspectos do ciberespaço, geração digital, perfil do aluno na era virtual, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; JÚNIOR; Celestino Alves da Silva. **Formação do educador**. Organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

ANTOUN, Henrique (org). **Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; ROCHA, Heloísa Vieira da; MARTINS, Maria Cecília; ABREU, João Vilhete Viegas d. Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. In: VALENTE, José Armando (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.< <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub.html> >

BARRETO, Patricia. **Professor e o uso da informática em escolas públicas: o exemplo de Campinas**. 2010, 139 f. Dissertação (Mestrado). PUC-Campinas, Campinas, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida. **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. **Fenomenologia Confrontos e Avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Tempo, tempo vivido e história**. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. Realidade virtual: uma abordagem filosófica. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Seropédica, v.32, n. 1, p. 121-134, jan.-jun., 2010.

BONFIM, Luciene da Silva Santos et al. Escrita digital colaborativa a partir da tecnologia wiki. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.893-855, set-dez, 2014. Disponível em: < <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/view/104/showToc>>. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

CALAÇA, Gabriella Luccianni Morais Souza. **Sites de Redes Sociais na Educação: do entretenimento à formação para a cidadania**. 2011, 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**. v.6, n.10, p.2-27, 1998.

_____. A escola: Crise de “eficácia” ou de “legitimidade”. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COIMBRA, Cristiane dos Santos Rodrigues. Rede Social Como Espaço Colaborativo Para a Educação. 2012, 139 f. Mestrado Acadêmico em Tecnologias da Inteligência e Design Digital). PUC/SP, São Paulo, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERCEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Banco de teses e dissertações**. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

CORRÊA, Anderson Martins. **Significados Fenomenológicos da Orientação Pedagógica Para o Ensino Fundamental de Geometria**. 2009, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UFMS, Campo Grande, 2009.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, v.13. n.1, p. 152-165, jan-abril, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-993620080001&lng=pt&nrm=iso>, acesso em: 20 de julho de 2015.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. In: ANTOUN, Henrique (org). **Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/templates/apresentacao/componentefixo/gerador/gerador.php?pag =3361&template=21+&site=211>>, acesso em 17 de fev. de 2015.

FARIA, Kely Cemin. **Utilizando resultados de atividades com tecnologias digitais como elementos constituintes da avaliação: uma experiência na disciplina de biologia no Ensino**

Médio. 2011, 95 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 39. ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

HIGUCHI, Adriane Aparecida Da Silva. **Tecnologias Móveis Na Educação**. 2011, 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

_____. **Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy**. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 1983.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2011.

LANGARO, Ruth Azambuja. **O Uso De Emissora De Rádio Como Uma Tecnologia De Informação E Comunicação Para A Implementação Do**. 2012, 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional Em Ensino De Ciência E Tecnologia) Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Ponta Grossa, 2012.

LEMONS, Andre. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos dispositivos híbridos móveis de conexão multirrede (DHMCM) .In: ANTOUN, Henrique (org). **Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed.34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Luiz Augusto Normanha. Capoeira Angola: Lição de Vida na Civilização Brasileira. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (orgs). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Unimep/ Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa Qualitativos, 1994.

LÜDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana claudia. Didática: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). **Decreto nº 9.271 de 17 de dezembro de 1998**.

_____. Núcleo de Tecnologia Educacional/NTE, Sede Campo Grande. **A Informática Educativa no Estado de Mato Grosso do Sul – Breve Histórico**.

_____. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED/MS, 2004.

_____. **Edital SED nº. 15/2013**. Disponível em: <<http://intra.sed.ms.gov.br/ste/>>. Acesso em 20 de nov. de 2014.

_____. **Resolução SED/MS 2.127, de 05 de junho de 2007**. Disponível em: http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO6984_06_06_2007.pdf, acesso em: 02 de jan. 2015.

MATOS, Marcelo Remigio Tavares De. **Educação e cibercultura: usos do computador e da internet por alunos e docentes do ensino público fundamental**. 2012, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição De Ensino: Universidade Estácio De Sá, Rio De Janeiro, 2012.

MATTA, Joao Osvaldo Schiavon. **Mal-estar na Adolescência: jovens de agendas lotadas nas redes sociais**. 2012, 256 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). PUC/SP, São Paulo, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2.ed. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

_____. **Conversas – 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2003.

NEGROPONTE, Nicholas. **El Mundo Digital**. Ediciones B: Bailén, 1995.

NOGUEIRA, Francisco Carlos. **Gêneros midiáticos, internet e contexto escolar: relações entre fazeres e saberes**. 2012, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Maria de Fatima Queiroz de. **Juventude, Tecnologia e Educação: perspectivas para o ensino médio**. 2011, 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UERJ, RJ, 2011.

OLIVEIRA, Walas Leonardo de. **O Docente do Ensino Médio e as Tecnologias da Informação e Comunicação**: análise de possíveis alterações no processo de trabalho. 2007, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, Belo Horizonte, 2007.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRENSKI, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the Horizon**. NCB University Press, Bradford, v.9, n. 5, out, 2001.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. In: ANTOUN, Henrique (org). **Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

QUEIRÓZ, V.D.S.; URT, S.C. Desafios históricos e políticos do uso da informática na educação em Mato Grosso do Sul: algumas reflexões. In: **VII JORNADA DO HISTEDBR, 2007**. Campo Grande. Anais eletrônicos... Campo Grande: UNIDERP, 2007. p. 1-21. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/03trab-gtgt2.htm. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

QUEIROZ, Vivina Dias Sol. **Sentidos e Significados da Docência na Sala de Tecnologia Educacional**. 2009, 250 f. Tese (Doutorado em Educação). UFMS, Campo Grande, 2009.

RIBEIRO, Rodrigo Vieira. O radioblog como interface de autoria de alunos: pesquisa-ação em uma escola pública. 2011, 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio De Sá, Rio de Janeiro, 2011.

ROSA, Ana Carolina Pereira Da Silva. **"Se Meu Pai Viesse Aqui Hoje Nessa Escola, Ele Não Ia Aprender"**: cibercultura e processos de ensino-aprendizagem. 2011, 124 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROVARIS, Nelci Aparecida Zanette; WALKER, Maristela Rosso. Formação de professores: pedagogia como ciência da educação. In: **IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 2012, Caxias do Sul, RS. Anais eletrônicos... Caxias do Sul. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=listar_trabalhos&nome=GT08%20E2%80%9320Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores&id=107
>. Acesso em: 08 de junho de 2015.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. **Ensinando com tecnologia:** criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 130, p. 99-134, jan-abril. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

SERRES, Michael. **Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Albina Pereira de Pinho. **O Uso Educativo das Tecnologias da Informação e da Comunicação:** uma pedagogia democrática na escola. 2005, 180f. Dissertação (Mestrado). UFRGS, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Sebastiao Donizeti da. Concepções de Professores e Alunos sobre a Introdução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (Tic) numa Escola Pública do Ensino Básico. 2011 106 f. Dissertações (Mestrado Acadêmico Em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

SPINELLO, Suellen. **Escola, aprendizagem e tecnologias de rede:** relações, inconsistências e potencialidades. 2011, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade De Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

TAMILSELVAN, L; SIVAKUMAR, N; R. SEVUKAN. Information and Communications Technologies (ICT). **International Journal of Library and Information Science.** Chennai, vol.1, n.1, p. 15-28, jan-abril. 2012. Disponível em: < <http://www.iaeme.com/IJLIS.asp> >. Acesso em: 8 de dez. 2014.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. Análise de Erros: uma perspectiva cognitiva para compreender os processos de aprendizagem de conteúdos matemáticos. **Nuances**, Vol. III, setembro de 1997, p.47-51.

VEEN, Wim. e VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

WEYMAR, Rogerio Ramos. **As Tecnologias Digitais no Cotidiano de Professores da Rede da Educação Básica de Pelotas-Rs:** limites e possibilidades. 2011, 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2011.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

PDE ESCOLA E PDE INTERATIVO: IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE-MS

Ana Maria Godoy¹
Vilma Miranda de Brito²

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto a implementação do denominado Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), criado pelo governo federal no âmbito do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio da Portaria Normativa do Ministro da Educação nº 27, de 21 de junho de 2007, que visa ao atendimento prioritário dos Estados e municípios com os mais baixos índices de desenvolvimento da educação (IDEB). O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é instrumento gerencial que busca auxiliar a instituição a definir suas prioridades estratégicas e a viabilizar o cumprimento das metas e ações para que sejam atingidos os objetivos da escola, possibilitando a avaliação de desempenho dos seus segmentos. Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo analisar a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDE Interativo) do município de Campo Grande/MS. A metodologia adotada valeu-se de pesquisa documental e bibliográfica e também da aplicação de questionários fechados e entrevistas aos gestores escolares. Na pesquisa foram utilizados como fonte, documentos encaminhados pelo MEC à Secretaria Municipal de Educação, dissertações e artigos científicos. O questionário foi respondido por trinta pessoas das escolas selecionadas como: gestores, coordenadores do PDE e professores e a entrevista foi realizada com seis gestores. A pesquisa demandou também considerar outros documentos, tais como: Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001), Decreto n.6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR). O intuito da pesquisa foi identificar e analisar as dificuldades encontradas pelos gestores na implementação do PDE Interativo. Dentre os resultados da pesquisa destaca-se, mediante informações apresentadas

¹ Ano de defesa em 2015.

² Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

pelos entrevistados, a burocratização do sistema no que diz respeito ao planejamento do PDE Escola. No tocante ao PDE Interativo, a constatação é que a realidade da escola não é contemplada em razão da limitação do sistema. A autonomia da escola está restrita à tomada de decisões por parte dos programas. A fragilidade frente ao diagnóstico da escola se dá muito mais no campo financeiro e administrativo do que no democrático e político.

Palavras-chave: PDE Escola. PDE Interativo. Gestão Escolar.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Introdução

O Regulamento do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS propõe que ao finalizarmos a dissertação façamos uma proposta de intervenção como uma forma de contribuição da pesquisa para a melhoria da Educação Básica.

O governo Federal vem investindo na Educação Básica, ou seja, na formulação e implementação das ações e programas voltados para a universalização da educação básica.

Nesta pesquisa constatamos que os membros dos segmentos das unidades escolares, inclusive os representantes de pais, participam de reuniões sobre a gestão do PDE. No entanto, as reuniões sempre são pontuais e esporádicas e sem nenhum registro e/ou sugestões que fossem acrescentar ao desenvolvimento das ações com relação as prioridades de cada unidade escolar.

Indagamos em que momento o planejamento participativo ocorre, qual envolvimento dos membros dos segmentos na elaboração das ações. Segundo dados de nossa entrevista, ele ocorre na forma de assinaturas de documentos (atas), não de forma participativa. Alegam falta de tempo para a participação, poucos participantes internos sabem informar sobre o PDE. O que de fato sabem é que ele apenas traz recursos para a escola.

Outro tema importante e ainda não resolvido nas escolas é sobre a autonomia na elaboração do planejamento, pois como pode ser autônoma, quando suas necessidades devem se encaixar aos objetivos do programa?

Com tantos obstáculos na gestão da escola torna-se imprescindível a existência de programas de estudos para dar mais

conhecimento aos gestores, visando contribuir para a melhoria do exercício da função. Ressalta-se, portanto, a importância de formação continuada não somente para os gestores, mas também para o GT (Grupo de Trabalho) do PDE Interativo.

Justificativa

É fundamental que os gestores conheçam as políticas educacionais para que possam construir ações que ofereçam uma melhor qualidade do ensino.

Sabemos que a Secretaria Municipal de Educação ao longo dos anos vem oferecendo algumas formações continuadas aos gestores, mas seria importante ter uma formação continuada sobre políticas educacionais em EAD, em parceria com as universidades. Ressalta-se que a formação para os gestores e membros do GT é importante para o desenvolvimento de um trabalho participativo/colaborativo/coletivo na unidade escolar.

Outro momento seria a confecção de um manual com o histórico e sugestões, com informações que auxiliem na elaboração das ações e motivem os gestores a serem repassadores de informações.

Objetivo geral:

- Elaborar um programa sobre políticas educacionais, em ambiente virtual de Aprendizagem.

Objetivo específico:

- Proporcionar um espaço de conhecimento para os gestores.
- Proporcionar estudos sobre políticas educacionais aos diretores escolares da rede municipal de Campo Grande/MS.

Metodologia:

Será usada a plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem. Salas criadas na plataforma oferecerão recursos didáticos complementares aos textos impressos para as disciplinas. Em cada disciplina serão criados fóruns de discussão para que os cursistas possam debater os conteúdos dos textos obrigatórios. Outros recursos como chats, videoaulas, webconferência e tarefas serão utilizados para permitir interação de forma intensiva entre cursistas e os tutores. De acordo com as especificidades de cada disciplina, os professores avaliarão a necessidade de complementação através de material impresso. Nas disciplinas em que tal necessidade se fizer, será produzido um guia do qual será oferecido um exemplar para cada cursista. Os textos constantes serão produzidos por

professores especialistas em cada disciplina, sob a coordenação do Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação (CEFOP).

Os cursistas serão distribuídos em quatro turmas de 25 alunos na plataforma Moodle, as turmas contarão com o acompanhamento de tutores no desenvolvimento dos estudos e atividades indicadas, através de interação online por meio do ambiente virtual de aprendizagem – plataforma Moodle. Esses tutores serão responsáveis pelo esclarecimento de dúvidas quanto ao estudo dos textos (cadernos de estudos), bem como orientações diversas e necessárias para realização das atividades propostas, acompanhando diretamente o cursista, mediando suas intervenções e estimulando e registrando sua frequência nas atividades virtuais propostas. O curso contará com três encontros presenciais realizados em março/2016, junho/2016 e novembro de 2016, a serem realizados no Espaço de Formação Lúdio Martins Coelho da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

No primeiro encontro presencial, serão reservados para informar a finalidade do curso e orientações dos procedimentos. Cada gestor (aluno) recebe um login e uma senha de acesso ao espaço virtual, desde o início do programa, e por meio dele o gestor (aluno) desenvolverá as atividades de cada curso. Ele acessará conteúdos e atividades, interagindo com os colegas virtuais, trocando ideias, debatendo ou colaborando com os trabalhos. No segundo encontro presencial ocorrerá a leitura e a reflexão dos textos oferecidos até aquele momento. O terceiro e último encontro servirá para finalizar a exposição dos artigos sobre políticas educacionais e legislação.

A Avaliação dos cursistas abrangerá:

- Participação nos fóruns das disciplinas;
- Realização das tarefas apresentadas em cada disciplina; - elaboração do artigo ao final do curso.

A aprovação nas disciplinas ocorrerá quando o cursista obtiver 70 % ou mais dos pontos em sua nota final. A frequência às atividades presenciais é obrigatória e o mínimo para aprovação é de 75% de presença. A participação em fóruns e a realização das atividades propostas pela plataforma e os resultados dos artigos serão disponibilizados na plataforma.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008. Disponível em www.scielo.br.
- AMARAL SOBRINHO, José e XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília, DF: MEC/FUNDESCOLA, 1999.
- AMARAL SOBRINHO, J. XAVIER. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Gestão Escolar no Brasil: situação atual e perspectivas**. Brasília, DF: MEC/BIRD/FUNDESCOLA, 2001.36 p. (Série Documentos, nº2).
- ANTONINI, Vanessa Lara. **Banco Mundial e Política Educacional Brasileira: um olhar sobre o FUNDESCOLA e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) 2006.115f**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **Desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.
- _____. **Fundo de Fortalecimento da Escola**. Projeto de Melhoria da Escola: manual de orientação. 2. ed. Brasília: FUNDESCOLA, 1999a.
- _____. Lei nº. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.
- _____. Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Educação para Todos: a Conferência de Nova Delhi**. Brasília, DF, 1994.
- _____. Ministério da Educação. **FUNDESCOLA: Projeto de Melhoria da Escola**. 3ª Edição. Brasília, DF, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **FUNDESCOLA: Manual de Operação e Implementação do Projeto FUNDESCOLA IIIA (MOIP)**. Brasília, DF: MEC, v.II, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Toda criança aprendendo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasil, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan/dez, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Programas e Ações da Educação Básica a serem considerados no âmbito do Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF, MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

_____. **PDE: Resultados e Perspectivas**. Brasília, DF: MEC/BIRD/FUNDESCOLA, 2004.

BARROSO, J.; VISEU, S. A emergência de um mercado educativo no planejamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.897-921, set. 2003.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismo de Controle - Cadernos do MARE da Reforma do Estado, v.1, 1997/8. SOARES, Ricardo Pereira. Dívida pública externa: empréstimos do BIRD.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração Gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 3 p. 389-406 set/dez 2008.

_____. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL, Antonio et al. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 115-144.

CAMINI, Lúcia (Coord.) e outros. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. 2007. 148f. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245-262, jul. 2002a.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 921-946. ISSN 0101-7330.

EFA9. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, Índia: 16 de dezembro de 1993.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova**

pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.p.209-235.

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

FERRO, Olga Maria dos Reis.O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – **na escola pública do ensino fundamental em MS.** Campo Grande: UFMS, 2001.(Dissertação de Mestrado).

FLACH, S. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa 2001-2004.**2005.177 f. Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FREITAS, Luis Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº. 100, p. 965-987, out.2007

GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década.** Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX. 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 21, n.55, p.30-41, nov. 2001

HORA, Dinair. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da gestão colegiada.** 1ª ed. 1994, 9ª ed., Campinas: Papirus, 2002.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza.** 1998.267f. Tese (doutorado). USP. São Paulo, SP

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

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. O Plano Decenal e os Compromissos de Jomtien. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década.** Brasília: MEC/INEP, 2000. p.39-52.

MENDES, V. Da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais, IN: Paro, V.H. (org.). **A Teoria do valor em Marx e a Educação.** São Paulo. Cortez, 2006

MORGAN, G. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais do governo Lula, rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre, v.25 n.2 p.185-384, maio/ago.2009.

- _____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 753-775, Especial – out. 2005.
- OLIVEIRA, Sonia M. Borges de. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial**. 2005. f.145.Dissertação(Mestrado em) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- PERONI, Vera Maria Vidal. As mudanças no papel do Estado e a política educacional dos anos de 1990. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho, Educação e Política Pública: Estudos em Educação**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p. 149–169.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23 n.80, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1231-1255, out.2007
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. Ações e programas de formação e valorização do magistério pública na região oeste de Santa Catarina e o PDE. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul, 2010. Londrina, Pr. **Anais...**Londrina: Universidade Estadual de Londrina-Pr, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2º Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- SODRÉ, Lilian Beatriz Daroz Pinto de Arruda. **O Plano de desenvolvimento da Escola – PDE na ótica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**. Caxambu, 2008.
- TONET, T.I. **Educação, cidadania e emancipação humana**: Ijuí: ed.Unijui,2005 (Coleção Fronteiras da Educação).
- UNICEF. Situação Mundial da infância 1999. **Educação**, Nova York,1999.
- XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição; AMARAL SOBRINHO, José. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola**. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA, 2006.

ORGANIZAÇÃO TRABALHO DIDÁTICO

PRODUÇÕES ANO 2016

TEXTOS ESCOLARES PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE MANUAIS E APOSTILAS DE LITERATURA UTILIZADOS NO ENSINO PÚBLICO E PRIVADO DE CAMPO GRANDE/MS.

Maria Helena Batista de Almeida¹
Samira Saad Pulchério Lancillotti²

RESUMO

Apesar de a sociedade do século XXI já possuir as condições materiais que permitem o amplo acesso às fontes de conhecimento, ainda assim o que predomina como base da organização do trabalho didático é o manual didático. Como os manuais têm origem nas ideias de Comenius, que os propôs como fonte exclusiva do conhecimento transmitido pela escola no século XVII, torna-se importante investigar de que maneira se configuram os principais textos escolares utilizados atualmente no Ensino Médio, que são os manuais didáticos e as apostilas. Por isso, o objetivo deste trabalho é o de descrever e comparar esses instrumentos didáticos, buscando suas semelhanças e diferenças, além de analisar o papel que ocupam na relação educativa. Como objeto de pesquisa são tomados os exemplares utilizados no Ensino Médio de duas escolas de Campo Grande, sendo uma do setor privado, Bionatus, e a outra do setor público, Joaquim Murтинho. Como fio condutor da análise, usaremos a abordagem da temática —terceira geração da arte modernista ou —geração de 1945], no interior dos conteúdos de Literatura. Os procedimentos metodológicos pautaram-se pela descrição e análise dessa temática no interior do manual didático "Novas Palavras", utilizado no terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Joaquim Murтинho e, também, nas apostilas do Ensino Médio do Colégio Bionatus. A pesquisa tem referência nos estudos de Gilberto Luiz Alves sobre a organização do trabalho didático, estabelecidos na base teórica da ciência da história. A análise revelou que os dois textos escolares não têm diferenças significativas; sua função na relação educativa é a de facilitar o trabalho do professor e oferecer uma formação utilitarista e pragmática. Com esses instrumentos, tanto o professor como o aluno perdem a possibilidade de acesso a outras fontes de

¹ Ano de defesa 2016.

² Orientadora: Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

conhecimento, ficando limitados aos resumos, esquemas, definições superficiais, questionáveis ou parciais, apresentadas naqueles textos. No caso da disciplina de Literatura, esses instrumentos transmitem informações resumidas, não incentivando o acesso à obra literária completa.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Didático. Manual Didático. Apostila. Ensino Médio. Ensino de Literatura.

Proposta de Intervenção Formativa

Identificação do Projeto: Curso de capacitação em Literatura para professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino.

Número de vagas: 40 - duas turmas, com 20 participantes.

Período de desenvolvimento: Início do mês de abril de 2016 sendo inserido no calendário anual de formação dos profissionais de educação do estado de MS.

Duração: 40 horas presenciais divididos em 5 módulos nos turnos matutino durante o ano letivo de 2016

Problema e Justificativa

Considerando a impossibilidade de propor uma intervenção formativa para uma instituição privada, apresentamos uma proposta com possibilidades de execução na esfera pública, tendo em vista os resultados da pesquisa de mestrado profissional, —Textos Escolares para a formação de alunos no ensino médio: uma análise de manuais e apostilas de literatura utilizados no ensino público e privado de Campo Grande/MS", desenvolvida no âmbito do PROFE-DUC/UEMS.

Sabemos que a leitura na sociedade moderna é escassa, apesar do acesso às tecnologias, como internet, proporcionar o contato fácil com as grandes obras literárias, ocorre uma série de dificuldades que impedem a prática desse tipo de leitura.

O manual didático e a apostila, que são os instrumentos de trabalho do professor apresentam apenas textos fragmentados das obras literárias não oportunizando espaço para que o aluno tenha o contato direto com a literatura.

A própria cultura da atualidade não motiva esse tipo de conhecimento. Existe uma despreocupação com tudo o que requeira tempo para a apreciação de uma arte mais elaborada como é o caso da leitura das grandes obras.

Como exemplo, podemos tomar a internet que é uma fonte de várias formas de entretenimento que dispersa para outros caminhos que não o da leitura, como é o caso de vídeos ou textos fragmentados sem requinte e elaboração. E estamos falando apenas da internet, que podemos considerar uma invenção recente e que tem tomado lugar da televisão como fonte de entretenimento e, muitas das vezes, de conhecimento.

Infelizmente os livros considerados —bestsellers, os campeões de vendas, que tornam-se modismos entre os jovens, são as literaturas —consentidas³. Como exemplo de sucesso comercial entre jovens podemos citar os livros "Harry Potter", —Senhor do Anéis, —Crepúsculo todas traduções internacionais.

As grandes obras literárias geralmente não ficam na moda ou no gosto popular apesar de serem facilmente encontradas e poderem ser lidas na própria tela do computador, celular, *tablet*, com um simples *download*. Ao contrário, são deixadas de lado ficam no esquecimento.

Por isso, torna-se importante que os professores estejam aptos a divulgar o que é considerado de fato literatura, que saibam distinguir e divulgar para os alunos as características da verdadeira obra literária. Aprender a distinção de uma obra literária com as dimensões que ela integra amplia o conhecimento de mundo e a visão estética, não apenas para as obras literárias, mas também para outras artes como cinema, música, teatro.

Na intenção de diferenciar a "literatura-arte" da "pseudoliteratura", Souza sinaliza a importância de se apreciar o valor estético, histórico e pedagógico das obras. Então utilizaremos as dimensões proposta por Souza, no livro intitulado "Literatura infantil na escola" (2010) que apesar de ser um título que abarca sobre literatura infantil, possui uma proposta que pode ser ampliada, já que a autora explica que não existe especificamente uma literatura infantil, a —literatura arte pode ser apreciada independente de faixa etária.

Dessa forma nosso objetivo é apresentar para os professores esse conhecimento a respeito das dimensões literária: histórica, estética e pedagógica, no qual a autora ressalta que, para avaliarmos uma obra literária é necessário considerar as referidas dimensões. A dimensão

³ A ideia de literatura consentida e não consentida emprestou-se de Antonio Gramsci, que faz distinção entre escola interessada e desinteressada, no sentido da ação hegemônica, que consente com o estabelecido, e contra hegemônica, que atua na contramão, que enfrenta a situação de hegemonia. Contra hegemonia, no sentido gramsciano, é uma força social manifesta que navega na contramão dos valores firmados como linhas de sustentação do poder estabelecido. (GRAMSCI, 1989b, p.118 apud SOUZA, 2006, p.38).

histórica, relacionada com o tempo histórico em que a obra foi concebida, reveladora das circunstâncias e valores da época; a dimensão estética, que engloba todos os aspectos da obra, não apenas a estética das palavras, mas incluindo a ilustração, a disposição do texto no papel e, por fim, a dimensão pedagógica inerente à obra literária, relacionada ao fato de ensinar algo ao leitor.

O livro que utilizaremos para apreciar essas dimensões será a obra de Clarice Lispector —A hora da estrelal que corresponde ao último livro de Clarice, lançado em 1977.

Utilizaremos também, juntamente, como apoio para aprofundamento da obra, o livro de Ana Arguelho de Souza intitulado —O humanismo em Clarice Lispector: um estudo do ser social em a hora da estrela".

Além desses dois livros centrais para esta formação indicaremos a obra —Primeiras Estórias de Guimarães Rosa que corresponde a um livro composto por 21 contos, lançado em 1962 e o livro de poema —Cão sem Plumas de João Cabral de Melo Neto, lançado em 1950, ambos escritores que assim como Clarice Lispector pertencem à terceira geração da arte moderna.

A nossa proposta de intervenção também tem a intenção de subsidiar algumas ideias que proporcionem a motivação para que tanto alunos quanto professores obtenham o hábito da leitura literária recuperando a sua função de humanizar a vida, trazer reflexão, consciência social, beleza.

Sabemos que a literatura no sistema capitalista é um item dispensável, já que a alienação faz parte do processo de manutenção do modo de produção. Além de estarmos em uma fase de capitalismo em que a palavra de ordem é a —agilidade, —não há tempo longo e leitura requer tempo, reflexão, disposição.

Como então favorecer uma disciplina que caminha na contramão da realidade?

Acreditamos que há a possibilidade de reeducar o professor para que esse possa intervir com o aluno, mostrando novas possibilidades de apropriação de conhecimentos. O professor ajudando o aluno a identificar a obra literária de grande teor pode abrir caminhos para que esse aluno identifique também outras artes como música, cinema, teatro e dessa forma possa refletir, indagar, ter os pés no chão quanto ao mundo em que vive e não estar apto a absorver qualquer forma de pensamento que o sistema lhe impõe.

Ementa

Objetivo Geral:

Oportunizar a formação de professores de literatura com vistas a estabelecer a literatura como conteúdo essencial na escola, abordada a partir de suas dimensões histórica, estética e pedagógica.

Objetivos Específicos:

- Refletir sobre a importância da literatura para a formação humana e o descaso com a mesma na educação contemporânea;
- Propor práticas educativas que estimulem o interesse pela literatura;
- Conhecer as dimensões literárias (histórica, estética e pedagógica) propostas por Souza (2010);
- Fazer a leitura de textos literários explorando as dimensões: histórica, estética e pedagógica.

Unidades Temáticas:

- A função da escola na sociedade e a relação com a prática docente;
- A sala de aula: a relação educativa (professor-aluno), literatura: leitura dos clássicos.
- Literatura na escola moderna;
- Dimensões da literatura: histórica, estética, pedagógica;
- A leitura do texto literário. Elementos para uma metodologia de ensino da literatura. Obras abordadas: —A hora da estrela| de Clarice Lispector,—Primeiras estórias| de Guimarães Rosa e| Cão sem Plumas| de João Cabral de Melo Neto.

Recursos Materiais: quadro branco, Datashow, kits para formação, compostos por canetas esferográficas azuis ou pretas, lápis, crachá de identificação e bloco de anotações.

Metodologia:

A formação será durante o ano de 2016, distribuída em cinco módulos presenciais de turno integral (8 horas) totalizando ao final, 40 horas de formação. Como formadores serão convidados professores e pós-graduandos da UEMS que trabalham a partir da perspectiva teórica proposta. As ações propostas poderão se desenvolver na forma de aulas expositivas e dialogadas, leituras coletivas com discussão e socialização das ideias desenvolvidas no final da capacitação.

Avaliação:

A avaliação da formação será obtida através de um trabalho em grupo e um trabalho individual. O trabalho em grupo será a elaboração de uma dinâmica para a sala de aula com base na apresentação de um texto literário, de escolha dos participantes, podendo ser atividades que combinem outras formas de expressão, como o teatro e a música.

O trabalho individual será o de elaborar um pequeno texto monográfico sobre algum texto literário, escolhido pelo participante, baseado nas três dimensões aprendidas no curso (histórica, estética e pedagógica). Sugere-se a consulta aos acervos virtuais que disponibilizam textos literários, como o Portal Domínio Público Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>.

Cronograma

AÇÕES	Abr		Mai		Jun		Jul		Ago	
	s	t	s	t	s	t	s	t	s	t
1º ENCONTRO – A FUNÇÃO DA ESCOLA NA SOCIEDADE E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE	X	X								
2º ENCONTRO – A SALA DE AULA: A RELAÇÃO EDUCATIVA (PROFESSOR-ALUNO); LITERATURA: LEITURA DOS CLÁSSICOS			X	X						
3º ENCONTRO – LITERATURA NA ESCOLA MODERNA					X	X				
4º ENCONTRO – DIMENSÕES DA LITERATURA: HISTÓRICA, ESTÉTICA, PEDAGÓGICA							X	X		
5º ENCONTRO – A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO. ELEMENTOS PARA UMA METODOLOGIA DE ENSINO DA LITERATURA. OBRAS ABORDADAS: A HORA DA ESTRELA DE CLARICE LISPECTOR, PRIMEIRAS ESTÓRIAS DE GUIMARÃES ROSA E O CÃO SEM PLUMAS DE JOÃO CARRAL DE MELO NETO									X	X

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Editora UFMS; Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo, Summus, 1977.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Disponível em <<http://www.guroo.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/LIVRO-A-Hora-da-Estrela-Clarice-Lispector.pdf>> Acesso em: 24 jan 2016.

MELO NETO, João Cabral de. **O cão sem plumas**. Fotos de Maureen Bisilliat. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. Disponível em <http://www.fffassis.edu.br/downloads/priemiras_estorias.pdf> Acesso em: 24 jan 2016.

SOUZA, Ana A. Arguelho. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas, SP: Editora Autores associados, 2010.

_____. **O Humanismo em Clarice Lispector: um estudo do ser social em "A hora da estrela"**. São Paulo: Musa Editora, 2006.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?

Patrícia Pato dos Santos¹

Vilma Miranda de Brito²

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de investigação o Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR), no âmbito das políticas públicas educacionais. Quanto à metodologia desenvolvida para a construção dos dados optou-se pela abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso. Utilizando-se das técnicas de coletas de dados de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas, foi realizada a análise do referido Programa, visando identificar em que medida o PAR tem contribuído com a gestão estadual para a implementação da política de educação integral em tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Como recorte temporal da pesquisa, considerou-se os períodos de vigência do PAR estadual 2007-2010 e 2011-2014 com ênfase no período de 2008 a 2014. A análise das políticas educacionais guarda profunda relação com o momento histórico no qual estas foram pensadas como estratégia de atendimento à demanda da sociedade ao longo dos anos. Diante da ideia de que as políticas públicas são articuladas de acordo com o planejamento da sociedade, estas são viabilizadas por meio da ação do Estado, de acordo com o projeto que se enseja aplicar na sociedade num determinado período. Nessa condição, a demanda por educação em tempo integral foi sendo incorporada a agenda da política pública de educação de maneira inter setorial, buscando a equidade e a qualidade do ensino para a população. A pesquisa aponta que dentre os Indicadores utilizados para o diagnóstico do PAR Estadual, poucos convergem diretamente à questão da política de educação integral em tempo integral na perspectiva do Programa Mais Educação, fato esse que remete à necessidade do estabelecimento efetivo do regime colaborativo entre os entes federados por meio do planejamento de ações integradas. Como proposta de intervenção, destaca a relevância da realização de oficinas de formação

¹ Ano de defesa 2016.

² Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

continuada para professores comunitários e monitores do Programa Mais Educação da unidade escolar pesquisada, como possível resposta à desarticulação entre as ações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e a real demanda de apoio formativo para o fortalecimento da educação integral em tempo integral a estes sujeitos, com vistas a melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Plano de Ações Articuladas. Políticas Públicas Educacionais

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Oficina de Formação Continuada: um espaço para reflexão dos educadores do Programa Mais Educação

A presente proposta de intervenção decorre dos resultados da pesquisa intitulada “O Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação?”, inserida na área de concentração ‘Formação de

Educadores’, linha de pesquisa ‘Organização do Trabalho Didático’, no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Dados da pesquisa realizada revelam certa desarticulação entre as ações de formação continuada para professores comunitários e monitores do Programa Mais Educação, realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e a real demanda de apoio formativo para o fortalecimento da educação integral em tempo integral a estes sujeitos, com vistas a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, a proposta de intervenção objetiva fortalecer o processo formativo do professor comunitário, identificado nesta pesquisa como professor articulador de atividades de educação em tempo integral e dos monitores responsáveis pelas atividades do Programa Mais Educação na Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Centro de Cultura e Educação Tia Eva (CCETE).

Justificativa

A efetivação da educação integral³ em jornada ampliada encontra respaldo a partir da publicação da Lei 9.393/1996 que determina que o “[...] ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (art.34, §2).

Deste modo, deve-se compreender a ampliação do tempo escolar para além do aumento do tempo na escola e para além da oferta de atividades extracurriculares complementares, com vistas a organização de um currículo integrado aos diversos saberes capazes de proporcionar o fortalecimento do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva a educação integral em tempo integral no Brasil está relacionada com a criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

Para a coordenação das atividades do programa na escola é estabelecido o papel do professor comunitário, definido como sendo “[...] preferencialmente um professor efetivo do corpo docente da escola, responsável pelo planejamento de atividades que integram o

Programa Mais Educação com a escola regular [...]”. (BRASIL, 2009a, p.53).

Compete ao professor comunitário coordenar a oferta e a execução das atividades de educação integral primando pela “[...] articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes e ao mesmo tempo entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido”. (BRASIL, 2011a, p.16).

Como agentes co-responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de educação integral do Programa Mais Educação, destacam-se os monitores, preferencialmente estudantes universitários observando-se o disposto na Lei nº 9.608/1998⁴, com habilidades reconhecidas pela

³ Na perspectiva da valorização do desenvolvimento integral do educando e no reconhecimento do indivíduo como um ser formado de múltiplas facetas, encontra-se o ponto de vista sobre educação integral defendido por Maurício (2009), como sendo aquela que “reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias”. (MAURÍCIO, 2009, p.26).

⁴ A Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1988, dispõe sobre o serviço voluntário e considera para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade, não gerando vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 15 mai. 2015.

comunidade e com formação específica nos macrocampos, compreendidos como “[...] vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas e possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola”. (LECLERC; MOLL, 2012, p.96).

Isso posto, justifica a necessidade de implementação de práticas de formação continuada para monitores e professor comunitário, na perspectiva da construção de uma rede de saberes e práticas em prol do desenvolvimento integral dos alunos inseridos no Programa Mais Educação.

Sendo assim, este Projeto de Intervenção pretende contribuir com elementos para a disseminação de concepções e práticas que pensem a inovação e o caminho que permeiam a inter-relação entre teoria e prática, na qual, a teoria vincula-se aos problemas reais que emergem da prática e a prática orienta-se pela teoria. Trata-se de um contexto em que a formação continuada dos educadores envolvidos nas atividades de educação em tempo integral possibilite romper e superar os modelos estereotipados e funcionalistas, que almejam a redução de investimentos no processo formativo a partir da padronização, não considerando as especificidades culturais das diversas unidades de ensino.

Metodologia

Para o êxito desta proposta, faz-se necessário que as ações sejam apresentadas inicialmente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), para o estabelecimento de parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Esta proposta de intervenção, compreende a realização de assessoramento pedagógico da pesquisadora à unidade escolar pesquisada, por meio da oferta de oficinas de formação continuada ao professor comunitário e aos monitores do Programa Mais Educação.

As oficinas serão realizadas na modalidade presencial, em conformidade com as datas asseguradas para ‘reuniões pedagógicas’ e/ou ‘sessões de estudo’, previstas em calendário escolar da unidade de ensino.

A carga horária total será de 40 (quarenta) horas, distribuídas em quatro bimestres letivos, conforme matriz curricular⁵, no período de fevereiro a dezembro de 2016, sendo que no quarto bimestre ocorrerão dois encontros.

Cada encontro presencial corresponde a carga horária de 08 (oito) horas, sendo 04 (quatro) horas destinadas ao estudo sob

5 Matriz elaborada em consonância com aspectos detectados na pesquisa.

acompanhamento da pesquisadora e 04 (quatro) horas destinadas à elaboração do material a compor o portfólio, contendo as atividades desenvolvidas no bimestre, totalizando assim a carga horária de 40 (quarenta) horas.

A avaliação final das oficinas dar-se-á por meio da construção de um blog contendo postagens referentes as experiências formativas dos participantes.

A matriz curricular das oficinas de formação continuada é expressa conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Matriz Curricular das Oficinas de Formação Continuada

Encontro	Oficina	Carga Horária
1º bimestre	Educação integral e integrada: reflexões iniciais	08 horas
2º bimestre	Programa Mais Educação: perspectivas de formação integral em tempo integral	08 horas
3º bimestre	Caminhos da cidade que educa	08 horas
4º bimestre	O Programa Mais Educação na Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Limites e Possibilidades	08 horas
	Avaliação Final: Construção do Blog	08 horas

Fonte: Elaborado pela autora

Ressalta-se pelo oportuno que a matriz curricular apresentada fundamenta-se na reflexão acerca da relação estabelecida entre a organização curricular proposta pelo Programa Mais Educação e a importância da formação continuada dos educadores para a consolidação da ampliação da jornada escolar em tempo integral com foco em uma educação integral.

Para tanto, as oficinas serão planejadas a partir das reais necessidades da unidade escolar, conforme dados obtidos por meio da pesquisa, de acordo com o material bibliográfico sugerido abaixo descrito.

Quadro 2 - Referências bibliográficas sugeridas

Encontro	Material de Apoio
1ºbimestre	Princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral, Moacir Gadotti (Do livro Educação Integral no Brasil: Inovações em processo, p. 97-107).
	Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, Antônio Sérgio Gonçalves.
	Educação integral e tempo integral. Lúcia Velloso Maurício (org.), Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.
2ºbimestre	A educação integral no Brasil: Programa Mais Educação. NBR Entrevista -Mais Educação com Jaqueline Moll.
	Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Brasília, DF, 2009.
	Programa Mais Educação: Passo a Passo. Brasília, DF, 2009.
3ºbimestre	O bairro, a cidade, a criança e a educação integral. GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovação em processo. Série Educação cidadã, v.4. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
	Povo que educa, município que educa: novos desafios. GADOTTI, M. Povo que educa, município que educa: novos desafios. In: PADILHA, P. R., CECCON, S. & RAMALHO, São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
	"Escola de tempo integral e cidadania escolar" de Zaia Brandão
4ºbimestre	Projeto Político Pedagógico - Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Centro de Cultura e Educação Tia Eva (CCETE)

Fonte: Elaborado pela autora

Ressalta-se ainda que as referências bibliográficas sugeridas para o planejamento das oficinas de formação continuada destinadas ao atendimento das necessidades formativas do professor-comunitário e dos monitores, partem do pressuposto de que é fundamental que tais agentes educadores ampliem suas visões socioculturais de modo a desenvolver maior criticidade quanto à perspectiva tradicional do processo de ensino e de aprendizagem em um cenário de educação em tempo integral.

Por fim, destaca-se que a certificação dos participantes das oficinas ficará sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação,

adotando-se como critério a participação do público-alvo em no mínimo 75% (setenta e cinco) das atividades presenciais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- AMORIM, M. D.; SCAFF, E. A. S. O planejamento como instrumento de gestão da educação básica: tendências das políticas atuais. In: Antônio Bosco de Lima; Dirce Nei Teixeira de Freitas. (Org.). **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão**. 1ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013, v. 1. Disponível em: <<https://www.academia.edu>> Acesso em: 10 abr. 2015.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11 ed. – São Paulo: Cortez: Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ANTUNES, Vera de Fátima Paula. **A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do Plano de Ações articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses**. 2012. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
- AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade - **Estudos Avançados**. v.21. n.60. São Paulo May/Aug. 2007. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em 10 abr. 2015.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71.
- BARTHOLOMEI, Maria Elisa Ennes. **Provimento do cargo de diretores escolares no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2010)** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. 2013. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/mddissertacoes>
- BERNARDI, L. UCZAK L., ROSSI A. **Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do Estado**. Trabalho apresentado na ANPAE Sul,2014

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1999

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 12agos. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007a.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação. Brasília, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Guia de programas, 2008a. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadoProgramasdo MEC.pdf>> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. MEC, Secretaria de Educação Básica 2008b. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Educação Integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília: Mec, Secad, 2009a.

_____. **Gestão Intersectorial no Território**. Série “Mais Educação”, MEC /SECAD. 2009b.

_____. **Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009c**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Redes de Saberes, Série “Mais Educação”, MEC /SECAD, 2009d**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**, MEC/SEB, 2010b. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/manual_operacional_de_educacao_integral_2012%20(1).pdf f> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. MEC/SEB. Brasília, 2011a, 48 p. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Orientações para elaboração do plano de ações articuladas dos estados e Distrito Federal (2011-2014) (PAR)** – Brasília, setembro de 2011b. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/par_municipal_2011_2014_etapa_diagnostico%20(1).pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **PAR Instrumento Diagnóstico Par Estadual 2011 – 2014** - Brasília julho 2011c. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/instrumentodiagnostico_par_estadual_1114.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**, MEC/SEB – 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2%20(1).pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**, MEC/SEB, 2014a. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/09/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf> Acesso em: 12agos. 2015.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 12agos. 2015.

CASTRO, J. A. **Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos**, In: Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil – IPEA 2011, p. 29-49. Disponível em: <www.ipea.gov.br/Início/Publicações/Livros> Acesso em: 18 abr. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil In:_____ CAVALIERE, A.M.; COELHO,

L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. **Anais Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional**, 2010. v. 9. p. 1-11.

CENPEC-**Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – 2011, 108p.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa; MENEZES, Janaína. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão**. In: 3ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2007. Disponível em: <www.30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT133193> Acesso em: 12 mar. 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Escola e conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociologia**, v. 23 nº. 80, Campinas Sept. 2002.

LUIZ, Danuta E. Cantoia. **Orientações clássicas do pensamento gramsciano para pensar a sociedade contemporânea em Estado e Democracia: Pluralidade de questões**. Organizado por Lucia Cortez da Costa. Ponta Grossa. UEPG, 2008, 269p.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Estado e Políticas Públicas: contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas**. II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas Área 11 – 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/index.php/seminariocsa/article/viewFile/1390/1317>> Acesso em: 10 abr. 2015.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. Regime de Colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação. **Revista Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 17, p. 153176, 2013.

FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 21. ed. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. - (Educação Cidadã; 4).

GUARÁ, I. M. É imprescindível educar integralmente. In: **CENPEC**. Educação integral. São Paulo, 2006.p. 15-24. (Cadernos Cenpec, n. 2).

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p-9-49.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2, edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HÖFLING, Eloisa De Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais - **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, p. 46-54, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirna Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – Coleção docência em formação: saberes pedagógicos.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação – PEE/MS**, 2014a, p.43. Disponível em: <http://www.gtpead.com.br/plano__polo_campo_grande.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Coordenadoria de Políticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental**, 2014a, s/p.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto “P” nº 1.172**, de 21 de março de 2011. Diário Oficial.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. 1. Ed revista. - São Paulo: Boitempo, 2011

MOLL, Jaqueline. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. **I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos**. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/110623385/Salto-Para-o-Futuro-1-PEI>> Acesso em: 25 abr.2015.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In:MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.129 -146)

NOVELLI, José Marcos Nayme. A questão da continuidade da política macroeconômica entre o governo Cardoso e Lula (1995-2006). **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v.18, n.36, p.227-240, jun.2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra - O Programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005.

PERONI, V. M. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**.

Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 28 jun.2015.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. Rio de Janeiro: UNIRIO. (Dissertação de Mestrado), 2009. Disponível em teiaufmg.com.br

PNAS. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.renipac.org.br/pnas_2004.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Antonio Delfino**. 2014, s/p.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984. 106p.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (coleção educação contemporânea).

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (coleção memória da educação).

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. **Planejamento da educação e cooperação internacional: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola**. São Paulo, 2007. Tese de Doutorado, FAE/USP. Disponível em www.teses.usp.br

SIMIONATTO, Ivete. **A Contribuição de Gramsci para a Análise do Estado** - em Estado e Democracia: Pluralidade de questões. Organizado por Lucia Cortez da Costa. Ponta Grossa. UEPG, 2008, 269p.

SOARES, Marcos Aurélio. **A descentralização do ensino no Brasil e a implementação dos sistemas municipais de ensino: razões e determinações**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SOUZA, Bartolomeu José Ribeiro de. **Os planos e a gestão básica no Brasil: o PDE em análise**. Disponível em: http://www.anpae.orf.br/congressos_antigos/simposio2009/49.pdf> Acesso em: 26 mai. 2015.

SOUZA, Donaldo Bello de S; ALCÂNTARA, Alzira Batalha; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Diagnósticos locais do Plano de Ações Articuladas: uma análise de sua confiabilidade. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 218-231, maioago. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise do trabalho didático.

Paulo Oliveira Barros¹
Samira Saad Pulchério Lancillotti²

RESUMO

Em meio às inquietações relacionadas à presença do educando com deficiência intelectual no ensino comum é que emergiu a presente pesquisa. O estudo ganha concretude tendo em vista a organização do trabalho didático na sala de aula do ensino comum que tem alunos com deficiência intelectual em processo de escolarização, mais especificamente no quarto ano do Ensino Fundamental. Como objetivo geral pretendeu-se analisar de que maneira se organiza o trabalho didático nas classes do quarto ano do ensino fundamental. O *locus* da pesquisa são duas escolas da rede pública municipal de Campo Grande/MS,. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram análise documental, questionários semi estruturados e observação. A pesquisa foi desenvolvida à luz da *ciência da história*, perspectiva teórica metodológica que explica o ordenamento social dominante a partir da contradição capital/trabalho. Tomamos como objeto para estudo, o trabalho didático nas classes comuns que contam com alunos que apresentam deficiência intelectual, sob o cunho da educação inclusiva. As análises se deram por meio da categoria organização do trabalho didático, na acepção de Alves (2005) que compreende a relação educativa entre as figuras históricas, educador e educando, os elementos de mediação utilizados na tarefa educativa (conteúdos, procedimentos técnico-pedagógicos, instrumentos didáticos) e o próprio espaço físico onde essas relações acontecem. Os dados analisados permitiram considerar que a escola inclusiva que temos oficializada no discurso político, tem acentuado a heterogeneidade na sala de aula comum. Embora se perceba mudanças no espaço escolar, estas não têm impactado substantivamente o trabalho didático, Sobretudo, em relação a escolarização do estudante com deficiência intelectual na sala de aula

¹ Ano de defesa 2016.

²Orientadora: Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

comum. Ainda que se perceba estratégias que contribuem para sua escolarização, prevalece o histórico paralelismo entre o ensino comum e educação especial. A escola pauta sua prática sob princípios que deram origem à escola moderna (comenianos), ensino homogêneo, simultâneo, centrado no manual didático, dirigido ao coletivo de estudantes.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Organização do Trabalho Didático. Educação Inclusiva.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O TRABALHO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: escolarização do educando com deficiência intelectual no ensino comum

Coordenador do projeto Paulo Oliveira Barros

Período de desenvolvimento: 2º semestre de 2016 e todo o ano de 2017

Duração: ações contínuas (2016/2117)

Local: unidades escolares do NUMAPs Polo IV

1 JUSTIFICATIVA

Acreditamos que a constituição de uma escola, na perspectiva da educação inclusiva, não se instaura por decreto. Na verdade, pretende-se uma escola inclusiva, isto porque ela é excludente, assim como também é a sociedade na qual está inserida. Ambas são configurações de um sistema global excludente – o capitalismo –, como já foi dito por Padilha (2009). Nesse sentido, não se estranham as dificuldades de lidar com a diversidade, com o diferente que foge aos padrões de escola e de sociedade historicamente estabelecidos.

Por se tratar de um Mestrado Profissional em Educação, impõe-se a tarefa de apresentar uma proposta de intervenção, com o objetivo de contribuir com a Educação Básica. A pesquisa evidenciou que a organização do trabalho didático, no interior das classes comuns observadas e que contam com a presença de educandos com deficiência intelectual, mantém o paralelismo entre educação comum e especial. Os professores não assumem de maneira mais direta o trabalho educativo com esses educandos, as práticas desconsideram o conteúdo que é trabalhado com toda a turma e as possíveis necessidades educativas especiais dos educandos com deficiência intelectual. O livro didático assume centralidade no processo.

Os conteúdos são abordados a partir do livro didático, pouco se vê estratégias e utilização de recursos que poderiam ressignificar as aulas, que em tese, facilitaria a aprendizagem dos educandos com necessidades educativas específicas.

Pesquisadoras da área da educação especial tais como Glat e Pletsch (2013) e Garcia (2015) já apontaram o que também constatamos nos espaços pesquisados – o fato de que o propalado discurso oficial de educação inclusiva não tem impactado no âmbito pedagógico, no sentido de provocar alterações notáveis na metodologia utilizada pelos professores, em prol da escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual e demais educandos que dela possam necessitar.

Posto isso, pretendemos então, articular um plano de intervenção que dê subsídios para os profissionais do ensino comum organizar o trabalho didático com fulcro na escolarização do educando com deficiência intelectual do 4º ano do Ensino Fundamental, sem desconsiderar os demais educandos que compõe a sua turma escolar.

A escolha do 4º ano se justifica pelo fato de que, justamente a partir desse ano escolar, os conteúdos curriculares se apresentarem mais formalmente, enquanto proposta curricular, ou seja, os conteúdos que compõem os diferentes componentes curriculares são abordados conceitualmente com maior profundidade, para além da preocupação com foco na alfabetização, como se observa nos primeiros três anos desse ensino.

Em tese, o estudante do 4º ano já está alfabetizado, entretanto, a pesquisa demonstrou (relatórios dos educandos com DI) que os educandos com deficiência intelectual dos espaços pesquisados, ainda não estão alfabetizados, fato que acentua a heterogeneidade na sala de aula em contradição com o ensino pautado nos princípios da homogeneização. Dessa forma, torna-se relevante a nossa proposta de discutir/propor a organização do trabalho didático na sala de aula do ensino comum, em face da escolarização do educando com deficiência intelectual nas situações em que os desafios acadêmicos se complexificam.

As considerações postas justificam a presente proposta de intervenção pedagógica. Pretendemos nortear o processo por meio da categoria Organização do Trabalho Didático (OTD), Alves (2005). Nessa categoria, fica evidenciado que em todo processo de educação escolar sempre estarão presentes a relação educativa (entre educando e educador); os elementos de mediação (recursos, materiais, as tecnologias, as estratégias, conteúdos) e o espaço físico onde tudo acontece.

3 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Instrumentalizar os técnicos do Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico (NUMAPS) Polo IV, para analisar e intervir na organização do trabalho didático das classes de 4º ano do ensino fundamental que contam com alunos que apresentam deficiência intelectual (DI).

3.1 Objetivos Específicos

- a) Oferecer fundamentos teóricos aos técnicos do NUMAPS (Polo IV) para analisarem e intervirem nas práticas didáticas das turmas de 4º ano do ensino fundamental que atendem alunos com DI;
- b) Discutir estratégias pedagógicas que contribuam para o processo de escolarização do educando com deficiência intelectual, tendo por base o currículo escolar;
- c) Propor e acompanhar o trabalho didático desenvolvido nas salas de aula do ensino comum que contam com educandos com deficiência intelectual.

4 EMENTA:

Conceito de Deficiência Intelectual: novas perspectivas; Organização do trabalho didático ao educando com deficiência intelectual no ensino comum.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pretendemos desenvolver a proposta de intervenção no âmbito das atribuições do acompanhamento pedagógico aos alunos com deficiência, desenvolvidas pelos técnicos da educação especial do Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico (NUMAPS) Polo IV.

Em um primeiro momento se instituirá um grupo de estudo, no interior do NUMAPS, acerca da conformação histórica da Organização do trabalho didático. Servindo à instrumentalização da equipe para posterior análise e intervenção na organização do trabalho didático das classes de 4º ano do ensino fundamental do Polo IV que atendem alunos com DI. O público alvo das ações da equipe técnica será professor e apoios (coordenador pedagógico, Auxiliar Pedagógico Especializado – APE, professor de Sala de Recursos Multifuncional e estagiárias (tutora)), das

escolas do Polo IV que têm alunos com deficiência intelectual em salas de aula do ensino comum, 4º ano do Ensino Fundamental.

A proposta de intervenção se divide nas seguintes etapas:

- a) Os técnicos do NUMAPS identificarão as escolas e suas respectivas salas de aulas do 4º ano que contam com educandos com deficiência intelectual;
- b) Observar e descrever a organização do trabalho didático desenvolvida no interior dessas classes;
- c) Reuniões de estudo (técnicos do NUMAPS) e de análises/discussão dos relatórios de observação;
- d) Elaboração de proposta de organização do trabalho didático a ser desenvolvida com turmas do 4º ano do Ensino Fundamental que contam com educandos com deficiência intelectual;
- e) Acompanhamento pelos técnicos do NUMAPS do desenvolvimento da proposta de organização do trabalho didático;
- f) Avaliação da proposta de intervenção.

6 RECURSOS MATERIAIS

Cada técnico do NUMAPS fará uso dos seguintes recursos: 1 diário de bordo (caderno para anotações), 1 notebook (para arquivos das observações e relatórios) e 1 câmara fotográfica.

7 CRONOGRAMA

Ações	2016				
	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Levantamentos das escolas e suas respectivas salas do 4º ano com alunos com DI	X				
Observação em escola/sala e redação de relatório			X	X	X

Reuniões quinzenais de estudo e análises/discussão	X	X	X	X	X
Elabora da proposta de organização do trabalho didático				X	X
2017					
Ações	Mar/abr	Mai/jun	Jul/Ago	Set/Out	Nov/Dez
Reuniões quinzenais de estudo, análises/discussão	X	X	X	X	X
Desenvolvimento da proposta de organização do trabalho didático	X	X	X	X	
Avaliação			X	X	X

8 AVALIAÇÃO

A avaliação será por meio do acompanhamento às escolas pelos técnicos do NUMAPs. Nesse acompanhamento às escolas, deverá ser avaliado os seguintes aspectos: a aceitação da proposta pela escola, os impactos/mudanças no trabalho didático, o envolvimento/participação dos educandos com deficiência intelectual no conjunto de atividades desenvolvidas no interior das escolas e os resultados na escolarização do educando. Outra forma de avaliação será a proposição aos envolvidos (profissionais) no processo, da escrita de relatos de experiência que retratem o trabalho didático desenvolvido a partir da proposta de intervenção, com vistas à divulgação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- BARROS, Paulo Oliveira. **O Educando com Deficiência Intelectual no Contexto da Educação Inclusiva: uma análise do trabalho didático**. UEMS, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação).
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2006, vol.12, n.3, pp. 299-316. ISSN 1980-5470. Disponível em <http://www.scielo.br/> Acessado em 13.set. 2015.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Re' discutindo a inclusão.** Org. de Maria Cristina Marquezineet al. – Londrina/PR : ABPEE, 2009.

LANCILLOTTI, Samira S. P. A organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. **Educação especial em foco: questões contemporâneas.** Campo Grande/ MS: Editora UNIDERP, 2006.

CONHECIMENTOS E PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EXPRESSOS PELAS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIBAS DO RIO PARDO/MS

Rosimeire da Silva Rosa Moura¹
Antonio Sales²

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado vinculada à linha de pesquisa de Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem como objetivo principal investigar que conhecimentos o profissional docente da educação infantil, etapa de creche (3 anos) e de pré-escola (4 e 5 anos) do Centro de Educação Infantil de Ribas do Pardo/MS expressa em suas práticas e discursos em relação ao ensino da matemática. Os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) professoras de um centro de educação infantil do município que possuem ensino superior na área de pedagogia e têm mais de cinco anos de experiência na educação infantil. A análise sobre o conhecimento matemático para o ensino e conhecimento profissional docente está pautada nas teorias de Shulman (2005), que classifica o conhecimento para o ensino em diferentes categorias, entre elas o conhecimento pedagógico do conteúdo e autores que abordam especificamente o conhecimento dos professores em educação infantil, autores que abordam o conhecimento especificamente em matemática, entre outros. Apresenta-se um histórico das políticas de atendimento para a infância do período assistencialista ao educacional e destaca-se a importância da matemática como área de conhecimento necessária ao processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. A pesquisa se enquadra no perfil qualitativo-descritivo e, como instrumento para coleta de dados para a análise, recorreu-se ao planejamento das professoras, à observação das atividades e a entrevistas. Por meio da análise dos dados foi possível concluir que: a) no planejamento, as professoras não explicitam conteúdos, objetivos e as atividades que são propostos para o ensino da matemática para as crianças de 3 a 5 anos; b) na observação da prática foi possível identificar que o ensino de matemática é explorado na prática das atividades lúdicas, porém cada

¹ Ano de defesa 2016.

² Orientador: Mestre e doutor pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente Sênior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

professora tem sua maneira própria de ensinar que envolve as intervenções realizadas com as crianças e a relação que estabelecem com o ensino; c) nas entrevistas, as professoras revelaram conhecimento superficial sobre os conteúdos que devem ser ensinados na educação infantil, priorizando o ensino do conteúdo número. As professoras trabalham alguns conteúdos em comum expressos nos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica na educação infantil, como por exemplo, o conteúdo “número”, que aparece no discurso de todas as professoras como o conteúdo de maior relevância para ensinar nessa etapa. Consta-se que na prática e no discurso as professoras expressam que desenvolvem conteúdos comuns ao ensino de matemática, com abordagens diferentes e isso é indicativo de que a base teórica não está sendo refletida e fundamentada pelas professoras no espaço educativo. Diante dos resultados da pesquisa, verificou-se que seria necessário elaborar como proposta de intervenção um programa de formação docente continuada que possa articular os conhecimentos teóricos e a prática dos professores da educação infantil, explorando toda a dimensão que o componente curricular matemática pode oferecer ao ensino, estabelecendo a instituição como espaço de investigação e de reflexão sobre os conhecimentos matemáticos necessários ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Ensino de matemática. Conhecimento profissional docente.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Consta no projeto político pedagógico do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que deverá ser realizada uma proposta de intervenção a ser desenvolvida no município ou instituição pesquisada pelo mestrando. A proposta de intervenção que melhor atenderia o objetivo da presente pesquisa seria formação continuada para os professores da educação infantil do município de Ribas do Rio Pardo/MS com enfoque na discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas e os conhecimentos pedagógicos para o ensino de matemática.

O município de Ribas do Rio Pardo/MS não tem programas de formação continuada para os professores da educação infantil. Os

professores dessa etapa desenvolvem suas práticas docentes pautados em conhecimentos construídos na formação inicial e ao longo de sua atuação profissional, sendo assim, percebe-se que cada professor atua de uma determinada maneira para ensinar matemática na educação infantil. Essa constatação nos levou a elaborar a presente proposta de intervenção com o propósito de discutir a prática e os fundamentos do ensino de matemática desenvolvidos pelos professores da educação infantil.

Justificativa

O projeto de formação em matemática para a educação infantil visa atender os professores dessa etapa, do município de Ribas do Rio Pardo/MS que não estão inseridos em processo de formação continuada. A proposta de formação continuada para os docentes da etapa da educação infantil se justifica pela necessidade em desenvolver práticas de reflexão e ação sobre o ensino, propiciando, bem mais que a reflexão sobre a prática, mas também a elaboração de novas compreensões e conhecimentos sobre o ensino de matemática para a educação infantil.

Shulman (2005) defende a ideia de que há um conhecimento base para o ensino que requer um conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a maneira que cada professor tem de ensinar. É o que caracteriza e diferencia um professor que sabe o que está fazendo e o faz com coerência e sabedoria, de outro que ensina sem conhecer profundamente o conteúdo e para quem e como ensina determinado conteúdo.

Uma das formas de refletir e agir sobre os conhecimentos construídos pelos professores da educação infantil é a formação continuada que possibilita reflexão fundamentada de suas práticas e teorias. Shulman (2005) argumenta que:

O objetivo da formação de professores não é doutrinar ou capacitar os professores a agir de forma prescrita, mas educá-los a raciocinar bem sobre o que eles ensinam e realizar seu trabalho adequadamente. Para raciocinar bem requer tanto um processo de reflexão sobre o que você está fazendo, como uma adequada base de dados, princípios e experiências a partir do qual podemos raciocinar. Os professores precisam aprender a usar seu conhecimento básico para fundamentar suas decisões e iniciativas. Em consequência, a formação docente deve trabalhar com as convicções que orientam as ações dos professores, com os princípios e as evidências subjacentes às alternativas que escolhem. (SHULMAN, 2005, p. 17).

Nessa perspectiva a proposta de um projeto de formação continuada para os professores da educação infantil se faz primordial para que os professores utilizem seus conhecimentos para fundamentar as decisões e as iniciativas tomadas em função do ensino de matemática nessa etapa.

Fundamentação teórica

A matemática é uma área de conhecimento que faz parte da vida da criança e está presente nas atividades cotidianas da instituição: nas brincadeiras, nas músicas, nas atividades rotineiras, mas nem sempre os professores têm conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado na área de matemática. O conhecimento pedagógico do conteúdo aqui referido diz respeito ao que ensinar e como ensinar para que se desenvolva todas as potencialidades que o ensino de matemática tem para o desenvolvimento da criança, nessa etapa que prioriza a tríade educar-cuidar-brincar.

Os professores desempenham sua função respeitando a ação lúdica que deve permear a prática docente na educação infantil, mas tem práticas distintas sobre o ensino na matemática: as vezes se baseiam em práticas que valorizam mais o produto do que o processo, as vezes valorizam o brincar sem considerar conteúdos e conhecimentos específicos de matemática e outras vezes exploram conteúdos matemáticos nas brincadeiras, nas músicas, nas histórias, etc., com propósitos definidos.

Essa constatação nos fez concluir que seria necessário aprofundamento dos estudos sobre o conhecimento expresso pelas professoras que está além de conhecimentos adquiridos na formação inicial, pois o professor se forma, também vivenciando e refletindo sobre as experiências do cotidiano escolar, cotidiano esse, que se torna lócus de aprendizagem da docência.

Diferentes conhecimentos, levam a diferentes práticas, que levam a diferentes aprendizagens. O conhecimento sobre o conteúdo que se deve ensinar e a forma como ensinar a matemática para cada faixa etária diferencia o trabalho pedagógico de uma determinada professora de outra e o exercício de refletir e agir sobre a prática é fundamental nesse processo.

É importante que os professores desenvolvam conhecimentos relacionados ao ensino para estabelecer a melhor abordagem, para selecionar as atividades, selecionar conteúdos, ter conhecimento de que noções e conceitos serão desenvolvido com cada conteúdo e cada proposta de atividades, desenvolver conhecimento para planejar e

executar as intervenções mais pertinentes, para selecionar os materiais e preparar o melhor local para o desenvolvimento das atividades, respeitando as características das crianças nessa etapa de ensino.

O conhecimento pedagógico do conteúdo investigado por Shulman é um tipo de conhecimento que “[...] É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc.” (MIZUKAMI, 2004, p. 5). Como abordaremos a formação continuada sob a perspectiva da reflexão e ação docente, que envolve conhecimentos teóricos e práticos, a estratégia de formação e investigação que poderá nos auxiliar, é a proposta por Shulman (2005) com o Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação que estabelece ações cíclicas assim discriminadas:

- Compreensão das ideias matemáticas e a forma como é estruturada essa área de conhecimento na educação infantil.
- Transformação das ideias matemáticas para que sejam ensinadas na educação infantil priorizando a tríade educar-cuidar-brincar.
- Diferentes abordagens de ensino para os conteúdos selecionados.
- Avaliação das crianças durante o processo, bem como do desempenho dos professores.
- Reflexão sobre a prática pedagógica comparando objetivos iniciais com os obtidos, com o intuito de orientar futuras situações de ensino e aprendizagem.
- Novas compreensões dos objetivos, da área de conhecimento, do ensino, das crianças, de sua própria atuação profissional.
- Ação sobre a prática, pois para Shulman: “[...] pensar no professor apenas como um profissional reflexivo não é suficiente. (GOES, 2014, p. 46)”. É preciso agir sobre essa reflexão.

A formação continuada dos professores da educação infantil contribuirá para aprofundar e ampliar os conhecimentos elaborados no decorrer da atuação profissional docente e refletir sobre esses conhecimentos fundamentados em uma base teórica consistente. Os autores selecionados para desenvolver estudo sobre matemática na educação infantil serão Lorenzato (2010; 2011), Curi (2015), Maccarini (2009) que falam com propriedade sobre a prática pedagógica, bem como sobre os fundamentos da matemática para a educação infantil. Os assuntos apresentados pelos referidos autores podem nos proporcionar situações de reflexão e ação sobre o ensino da matemática.

O projeto de formação continuada para o ensino de matemática fundamenta-se na concepção de formação enquanto promotora de desenvolvimento e aprendizagem docente, como prática necessária à

reelaboração e aprofundamento de conhecimentos desenvolvidos ao longo da atuação profissional que possam “proporcionar à criança condições para ela trabalhar significativamente com as noções matemáticas, com o fazer matemático, para que aprecie novos conhecimentos, a beleza da matemática, e se beneficie das descobertas desses conhecimentos no cotidiano”. (LORENZATO, 2011, p. 1).

A matemática é uma área de conhecimento muito explorada nas práticas pedagógicas da educação infantil, seja intencional ou não intencionalmente. Assim, como mencionado, cada professor desenvolve conteúdos e práticas de acordo com seus conhecimentos, construídos por meio da experiência e da formação. Para Lorenzato:

Os saberes da experiência podem ser melhorados, em qualidade e em quantidade, se o professor se habilitar a refletir sobre sua prática docente e, até mesmo, a registrar os principais momentos de suas aulas; afinal, estas são ricas em dificuldades, perguntas interessantes, conflitos, propostas, atitudes e soluções inesperadas. (LORENZATO, 2010, p. 10).

A reflexão, a ação e o registro sobre a prática se torna primordial no processo de formação dos professores da educação infantil para que o conhecimento pedagógico do conteúdo seja ampliado e a profissão docente possa ser reconhecida com qualidade e excelência.

Objetivo Geral

Fomentar estudo coletivo e discussão das práticas pedagógicas e ampliar conhecimentos sobre o ensino de matemática dos professores da educação infantil do município de Ribas do Rio Pardo/MS.

Objetivos específicos

- Fortalecer e consolidar ações de formação continuada para a educação infantil no município de Ribas do Rio Pardo/MS
- Problematicar situações didático-pedagógicas propostas pelos professores
- Propiciar discussões sobre a importância do desenvolvimento de conteúdos e das diferentes abordagens para o ensino de matemática na educação infantil
- Mediar e promover reflexão sobre o ensino de matemática na educação infantil.

Metodologia

O projeto de formação para os professores da educação infantil será apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Ribas do Rio Pardo/MS como uma proposta que partiu da conclusão do Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, destacando a relevância dessa ação para os professores dessa etapa de ensino.

O público alvo será professores que atuam na educação infantil de 0 a 5 anos de idade na instituição pesquisada Centro de Educação Infantil “Criança Feliz”, com possibilidade de ampliar para toda a rede municipal de ensino.

O projeto de formação de professores terá a duração de um semestre durante o qual serão desenvolvidas as seguintes ações:

- Encontros de duas horas semanais, de estudo e discussão sobre o ensino de matemática na educação infantil.
- Indicação de referências de estudo.
- Serão proferidas palestras sobre matemática na educação infantil.
- Socialização de conhecimentos iniciais teóricos e práticos sobre o ensino de matemática.
- Elaboração de uma sequência de atividades para desenvolver com as crianças.
- Discussão e reflexão da prática (das atividades desenvolvidas).
- Estudo de textos sobre ensino de matemática para a educação infantil.
- Elaboração de relatórios sobre o desenvolvimento das atividades, elencando os conhecimentos desenvolvidos.

Avaliação

A avaliação será pautada nas ideias de Edwards, Gandini & Forman (2016), que defendem a documentação pedagógica como um processo integrado de observação, reflexão e comunicação e defendem que “[...] cada criança, professor e escola podem ganhar voz pública e identidade visível com a documentação pedagógica.” (EDWARDS; GANDINI & FORMAN, 2016, p. 233).

A avaliação proposta para esse projeto de formação será realizada no decorrer do projeto com os seguintes instrumentos:

- Registros dos encontros com as principais ideias elencadas quanto ao desenvolvimento docente.
- Questionário avaliativo visando identificar os conhecimentos elaborados pelos professores.
- Registro fotográfico.

– Elaboração de artigos científicos e outros trabalhos para apresentação em Eventos.

REFERÊNCIAS

- CURI, Edda. **Matemática para crianças pequenas**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.
- GOES, Luciana Fernandes de. **Conhecimento Pedagógico do conteúdo**: estado da arte no campo da educação e no ensino de química. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2014.
- LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- _____. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MACCARINI, Justina Motter. **Práticas de raciocínio lógico-matemático para educação infantil**. Curitiba, PR: Pró-Infantil, 2009.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Centro de Educação**, Edição: 2004 - Vol. 29 – nº 2. Disponível em: <<http://www.coralx.ufsm.br>>. Acesso em: 23 mar. 2016.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. 9, 2 (2005). Disponível em: <<https://www.ugr.es/recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS (2005-2012): INVESTIMENTO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE?

Tânia Maria Serra dos Passos¹
Vilma Miranda de Brito²

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo de implementação da política de formação continuada implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), no período de 2005 a 2012. O estudo tem como objetivos específicos: a) analisar a legislação vigente a respeito da formação continuada dos professores; b) pesquisar sobre a relação teoria e prática voltada para o fazer pedagógico na formação continuada dos professores; c) analisar o impacto do trabalho desenvolvido pelos formadores do Grupo Base - GB, verificando a aplicação do conhecimento adquirido nas formações ante a prática pedagógica da REME. Imergiu-se e emergiu-se na/da análise do programa de formação continuada da REME, desde o início da implantação dessa política até o momento da finalização do respectivo programa. Como base metodológica fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental, adentrou-se no contexto histórico das políticas públicas educacionais, por meio das fundamentações dos teóricos. Depoimentos e entrevistas dos formadores do grupo base, que discorreram sobre o programa de formação continuada da REME, foram compartilhados e analisados. Os resultados da pesquisa indicam que o programa de formação continuada implementado pela SEMED não almejou e nem conseguiu promover o desenvolvimento profissional docente. Constatou-se que a formação continuada aconteceu, mas foi planejada com o intuito de certificação, e não visou garantir a continuidade do desenvolvimento docente. Portanto os impactos resultantes da implementação do referido programa apontam a necessidade de formações continuadas planejadas e implantadas de forma que venham assegurar o desenvolvimento profissional docente, primando por melhores condições de trabalho, valorização do saber docente, valorização profissional, incentivo à pesquisa e ao diálogo.

¹ Ano de defesa 2016.

² Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Palavras-Chave: Política educacional. Formação Continuada de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Qualidade da Educação. Programa Aposta no Professor.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, TÉCNICOS E GESTORES NA REME NO DECÊNIO 2015-2025 SOB A LUZ DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A proposta de intervenção em relação ao Programa de Formação Continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande considerará, a princípio, o histórico que esses profissionais vêm construindo e a ele integrar novas propostas de formação.

A metodologia da formação continuada deve fundamentar-se na construção de grupos de estudos que, usando a prática pedagógica como objeto de análise e interpretação, busquem articular a prática docente com as teorias pedagógicas mais atualizadas de forma a promover o processo dialético de ação-reflexão-ação.

Dessa forma, pretende-se que a formação continuada proposta valorize tanto a ação docente quanto o conhecimento acadêmico, a fim de articular teoria e prática pedagógica na construção do desenvolvimento profissional docente.

A proposta inicial é a de implantar uma política de formação de professores para a REME, a qual leve em consideração o Plano Municipal de Educação (Lei n. 5565, de 23/6/2015), elaborado para atender ao decênio 2015 a 2025, com vistas ao cumprimento no disposto no art. 214 da Constituição Federal, em consonância com a Lei Federal n. 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e a Lei Estadual n. 4.621/2014, que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE - MS).

O presente PME apresenta no inciso IX, art. 2º, a valorização dos profissionais da Educação e no inciso II, art. 6º, propõe políticas públicas para a Rede, de forma a aprimorar os mecanismos e ferramentas de formação docente.

Na última década, uma política de formação é implementada na REME com a finalidade de possibilitar mais tempo para estudo e preparação das aulas. Referência à implantação da Lei n. 11.738, de julho de 2008, que reestruturou a carga horária dos professores da Rede Municipal de Ensino (REME), que ficou com 13 horas de atividades com

alunos e 7 horas de planejamento. Essa política foi o primeiro passo de implementação de uma política de formação, uma vez que a própria SEMED conta com um quadro de profissionais com mestrado e doutorado que pode somar, por meio de um Grupo Base de estudos, a formação dos demais profissionais da educação atuantes.

A partir de 2005, é perceptível a busca por parte dos professores por cursos de especialização, mestrado e doutorado, o que demonstra a necessidade e o desejo de aperfeiçoamento profissional discutidos pelo novo PME, considerando três vieses: valorização profissional, eficiência profissional e sustentabilidade profissional.

Assim, o primeiro viés se debruça sobre a:

[...] valorização dos profissionais da educação passa por princípios e diretrizes articulados e integrados para a promoção de um profissional satisfeito, eficiente e sustentável. A valorização profissional envolve: uma identidade com a carreira e o trabalho, amplo e concreto reconhecimento e respeito de todos os segmentos da sociedade pela carreira e profissão, status diferenciado pela relevância e prioridade da educação na sociedade, condições de trabalho não-desgastantes e motivadoras, contínua perspectiva de estabilidade, crescimento e desenvolvimento na carreira, com reconhecimento da dedicação à profissão; ambiente e clima de trabalho colaborativo, solidário, democrático, confortável e apoiador e uma cultura de sucesso, de realização e de papel relevante (PME, 2015, p. 25).

O segundo viés paira sobre a eficiência profissional, e esta [...] envolve uma formação inicial acessível, sólida, versátil, de qualidade, específica e articulada às demandas profissionais; formação continuada periódica, planejada, subsidiada e articulada ao trabalho e à jornada de trabalho; estabilidade, continuidade e autonomia para a atuação profissional; recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho (adequação de preparação/formação, espaço, tempo, equipamentos e materiais), e avaliação de demandas e resultados do processo educacional (PME, 2015, p. 25).

O terceiro viés aborda a sustentabilidade profissional e afirma que está envolve:

[...] condições para atrair novos profissionais, fidelizar os que já atuam, evitar as diferentes formas de evasões profissionais e fomentar a priorização do trabalho educacional com valorização salarial, de remuneração e benefícios; comunicação, valorização de imagem e atração de jovens talentos já no ensino médio; programas permanentes

e específicos, preditivos, preventivos e de recuperação da saúde do profissional; e, perspectiva de médio e longo prazo de valorização da carreira, inclusive dos aposentados (PME, 2015, p. 25).

Os três vieses de aperfeiçoamento profissional somam-se a essa proposta de intervenção por considerar que o próprio PME 2015-2025, apresenta obstáculos, ameaças e pontos fracos que precisam ser superados neste decênio. A presente intervenção é importante, no campo da formação de professores, por retratar, no PME 2015-2025 (p. 25-26), pontos preocupantes para a efetivação de uma política de superação dos descasos que ainda preocupam os próprios sujeitos formação, os professores. Os referidos pontos são os:

[...] baixos estímulos para formação continuada dos professores, pois enfrentam problemas quanto à incorporação salarial. Pouco aproveitamento ou envolvimento das universidades como articuladoras do desenvolvimento da educação básica e de arranjos produtivos locais. Poucos e insuficientes concursos para profissionais da educação e grande proporção de “convocados”. Falta de debates quanta a valorização dos profissionais da educação. Falta de Planos de Cargos, Remuneração e Carreiras - implantação ou implementação – (PME, 2015, p. 25-26).

A LDB n. 9394/1996 defende que a formação profissional envolve formação inicial de qualidade, sólida e específica na área de atuação. Depois desta primeira etapa, torna-se necessária a formação continuada que deve ser periódica, planejada, no horário de trabalho e que contemple as necessidades dos profissionais da educação e articular a teoria e a prática para a autonomia dos profissionais e a organização sistemática de planejamentos, de objetivos, de projetos de trabalho e de avaliação formativa.

Projeto:

A formação continuada de professores, técnicos e gestores na REME no decênio de 2015-2025, sob a luz do Desenvolvimento Profissional Docente

Objetivo:

- Promover o desenvolvimento profissional docente na REME por meio de uma política de formação continuada em serviço.

Objetivos específicos:

- Sistematizar o Grupo-Base (técnicos da SEMED, diretores, supervisores, orientadores, coordenadores e professores das escolas municipais e dos centro de educação infantil para organização e efetivação dos estudos (formação);
- Promover nove encontros anuais de formação – desenvolvimento profissional docente – por meio dos polos regionais e na própria instituição de ensino;
- Promover a reflexão e a discussão de temas atuais pertinentes à formação de professores da REME, cuja tarefa cabe ao GB organizar, por meio do diálogo, com as instituições de ensino e dos representantes dos diversos setores que formam o referido grupo;
- Organizar os polos de forma para promover o desenvolvimento profissional docente, com articulação de ações que estabeleçam o diálogo entre os professores e a SEMED e visualização do professor nos aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.

Figura 1 - As regiões do Município de Campo Grande /MS (2010)



Fonte: Campo Grande – MS. Elaboração: Planurb

Os polos serão definidos por região, considerando o estabelecido no PME (2015 – 2025), o qual cita que:

A cidade possui uma área de 8.092,951 Km², dividida em regiões: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo (além dos Distritos de Anhanduí e Rochedinho). A população apresenta-se de maneira diferenciada nestas regiões, com uma maior concentração nos bairros que compreendem a região do

Anhanduizinho, Segredo, Bandeira e Lagoa, respectivamente – (PME, 2015, p. 4).

As informações estabelecidas no PME enriquecem esta proposta, pois os polos vão ao encontro das necessidades e especificidades de cada região. Assim, ao implantar a formação por regiões, tem-se contanto direto com informações que traduzem, número de habitantes, características, demandas, vulnerabilidade e necessidades de formação. Tais fatores contribuem para efetivar o desenvolvimento profissional docente na REME.

Público-alvo:

Professores, técnicos e gestores da REME.

Período:

Vigência do PME 2015-2025 **Duração:**

9 encontros anuais – sistematizados no calendário escolar.

Problemática:

Descontinuidade de projetos de formação e a ausência de uma política de formação docente para a REME.

Justificativa:

Voltar-se para a formação de professores significa ter clareza uma proposta que valorize a ação docente, que está tenha uma continuidade ao longo dos tempos e induza ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que a formação inicial ganha sentido se avançar para a continuada e esta, por sua vez, colaborar para a identidade reflexiva do ser docente.

A formação deve pautar-se na qualidade, e esta exige

[...] ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança. Isso só se efetivará com um esforço de superação de nossa condição de rotina na vida cotidiana, na busca constante de entender com clareza as situações em que vivemos e trabalhamos, para mudarmos, avançarmos em relação à situação atual (GATTI, 2014, p. 378).

Em outras palavras, esse projeto de intervenção visa possibilitar a superação de “[...] condições na direção da reconstrução constante da profissionalidade docente, das ações pedagógicas, dos aprendizados dos

estudantes, em relação e decorrência de um processo desencadeado nessa direção” (GATTI, 2014, p. 378).

Metodologia:

No primeiro momento, propõe-se que o Programa de Formação Continuada redefina os princípios metodológicos em relação ao currículo, ao ensino e à aprendizagem, sendo tarefa da SEMED assegurar a reelaboração do seu Referencial Curricular, garantindo nessa ação a participação efetiva do grupo de profissionais da educação (profissionais da SEMED e das escolas).

A REME conta, atualmente, com 94 escolas, das quais 85 na zona urbana e 9 na zona rural, e 98 centros de educação infantil. Dessa forma, a sugestão é a de que a formação seja organizada da seguinte maneira:

1. As formações dos professores devem acontecer por polos e na própria unidade, com organização de nove polos, com alternância, pois, dessa forma, será assegurada a participação e o entrosamento de todos participantes. Essa organização deverá ser por meio dos polos regionais e na própria instituição de ensino, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização dos Polos

POLOS REGIONAIS	POLOS INSTITUIÇÃO DE ENSINO (Escola e Ceinf)
1º polo/ Fevereiro	2º polo/março
3º polo/ abril	4º polo/maio
5º polo/junho	6º polo/ agosto
7º polo/setembro	8º polo/outubro
9º polo/dezembro – culminância de todas as regiões – grande evento	

2. O calendário escolar da REME conta com um total de 22 aulas programadas que são destinadas à formação continuada, das quais 9 serão destinadas ao desenvolvimento profissional docente.

3. A SEMED terá que efetivar um Grupo Base para a organização da formação, composto por técnicos do Órgão Central, professores, diretores escolares, supervisores, orientadores e coordenadores, os quais garantam a

representatividade e o diálogo com as escolas e ceinfs pertencentes à REME.

4. Há de haver também uma formação diferenciada com os professores iniciantes na REME, nos polos.

5. A formação proposta deverá ter um acompanhamento sistemático, organizado pela gestão de cada escola, e que depois da formação nos pólos, o gestor estabeleça na escola o diálogo e a valorização do saber de seus professores, promovendo, assim, o desenvolvimento profissional docente.

Outro fator importante: toda formação necessita ter registros. Para isso faz-se necessário um caderno de bordo para cada participante, estimulando os registros possíveis das produções científicas sobre o ser e o fazer docente.

Esta proposta de intervenção na Formação Continuada para os professores, técnicos e gestores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande considerará, a princípio, o histórico que esses profissionais vêm construindo e a ele integrar novas propostas de formação, sob a luz do desenvolvimento profissional docente. Gatti (1996) descreve que, no modelo de formação contínua, [...] os saberes da prática passam a adquirir um papel importantíssimo e precisam ter um diálogo com a situação real na qual os professores estão inseridos, bem como as questões psicossociais, com reconhecimento de que esses profissionais não são seres abstratos ou somente intelectuais, mas essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes [...] (GATTI, 2003, p. 196).

Por compartilhar com o pensamento da autora, acredita-se que os profissionais da educação estão inseridos em determinados grupos sociais, os quais partilham cultura, conhecimentos valores e atitudes. Assim, propõe-se que a metodologia da formação continuada fundamente-se na efetivação de grupos de estudos que possam usar a prática pedagógica como objeto de análise e interpretação e busquem articular as próprias histórias, valores, saber docente com as teorias pedagógicas mais atualizadas, de forma a promover-lhe o desenvolvimento profissional num processo dialético de ação-reflexão-ação.

Para finalizar esta proposta, o pensamento de Gatti (2003), que descreve que “[...] é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo” (GATTI, 2003, p. 197). Dessa forma, entende-se que a formação continuada precisa valorizar tanto o saber docente, a ambiência de vida do professor quanto o

seu conhecimento acadêmico, a fim de articular teoria e prática pedagógica, resultando no desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas, **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 114.
- ALVES, G. L. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 102-112, Set. 2008.
- ARANDA, M. A. M. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos (20042007)”**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.
- AZEVEDO, J. M. L. **"A educação como política pública"**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, L. C. T. **Políticas Para a Alfabetização: a Implementação em Escolas Com Baixos Índices Educacionais (Campo Grande, 2009-2011)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- BASTOS, F. M. **Neoliberalismo e a recente política de privatização no Brasil: o caso da malha nordeste da Rede Ferroviária Federal S. A. – RFFSA** – Dissertação de mestrado - 2003.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- BARBOSA, J. R. A. **(Re) Construindo a Escola para os Novos Tempos**. Ver. Democratizar. Vol. I, 2007.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRITO. V. M. **A Política Educacional Brasileira Recente:** Novos Contornos da Ampliação da Escolaridade Obrigatória. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

CAMPO GRANDE. **Política de Educação para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.** SEMED, 2006.

_____. SEMED. **Referencial Curricular da REME.** Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, 2008.

_____. SEMED. **Lei Complementar n. 19, DE 15 de julho de 1998.** Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande.

_____. SEMED. **Relatório da Avaliação diagnóstica dos 3º anos – 2010.** Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS.

_____. SEMED. **Relatório da Avaliação diagnóstica dos 3º anos – 2011.** Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS.

_____. SEMED. **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 2015-2025.** Publicado no Diário Oficial, n. 4299, em 24 de junho de 2015, Campo Grande/MS

CHELOTTI R. R.; ALCÂNTARA E. G., COUTINHO R. A. **Aprender a aprender:** estudos sobre a aprendizagem. Campo Grande/MS, Ed. UFMS, 2006

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 5ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

CURY, J. C. R. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE – v. 23, set/dez. 2007.**

DAY, C. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning.** London: Falmer Press, 1999.

DELORS, J. **Educação Para o século XXI.** Porto Alegre: Artimed, 2005.

DEMO, P. **Desafios modernos da Educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1993.

_____. **Pós Sociologia:** para desconstruir e reconstruir a sociologia. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIAS, S. C. **Políticas públicas de formação continuada de professores:** a experiência do município de Itaguaí / Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Nota Técnica – o Fundeb e o financiamento público da educação,** n. 7, out. 2005. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecFundeb.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2015.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n.9 , p. 41-49, jan./dez., 2003.

FERRO, O. M. R. **Memórias de Formação**: registro de percursos em diferentes contextos. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007

FOGAÇA, A. **Educação e qualificação profissional nos anos 90**: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 55-68

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (org.). **O desenvolvimento dos professores e mudança educacional**. Londres, Falmer Press, 1992.

GADOTTI, M. **A qualidade na Educação**. In: IV Congresso Brasileiro de Ens. Sup. a distância. São Luiz do Maranhão (MA). 2009. (versão digital) Disponível em: Acesso em: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158>>.

_____. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar / Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, 2007.

_____. **QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM**. COEB – Congresso de Educação Básica. Florianópolis. 2013.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos/SP, n. 3, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003

_____. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

GIMENES, Olíria Mendes; LONGAREZI Andréa Maturano. **As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia**: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural. Uberlândia-MG, 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu, GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE. Brasília. 1996.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **SÍSIFO/revista de ciências da educação**, n. 8, jan/abr, 2009.

- GRAMSCI, A. MONASTA A. **Antonio Gramsci**. tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- GALVÃO, M. H.; SILVA, F. D. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cad. CEDES** vol. 19 n. 44. Campinas Apr. 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>.
- HENGEMÜLHE, A. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. 5ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HÖFLING, M. E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.
- IMBERNÓN, F. **A formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Editora Porto, 1996.
- LESSA, A. O diálogo entre a história, a ciência política e os novos paradigmas de interpretação (dos anos 90 aos nossos dias). **Rev. Bras. Polít. Int.** 48 (2): 169-184, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.
- _____. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- _____. **Adeus professor, Adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, T. B. **Memórias de Formação: registro de percursos em diferentes contextos**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigostkiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- MARX C., ENGELS f. **Obra Escogidas de Marx Y Engels**. Tomo I Editorial Fundamentos, Caracas, Madrid, 1975.
- MARIANI. E. J. **A Trajetória de implantação do Neoliberalismo**. Revista Urutagua – revista acadêmica multidisciplinar (DCS/UEM) n. 13 – ago/set/out/nov – Quadrimestral – Paraná – ISSN 1519.6178.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: P. Ghiraldelli Junior (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo** (p.42-56). São Paulo: Cortez, 1996.
- MOTTA, M. C. A. **Aprender a aprender: estudos sobre a aprendizagem**. Campo Grande/MS, Ed. UFMS, 2006.

NOGUEIRA, E. G. D. **Quem viaja muito tem o que contar**: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teóricometodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente** - 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991).

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **Organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. p. 13-42.

_____. **Os professores e sua formação**. 2ª. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995b. p. 29-41.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote: 1997.

_____. **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus”. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método entre (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN/São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA R. P., ARAUJO G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. jan /fev /mar /abr, n. 28, 2005.

PERONI V. M. V. **O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos Anos 90**. UFMS, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO A. M.; GASPAROTO J. W. **O papel da escola na formação do indivíduo na sociedade global** Acta Scientiarum 21(1): 121-128, 1999. ISSN 1415-6814.

PONTE, J. P. **O desenvolvimento profissional do professor de Matemática**. Educação e Matemática, Lisboa, 1994.

PONTE, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L.

- Serrazina, & C. Loureiro (Eds.), **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?** (p. 193-211). Lisboa: SPCE.
- PONTE, J. P. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. Publicado In **Actas do ProfMat 98** (p. 2744). Lisboa: APM.
- ROCHA, L. M. F. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2010.
- SALA, M. **Socialização do Conhecimento ou Sociabilidade Adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo.** Dissertação (Mestrado) UNESP -Araraquara – SP. 2009.
- SARMIENTO, D., BRAVO H. F. **Domingo Sarmiento.** tradução e organização: José Rubens de Lima Jardimino. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política nacional.** 2ª. Ed. Campinas, 1999.
- SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.
- SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação** - ISSN: 1681-5653- n. 55/3 – 15/4/11.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura1. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.
- TORRES, R. M. **Educação para Todos.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TRIPP, David. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 15ª. Ed. Campinas: SP: Papirus, 2002.
- VIEIRA, Sofia Lerche (Org.) **Gestão da Escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

A SIMPLIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO PROJETO EJA III EM MATO GROSSO DO SUL (2013-2014): ANÁLISE DE UM INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR

Vagner Teixeira da Silva¹
Carla Villamaina Centeno²

RESUMO

O presente estudo tem como objeto o conhecimento transmitido por meio do manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia* utilizado no ensino de filosofia no *Projeto EJA III* em uma escola do município de Coxim/MS durante os anos de 2013 e 2014. O *Projeto EJA III* foi implantado na rede estadual de Mato Grosso do Sul no ano de 2013 com a finalidade de flexibilizar o tempo do estudante na escola, a matrícula, o currículo entre outras mudanças. A questão central dessa pesquisa é o conhecimento transmitido por meio do manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia*, utilizado pelos professores no *Projeto EJA III*. Para elucidação dessa problemática estruturamos a pesquisa em três capítulos. No primeiro apresentamos a produção bibliográfica acerca do ensino de filosofia e de seus instrumentos no Ensino Médio comum e na Educação de Jovens e Adultos. No segundo capítulo fazemos um panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir do século XX. E ainda, como os projetos e programas para a educação de adultos se configurou em Mato Grosso do Sul a partir da LDB 9.394/96, será analisado em especial, o *Projeto EJA III*. E por fim, no terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos com as entrevistas promovidas com os professores que lecionam o componente curricular de filosofia no *Projeto EJA III* e a análise do conteúdo “ética e moral” do manual didático “*Filosofando*”. Verificou-se que seus conteúdos de modo geral são fragmentados e simplificados o que impossibilita o acesso do estudante ao conhecimento. A teoria que norteia a análise é a Ciência da História, tal como conceberam Marx e Engels. A categoria central para análise da educação é a organização do trabalho didático formulada por Gilberto Luiz Alves.

¹ Ano de defesa 2016.

² Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato do Grosso do Sul e Doutora em História e Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Palavras-chave: Instrumentos de trabalho do professor. Projeto EJA III. EJA. Filosofia. Manual didático.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul demanda que seja elaborada uma Proposta de Intervenção que aponte para a inovação pedagógica e contemple possíveis soluções para os problemas de pesquisa relacionados à área da educação básica, na qual foi desenvolvida a dissertação.

No decorrer desse estudo, como visto, realizamos uma crítica aos instrumentos empregados no ensino de filosofia no *Projeto EJA III*, por se basearem, fundamentalmente, em apostilas organizadas a partir dos manuais didáticos. Assim, faz-se necessário formular uma proposta que aponte caminhos que possibilitem a superação desses instrumentos. Pois, segundo Alves (2005a) os manuais didáticos impedem que o conhecimento culturalmente significativo depositado nos clássicos adentre o ambiente escolar. Dessa forma, esse “arado do trabalho didático” (2005a, p. 258) precisa, pura e simplesmente, ser suprimido.

Em nosso entendimento, a filosofia no *Projeto EJA III*, tem apresentado aos alunos apenas recortes da realidade. Uma vez que o trabalho didático desenvolvido se baseia, essencialmente, em instrumentos que não permitem enxergar a totalidade.

OBJETIVO

Iniciar os professores de filosofia da escola foco dessa pesquisa na leitura e interpretação de textos clássicos, para compreender a conjuntura histórica onde esses textos foram gestados.

METODOLOGIA

Para tanto, propomos que os manuais didáticos sejam substituídos por obras clássicas no ensino de filosofia. Para que isso possa ser colocado em prática é necessário que os professores reconheçam sua importância e saibam como trabalhar com esse material em suas aulas.

Assim, será proposto aos professores da escola focalizada nesse estudo, um encontro mensal, a ser realizado de março a dezembro de 2016. Dar-se-á a oportunidade para que todos os professores ligados as Ciências Humanas possam participar. Nessas reuniões que deverão ocorrer em período que alcance o maior número possível de professores,

serão estudadas obras clássicas de filosofia pertencentes a autores de cada um dos grandes períodos históricos: antigo, medieval, moderno e contemporâneo.

JUSTIFICATIVA

A defesa da leitura dos clássicos justifica-se, em particular, pelo evidente afastamento desses textos que se observa entre os professores e como uma de suas consequências, também os alunos não os acessem através da escola. Nesse sentido, o clássico é imprescindível, pois:

Desde o cotidiano da existência mais ínfima, em todos os tempos, até a denúncia e a crítica, como expressões de resistência, foram registrados por meio das formas mais avançadas da teoria, da arte, da literatura, da música. Os vestígios escriturais dessa grande aventura humana feita de glórias e sangue, de luta e paixão encontram-se depositados em livros, museus, partituras, como um grande patrimônio que pertence à humanidade, ao conjunto dos homens de todos os tempos. Esse conjunto de documentos que permaneceu no tempo, atestando a grande aventura civilizatória do homem, é o que chamamos de clássico. (SOUZA, 2012, p. 6).

A escolha dos livros clássicos será realizada em conjunto nas primeiras reuniões, tomando o conceito de Alves (2005a) como norte nessa escolha, ou seja, “[...] o clássico deve registrar com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo”.

A leitura dos clássicos pelos professores é o primeiro passo, para que em um segundo momento os estudantes possam ter acesso a eles. Como afirmado no capítulo terceiro dessa dissertação, a leitura dos clássicos deve permitir que o estudante possa posicionar-se frente aos problemas sociais e políticos que a realidade lhe apresenta. Dessa forma, os conteúdos devem ser trabalhados na perspectiva de fazer com que os estudantes pensem os problemas a partir de seu significado histórico e social.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Ano: 2016													
AÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Apresentação do Projeto aos professores			X										
Escolha das obras a serem estudadas			X										
Estudo das obras				X	X	X	X	X	X	X	X		
Avaliação do Projeto												X	

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação. Tese (Doutorado). Campinas, SP, 2001.
- ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. 3 ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.
- _____. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Sílvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). A Organização do Trabalho Didático na História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.
- _____. O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas. Campinas: Autores Associados, 2005b.
- ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, p. 469, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo : Boitempo, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Suplemento para o professor. In Filosofando: Introdução a Filosofia. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. Cad. CEDES, vol.24, nº. 64, Campinas, Sept./Dec. 2004.
- BRASIL. Censo Escolar. MEC/INEP: Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 03 de fev. 2015.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.
- _____. IBGE, Censo Demográfico, 2000/2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf. Acesso em: 04 de fev. 2015.
- _____. IBGE, Censo demográfico. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/mscont97.shtm>. Acesso em: 15 Out. 2014.
- _____. IBGE, Censo demográfico. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 27 mar. 2016.
- _____. IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015. Disponível em

<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anosou-mais>. Acesso em: 03 de fev. 2015.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Proeja: documento base. Brasília, MEC, 2006a.

_____. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, MEC/SEB, 2006b.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Cristiane Costa. História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje. 2008.

CALDEIRA, Liliam Cristina. Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA. Tese (Doutorado). Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2011.

CARMINATI, Celso João. Formação e didática do ensino da Filosofia. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 369-384, jan./abr. 2013.

CENTENO, Carla Villamaina. Educação e fronteira com o Paraguai: na historiografia matogrossense (1870-1950). Tese (Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

_____. O conhecimento histórico vulgarizado: A “ditadura” do manual didático. Revista HISTEDBR On-Line, v. 9, n. 33, 2009.

_____. O compêndio História do Brasil – curso superior de João Ribeiro: análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático. *Acta Scientiarum. Education* [online]. vol.35, n.02, pp. 169-178, 2013.

_____. O manual didático Projeto Araribá História no Município de Campo Grande. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009, Campinas. História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas, 2009. p. 123.

COMENIO, Iohannis Amos. Didactica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson; KONDER, Leandro. In Nota sobre Antonio Gramsci. Concepção dialética da história. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. Tese (Doutorado). São Paulo : PUC/SP, 2000.

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 175-189.

_____. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. Reimp – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EDITORA MODERNA. Filosofando: Introdução à Filosofia. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/pnld/obras/filosofando-introducao-a-filosofia.htm>. Acesso em: 16 dez. 2014.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

FARIAS, Adriana Medeiros. A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Políticas públicas de educação: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (1991-1994). Dissertação (Mestrado). Campo Grande, MS : Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educar para formar sujeitos históricos. Entrevista concedida ao MST. Disponível em <http://www.controversia.com.br/antigo/index.php?act=textos&id=2132>. Acesso em: 04 mar. 2015.

GADOTTI, Moacir. Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. São Paulo : Moderna, 2014.

GARUTTI, Selson. Considerações sobre o ensino de filosofia em EJA. Revista intersaberes, ISSN 1809-7286, v. 9, n.17, p. 32-44, 2014.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GOMES, Miguel Filho. O ensino de filosofia: o Ensino Médio no município de Campo Grande-MS. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

GÓMEZ, Margarita Victoria. Paulo Freire: re-leitura para uma teoria da informática na educação. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GROKORRISKI, Carlos Ricardo. Ensino de filosofia na educação profissionalizante integrada ao Ensino Médio na modalidade Jovens e Adultos. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de psicopedagogia, PUCPR, p. 332345, 2009.

Guia de livros didáticos. PNLD 2015: Filosofia: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, 2000.

HISTEDBR, Glossário. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_jesuitas.htm. Acesso em: 09 dez. 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. In: BRITO, Sílvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). A organização do trabalho didático na história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado sócio econômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: SALTO PARA O FUTURO. Educação de Jovens e adultos, Boletim 16. Rio de Janeiro, MEC, 2006.

MAIOLINO, Elielma Velasquez de Souza. Política educacional para Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006). Tese (Doutorado). Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2011.

MAIOLINO, Elielma Velasquez de Souza. SENNA, Ester. Política pública educacional para Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do Sul: percurso histórico. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/POL%20CDTICA%20P%DABLICA%20EDUCACIONAL%20PARA%20EDUCA%C7%C3O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf. Acesso em: 05 de fev. 2015.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução. Tradução de Lúcia Ehlers. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

_____. O Capital: crítica da economia política. Volume I. Livro primeiro. Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã: (I-Feuerbach). 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS n. 9090, de 15 de maio de 2009. Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: CEE, 2009a.

_____. Deliberação CEE/MS n. 9160, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a alteração dos arts. 11, 47, 49 e 58 da Deliberação CEE/MS nº 9090, de 15 de maio de 2009. Campo Grande: CEE, 2009b.

_____. IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande: SED, 2014.

_____. Resolução/SED nº 1.936, de 03 de março de 2006. Credencia as instituições e autoriza o funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental e na etapa do Ensino Médio EJA – MS, Projeto Experimental, em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2006.

_____. Resolução/SED nº 2.491, de 8 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Projeto de Implementação das Salas de Tecnologias Educacionais-STEs e a utilização das diversas tecnologias midiáticas nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Campo Grande: SED, 2011.

_____. Resolução/SED n. 2.498, de 13 de dezembro de 2011. Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA II em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2011.

_____. Resolução/SED n. 2.604, de 20 de dezembro de 2012. Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA III em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2012a.

_____. Resolução/SED n. 2.910, de 10 de dezembro de 2014. Aprova o Projeto Pedagógico e autoriza o funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, do Centro Estadual de Educação de Jovens Prof^ª Ignêz de Lamônica Guimarães – CEEJA/MS, com sede no Município de Campo Grande/MS. Campo Grande, SED, 2014.

_____. Resolução/SED nº 2.936, de 25 de fevereiro de 2015. Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e ensino médio EJA II – RENOVADO, da Secretaria de Estado de Educação/MS. Campo Grande: SED, 2015.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio, Campo Grande, SED, 2012b.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos. Tese (Doutorado). São Paulo, SP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. 2.ed. – São Paulo : Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim, v. 16, 2006.

OLIVEIRA, Renato José. O livro didático de filosofia em foco. in:FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC, SEMTEC, 2004.

PAIVA, V.P.. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

QUEIROZ, Renato Barbosa. O manual didático de história nas escolas prisionais em Mato Grosso do Sul. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2014.

ROSSLER, João Henrique. In: Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. DUARTE, Newton (org). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria. A "marca social" da educação de jovens e adultos trabalhadores. SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, v. 4, 2007a.

_____. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Revista de ciências da educação, v. 2, p. 35-50. 2007b.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. Perspectiva, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2009.

_____. Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade—considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar em Revista, v. 29, 2007.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. O "lugar" da filosofia no Ensino Médio. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, n. 6, 2011.

SANDRA, Norma; FERREIRA, Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

SANTOS, Luiz Roberto; CHAGAS, Patrícia C. de M. ENSINO DE FILOSOFIA E EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade. HOLOS-ISSN 1807-1600, v. 4, p. 182-200, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37 ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

_____. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silva Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). A Organização do Trabalho Didático na História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia. 8 ed. São Paulo : Cortez, 1994.

SILVA, Iara Augusta da. O programa nacional do livro didático para o ensino médio (PNLD/EM) e o mercado editorial: 2003-2011. Tese (Doutorado). Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2013.

SILVA, Luiz Fernando. Cultura, políticas culturais e UNESCO: Sobre a relação entre imperialismo e cultura no capitalismo contemporâneo. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7082_Da%20Silva_Luiz%20Fernando.pdf. Acesso em: 03 mai 2015.

SILVEIRA, Renê, J.T .. Ensino de Filosofia de uma perspectiva históricoproblematizadora. Educação em Revista, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2011.

_____. Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido. 1991. Dissertação (Mestrado) Unicamp, São Paulo. 1991.

SOARES, L. J. G. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÓLIO, Marlene Branca. Colaborador: conceito e preconceito. Disponível em: http://www.abrapcorp.org.br/anais2011/trabalhos/trabalho_marlene.pdf. Acesso em: 14 nov. 2015.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Literatura e marxismo: a natureza histórica da obra literária. Uniderp, 2004. Disponível em: http://www.academia.edu/5601994/Literatura_e_marxismo. Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. Ensino de língua e literatura no Brasil do século XIX: o curso elementar de literatura nacional e as Postillas de Rethorica e Poética utilizados no imperial colégio de Pedro II. Cadernos de História da Educação, v. 12, n. 1, 2013.

_____. Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a.

_____. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silva Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). A Organização do Trabalho Didático na História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010b.

- _____. Porque ler os clássicos. In: GOMES, Nataniel dos Santos e ABRÃO, Daniel. (Orgs.). Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2012.
- SOUZA, Márcio Rocha de. A educação de jovens e adultos: um estudo a partir das quedas nas matrículas iniciais no período de 2000 a 2012. Dissertação (Mestrado). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2013.
- STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, v. 10, n. 38, 2010.
- TORRES, Carlos Alberto. Política para educação de adultos e globalização. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, p. 60-69, 2003.
- VALESE, Rui; HORN, Geraldo Balduino. O texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. Filosofia e Educação, v. 4, nº 1, p. 159-176, 2012.
- VENTURA, Jaqueline P. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. EJA trabalhadores, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendomarcos.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- VIEIRA, Maria Clarisse. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação de Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- VIEIRA, Wilson José; HORN, Geraldo Balduino. Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná. Dialogia, n. 13, p. 73-98, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. Políticas de leitura e formação do leitor no Brasil. Revista Biblioteca Mário de Andrade. São Paulo: SME. Vol. 56, PP. 53-63, 2008.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: DIFICULDADES TEÓRICAS, IMPASSES METODOLÓGICOS

Veronildes Batista dos Santos¹
Lucilene Soares da Costa²

RESUMO

O relatório de estudo “Formação do Professor Alfabetizador: Dificuldades Teóricas, Impasses metodológicos” parte do princípio de que uma educação de qualidade depende da boa formação do professor, que a alfabetização é a base do processo de ensino e aprendizagem, e que o papel do professor alfabetizador é fundamental no processo de construção do conhecimento do educando. Desta forma, este estudo está vinculado à necessidade de analisar a formação inicial e continuada desse professor, sua prática pedagógica e os desafios a serem superados na realização de sua docência. Com o intuito de responder os questionamentos: a. Qual é o perfil do professor que alfabetiza? b. Qual sua respectiva formação e como foi e/ou está sendo oferecida para este profissional? c. Conseguem desenvolver sua prática em sala de aula de maneira eficaz? d. Conseguem fazer uma relação entre teoria e prática? A pesquisa foi realizada com as professoras alfabetizadoras atuantes no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Padre Nunes, município de Coxim-MS, totalizando um quantitativo de seis professoras alfabetizadoras. Para tal, traçamos o seguinte objetivo geral: a. verificar se a formação inicial e continuada oferecidas à essas professoras alfabetizadoras suprem as necessidades teóricas e práticas para que possam realizar seu trabalho de forma satisfatória, relacionando teoria e prática, visando sempre à qualidade do processo ensino e aprendizagem do seu educando. E os seguintes objetivos específicos: a. verificar as dificuldades teóricas que promovem os impasses metodológicos e averiguar os fatores que envolvem a formação inicial das professoras alfabetizadoras, b. analisar o processo de formação dessas professoras alfabetizadoras, identificando como seus pressupostos repercutem na sua prática diária em sala de aula. Neste percurso foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e entrevistas. A pesquisa vem afirmar o quanto a formação inicial e continuada não têm oferecido o suporte teórico e metodológico para que o

¹ Ano de defesa: 2016

² Orientadora: Mestre e Doutora em Letras pelo Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo.

professor alfabetizador realize sua prática em sala de aula de forma eficaz e segura, visando sempre o avanço do processo ensino e aprendizagem dos estudantes. Ao final, é apresentada a proposta de intervenção pedagógica para a formação continuada a ser oferecida aos docentes alfabetizadores.

Palavras-chave: Formação do Professor Alfabetizador. Formação Inicial e Continuada. Programas de Formação do Professor Alfabetizador

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional da UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – objetiva que ao final da pesquisa, seja elaborada uma Proposta de Intervenção Pedagógica que aponte possíveis soluções para os problemas apontados, de acordo com o objeto pesquisado. Como o presente texto está voltado para a formação do professor alfabetizador esta intervenção pedagógica deverá ser realizada com as professoras alfabetizadoras que atuam nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental na rede Estadual de Ensino no município de Coxim, Estado de Mato Grosso do Sul. Tendo como tema gerador o estudo sobre as bases teóricas da alfabetização para posteriormente, uma análise entre a relação teoria/prática em sala de aula.

Esta proposta de intervenção voltada especificamente para a relação entre teoria e prática, procurará Pontuar a necessidade do professor alfabetizador ter conhecimento das bases teóricas da alfabetização e, assim relacionar teoria e prática no seu trabalho em sala de aula. Ressaltando que as dificuldades teóricas acabam acarretando os impasses metodológicos, tornando o desenvolvimento do trabalho do professor mais dificultoso.

OBJETIVO GERAL

Conduzir uma intervenção pedagógica com as bases teóricas da alfabetização que possibilite ao professor alfabetizador adquirir maior conhecimento para relacionar teoria e prática no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a. Dar ensejo, ao professor alfabetizador, para estar em constante busca pelo conhecimento na sua área de atuação;

- b. Proporcionar momentos de reflexão sobre a necessidade do conhecimento das bases teóricas para aperfeiçoamento da prática em sala de aula;
- c. Conduzir discussões com bases teóricas que proporcionem ao professor a possibilidade de identificar as dificuldades teóricas que acarretam os impasses metodológicos

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste projeto será desenvolvida através de leitura, pesquisa, discussões, troca de experiências e atividades práticas baseadas na teoria.

1º momento/apresentação e sorteio das bibliografias e autores a serem trabalhadas durante todo o período da formação.

Para iniciarmos será apresentado às professoras as bibliografias que compõem o acervo da escola. (Bibliografias contidas nos anexos). Posteriormente, cada professora deverá fazer a escolha de uma bibliografia para leitura.

2º momento/Discussão e reflexão: Neste momento, cada bibliografia será apresentada e discutida no grupo. Este é o momento de reflexão sobre o tema e análise da relação entre a teoria estudada e a prática desenvolvida em sala de aula.

3º momento/Registro através de resenha

Este será o momento de registro através de resenha pela professora responsável pela apresentação da bibliografia e disponibilizada, através de cópias, para todas as professoras participantes da formação.

4º momento/Elaboração de atividades que contemplem a teoria e a prática Após a discussão e reflexão das bibliografias abordadas, serão elaboradas atividades de aplicação na sala apoiadas pela teoria estudada.

5º momento/Socialização do conhecimento adquirido

Será criado um blog para que as professoras postem suas sugestões de leitura, suas experiências, suas atividades e seus relatos.

JUSTIFICATIVA

À escola é atribuído o papel de produzir e distribuir o conhecimento. O que supõe o desenvolvimento de uma prática pedagógica apoiada na teoria. Porém, a formação do professor alfabetizador, privilegia mais a dimensão teórica deixando em segundo plano a dimensão prática, promovendo uma dicotomia entre teoria e prática, dificultando o trabalho em sala de aula. Assim, faz-necessário, momentos de estudos e reflexão que levem o professor alfabetizador apoiar a sua prática em sala de aula em bases teóricas que vão proporcionar a

identificação das dificuldades teóricas que acarretam os impasses metodológicos, para que haja a superação das dificuldades, permitindo a unicidade entre teoria e prática na alfabetização. Rays (1996), coloca que:

É a atividade teórico – prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico – prático do homem) que assegura ao ser humano as condições sócio-culturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação- assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar. (RAYS, 1996, p. 37)

O conhecimento da teoria aliado à prática do professor proporcionará momentos constantes de reflexão, elaboração e reelaboração. Ambas estarão relacionadas e unificadas promovendo a (re) orientação dos processos de ensino através de ações que visam sempre a aprendizagem do aluno. Zeichner (1995, p. 126) afirma que “a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso de sua intervenção profissional”.

É preciso que haja um equilíbrio entre ambos, e estabelecer esse equilíbrio tem sido um grande desafio, tanto para os acadêmicos quanto para os professores que atuam na alfabetização. Esse equilíbrio poderá ser alcançado, se, para além do discurso denúncia, tão presente nas pesquisas sobre alfabetização no BRASIL, formos capazes de produzir pesquisas empíricas e estudos comparativos que propiciem a produção de alternativas pedagógicas que possam subsidiar a prática dos professores alfabetizadores. A produção dessas pesquisas e estudos deve ser fomentada pelas reflexões e questionamentos dos professores sobre o seu próprio fazer (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 17-18).

O conhecimento das bases teóricas da alfabetização aliada à experiência (prática) adquirida pelos professores alfabetizadores permiti uma unicidade que proporcionará ao aluno maiores possibilidades de efetivação do processo ensino e aprendizagem, além de oferecer ao professor a oportunidade de refletir e organizar o seu trabalho relacionada teoria e prática. No que se refere exclusivamente à relação entre a teoria e a prática na alfabetização, coloca-se que existe um grande desafio da articulação entre teoria e prática, pois é preciso que o professor alfabetizador tenha o conhecimento da teoria relativa aos domínios da teoria para que possa fazer uma articulação da prática ensinada.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Tabela 5: Cronograma anual das ações do Proposta de Intervenção Pedagógica

Ano: 2017												
ACÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Apresentação: Projeto de intervenção e Referências		X										
Discussão/reflexão			X	X	X	X		X	X	X	X	
Elaboração de atividades			X	X	X	X		X	X	X	X	
Socialização conhecimento			X	X	X	X		X	X	X	X	
Avaliação da Proposta de Intervenção Pedagógica												X

Relação das referências que serão disponibilizadas às professoras alfabetizadoras:

CAGLIARI, Luiz Carlos . **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; Martins, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

DAVIS, Cláudia. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 1994.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzalez (et al.). 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo. 8ª edição, Ática, 1999.

Klein, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. **Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1994.

OLIVEIRA, Betty; D UARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

Enfim, a presente proposta de intervenção pedagógica, foi elaborada de acordo com as respostas apresentadas às conversas e questionamentos feitos às professoras alfabetizadoras. Enfatizamos que é importante que antes de iniciar uma formação se observe quais são as verdadeiras necessidades teóricas e metodológicas desse professor alfabetizador, concluindo que professor bem formado - teórica e metodologicamente - está preparado para lidar com as dificuldades e os impasses que ocorrem durante o desenvolvimento da sua prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo**. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

_____. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.** Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

_____. **Estado da arte da formação de professores no Brasil.** educação e sociedade, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159)

_____. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Resolução CP/CNE nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e bases par o ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, 1971.

_____. Parecer n. 349/72, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Brasília, 1972.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946.

BACCIN, Alessandra Carla. **Políticas de formação continuada de professores: uma análise do Programa Pró-Letramento mediada pelas narrativas dos professores.** Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

BISPO, Silvana Alves da Silva. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA : da teoria à prática na REME de Três Lagoas, MS.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2006.

SOARES, Maria Inês Bizzoto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática.** Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1993. _____. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no**

- Magistério**. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Revista Psicologia da Educação, v. 6, n. 10, pp. 9-27, 1998.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.
- _____. **Guia Prático do Alfabetizador**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. MACIEL, Francisca Izabel Pereira. MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.
- CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CLAPAREDE, E. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- COSTA, Maria Lemos da. **Formação de Professores Alfabetizadores: a trajetória formativa em serviço**. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012).
- DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs). Formação de Professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 97-130.
- Dominicé, Pierre. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.
- DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- ERASMO, Desiderio. De Pueris. Intermédio (Revista da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), Campo Grande, MS, 1996, encarte especial.
- FERREIRO, E. **A escrita antes das letras**. In SINCLAIR, H (org.) Produção de notações na criança. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Alfabetização e Cultura Escrita**. *Revista Escola*. Fala Mestre (entrevista), Maio de 2003. P. 28-30.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Autores Associados. 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEREROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.
- _____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999
- FIGUEIREDO, Angela Maria da Silva. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Como Aprende o Professor?** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Humanidades e

direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GATTI, Bernadette A.; Espósito, Y. L.; Silva, T. R. N. Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área. Brasília: CONSED/CEIUSE, 1995.

HARLOS, Franco Ezequiel (org.). **Vida docente: escrever é preciso**. Canal6: Bauru, SP, 2009. p. 23 a 43

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 15

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v 77).

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 2147, de 15 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Projeto Além das Palavras. Campo Grande: SED/MS, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Programa Além das Palavras. Campo Grande: SED/MS, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

LEIRIAS, Cláudia Martins. **Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS, 2012.

LIMA, Ariane Gomes de. **Formação Contínua, leitura e literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**.

2008. (p.199). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LOFTI, Maria do Carmo. **Alfabetização: onde e como se forma o professor alfabetizador**. 2011. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2011.

LUTERO. **Educação e Reforma**. São Leopoldo, RS: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.

MARMOL, Miriam Maria Roberto. **1980- Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo sobre o curso “Instrumentos da Alfabetização”** . Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2011.

MARTINS, Maria A. V. O teórico e o prático na formação de professores In: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). Formação de educadores-pesquisas e estudos qualitativo. São Paulo: Olho d'água, 1999.

MELLO, Suely Amaral. **Letramento e alfabetização na educação infantil**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistemas de escrita alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 44 maio/agosto 2010.

_____. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizada em Brasília, em 27/04/2006.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____. Evidentemente. Histórias da Educação. Porto: Edições Asa, 2005.

_____. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a

Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. *Várias Dimensões do Trabalho de Alfabetização para Professores Participantes dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever*. 2012. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1981

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação infantil e ludicidade**. Teresina: EDUFDI, 2009.

RAYS, O. A. **A relação teoria – prática na didática escolar crítica**. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996, p. 33-52.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. **Construindo a Leitura e a Escrita: Reflexões sobre Uma Prática Alternativa em Alfabetização**. 4. Ed. Editora Ática, 1994.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda Becker et. al. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1o grau: sugestões metodológicas**, 5a a 8 a séries. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed., p. 13-60.

TANURI, Leonor M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: *Teoria e Educação*. 1991, v. 04.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

YIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa, Antídoto, 1979.

ZEICHNER, Kenneth. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

_____. **Novos caminhos para o practicum**. In. NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 113 – 138.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5 ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

VALIDADE DOS CONCEITOS FILOSÓFICOS EM MANUAIS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: O CONCEITO DE HOMEM.

Vivaldo Bispo dos Santos ¹
Ana Aparecida Arguelho de Souza²

RESUMO

Investigando o conceito de Homem nos manuais didáticos contemporâneos de filosofia, esta pesquisa objetivou trazê-lo à tona pelo fato de ser este o conceito de mais relevância desta especialidade de ensino. Os manuais investigados foram as obras de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes – Fundamentos de filosofia, de Marilena Chauí – Iniciação à filosofia e de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins – Filosofando: introdução à filosofia. O principal escopo dos estudos filosóficos é pensar e dar respostas a questões humanas. Justificou-se a opção pelos três manuais de filosofia aqui analisados pelo fato de serem eles apresentados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012, presentes atualmente nas escolas de Ensino Médio. No último capítulo fez-se a discussão do conceito de homem nos três manuais analisados e, por fim, as considerações finais indicam uma possível proposta para o ensino da filosofia na escola, para além do manual didático. Para tanto, formulou-se as seguintes hipóteses a serem comprovadas: a) as concepções formuladas nos manuais didáticos não expressam a natureza histórica do ser humano, pautando-se em um conceito atemporal de homem; b) as mesmas concepções apresentam vestígios vulgarizados, das concepções filosófica e teológica, próprias da Idade Antiga e Média; c) essas concepções constituem-se em fragmentos soltos, não apresentando nenhuma base teórica consistente, de sustentação. Para tanto foi necessário buscar fontes que investigaram o ensino de filosofia e as poucas produções que discutiram o manual didático de filosofia, uma vez que este se tornou o principal instrumento da prática didática no Ensino Médio para o ensino de Filosofia. Compreende-se que a utilização de manuais didáticos de filosofia no Ensino Médio é uma prática recente e que, portanto, são incipientes os estudos acerca dessa prática e desses manuais; de outro lado, a investigação sobre a filosofia, de modo mais amplo, entre pesquisadores contemporâneos, já acontece há mais tempo. Iniciou-se a pesquisa

¹ Ano de defesa 2016.

² Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutora em Letras – Literatura pela UNESP.

fazendo um levantamento de fontes que permitam o diálogo com as pesquisas já desenvolvidas, no sentido de compreender melhor o estado da arte sobre o tema. A fundamentação teórica que embasa esta produção é a Ciência da História, indicada por Marx e Engels (1987, p.98) como a única ciência capaz de dar conta da crítica da produção capitalista, uma vez que coloca na totalidade histórica toda produção humana, caracterizada pela sua materialidade. Optou-se pelo estudo do ensino de filosofia a partir de sua obrigatoriedade assegurada pelas Leis de Diretrizes de Base (LDB) de 1996 até a atualidade.

A conclusão que se chegou ao finalizar a pesquisa é que segundo o referencial teórico a Ciência da História que baseou a análise em nenhum dos três manuais analisados chancelados pelo Estado no PNLD2014, o homem objeto de estudo desta pesquisa foi a discussão central. Os manuais analisados fragmentaram o conceito de homem e se enveredaram por caminhos que discutiram as manifestações daquilo que é humano em vez de se pautarem no conceito de homem propriamente dito. Daquilo que se conseguiu apreender de que homem expressavam os manuais didáticos analisados, ficou claro que eles não evidenciaram a natureza histórica do ser humano. Buscou-se a justificação de Marx e Engels que afirmaram: “conhecemos somente uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser analisada sob duas maneiras: história da natureza e história dos homens. As duas maneiras, porém, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens estarão condicionadas mutuamente” (MARX, Karl; ENGELS, F.; p.41, 2010)

Palavras-chave: Manual Didático. Filosofia. Homem. Ensino Médio. Ensino de Filosofia.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A HISTÓRIA NA PRODUÇÃO HUMANA: POR UMA FILOSOFIA POSSÍVEL

Concluídos o trabalho e as considerações finais, impõe-se, como uma exigência deste tipo de mestrado, de caráter profissional, que se avenge uma proposta de como trabalhar a filosofia, na sala de aula, visto que, por mais críticas que se tenha a seu respeito, aparece como disciplina obrigatória do Ensino Médio. Não ganhou, porém, destaque do poder público ao realocá-la na grade curricular. Uma aula semanal é tudo que conseguiu angariar depois de um longo período de ausência, o que em si

já serve de parâmetro para avaliar o nível e o teor de sua importância. Ao professor de filosofia restou o trabalho de ter um grande número de salas para completar sua carga horária.

Tendo este trabalho como objeto de estudo evidenciar o conceito de homem presente nos manuais didáticos contemporâneos da disciplina de filosofia, concluiu-se que não foi preocupação destes tratar de maneira clara, direta e objetivada esse tema, embora seja próprio da filosofia se ocupar das coisas humanas em primeiro lugar, ou seja, do pensamento e produção, o que poderia justificar sua existência como disciplina no meio escolar.

O ensino de filosofia presente na grade curricular de Ensino Médio carrega um objetivo bastante auspicioso que é contribuir com conhecimentos de seus conteúdos para com o exercício da cidadania. Este ensino teria como objetivo fundamental fazer o aluno se enxergar como partícipe desta sociedade com a base material própria deste tempo e com o entendimento claro de seu funcionamento e dos elementos preponderantes de sua manutenção, ou seja, seus mecanismos econômicos nas relações com sua ideologia, seu sistema político e, principalmente, seus mecanismos de exclusão social, entre os quais se encontra a escola e seus instrumentos de ensino.

Tendo em vista que os manuais didáticos de filosofia, instrumentos hegemônicos e excludentes nas aulas dessa disciplina não conseguem atingir este objetivo e que a fragmentação e a vulgarização dos seus conteúdos contribuem para manter o aluno em uma situação de marginalização perante os bens espirituais na sociedade material, sugere-se um trabalho didático que se desenvolva na direção de superar esta prática pedagógica nas escolas de Ensino Médio e que tenha como objetivo a disponibilização de conhecimentos relevantes para o aluno. Confere MUNAKATA (2012):

A escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. (MUNAKATA, p.184, 2012)

A proposta é reorganizar os conteúdos desta disciplina de maneira que se objetive mostrar em primeiro plano a construção do conceito de homem na sua historicidade, evidenciando que a base material

é determinante na produção das manifestações daquilo que é humano. Como se faz isso? A princípio, definindo como método a ciência da história que, por meio de um instrumental assentado em obras clássicas, permite a apreensão do movimento dos homens, ao longo da sua caminhada rumo à construção das sociedades. Mas, entendendo esse movimento como contraditório e trabalhando cada conteúdo a partir das contradições.

Uma sugestão viável é estabelecer uma divisão da história que permita a compreensão do homem a partir da sua materialidade no Mundo Antigo, na Idade Média e na Modernidade. A partir da compreensão da materialidade de cada tempo histórico, é possível ao aluno compreender o pensamento formulado em cada uma dessas épocas pelos homens, no seu viver cotidiano. Procedendo assim, é possível compreender sua natureza histórica e até mesmo entender porque o homem grego foi pensado filosoficamente, o medieval, teologicamente e o moderno estraçalhado pelas diversas especializações: a antropologia, a biologia e até mesmo a filosofia contemporânea. Estas, presentes nos manuais didáticos, por excelência, são ciências portadoras da fragmentação que tomou conta do mundo moderno, em decorrência da divisão industrial do trabalho e acabou por tomar conta de todas as esferas sociais. É a produção construída pelo homem que o identifica na história.

Acredita-se que trabalhar os conceitos a partir de uma base histórica crítica, que se afasta da história organizada por encadeamento de fatos inertes em constante evolução, como pontifica o positivismo, contribuiria com o entendimento de homem nestes períodos estudados e assim ajudaria a expô-lo de acordo com sua materialidade. Dessa forma, a ação pedagógica baseada no conhecimento histórico evidencia o homem como resultado de sua ação material, isto é, ao produzir sua base material o homem se constrói, fruto de seu tempo e de sua produção. A relação desta produção material com as manifestações daquilo que é humano se revela entre a teoria e prática. Por teoria se entende toda capacidade espiritual que o homem tem ao elaborar as formas que resolvam os problemas de sua luta histórica de sobrevivência. O pensamento é fruto de sua materialidade. É esta que faz o homem engendrar ferramentas conceituais para o enfrentamento de sua luta diária, num sistema em que sua prática está enraizada de forma antagônica em classes sociais com interesses distintos, de modo a alcançar a superação da raiz de classe e produzir e desfrutar do grande patrimônio da humanidade, materializado nos clássicos. Desta forma, Marx e Engels na obra *A Ideologia Alemã*, na página 34, contribuem:

Está claro que a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. É só desta maneira que cada indivíduo em particular será libertado das diversas limitações nacionais e locais que encontra, sendo colocado em relações práticas com a produção do mundo inteiro (inclusive a produção intelectual) e posto em condições de adquirir a capacidade de desfrutar a produção do mundo inteiro em todos os seus domínios (criação dos homens).

Assim, de maneira prática, atendendo o objetivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sugere-se para a disciplina de filosofia:

1) O professor que optar em trabalhar a disciplina de Filosofia tendo por base a história da produção humana compartilhará com seus alunos a informação de que o manual didático não vai fazer parte da composição das aulas. O professor demonstrará que historicamente este material didático representa o que se tem de mais anacrônico no meio escolar, apresenta conteúdos fragmentados e até mesmo pseudoconhecimentos sem utilidade. Nas palavras de Alves (2004, p.244-245):

[...] a escola ignorou e deixou de incorporar ao trabalho didático os avanços tecnológicos produzidos, sucessivamente, pela maquinaria moderna, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática. Entre o preço que os homens pagam por esse anacronismo, hoje, um dos mais sérios é a impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento humano culturalmente significativo. A transmissão do conhecimento na escola, por continuar atrelada ao manual didático, repita-se, se mantém como viva forma de expressar o seu contrário, a vulgarização do conhecimento.

Esta fundamentação servirá para o professor justificar aos seus alunos o fato de sua proposta de trabalho pedagógico superar o uso do manual didático de filosofia. As aulas não vão obedecer à proposta deste instrumento e sim uma programação feita a partir da história e acima de tudo levando em consideração a produção humana em determinados períodos. A sugestão é que fique o 1º ano do Ensino Médio com a História Antiga, o 2º ano com a História Medieval e 3º ano com a História Moderna. Desta forma obedece-se a compreensão da história em uma linearidade que ajudará o aluno a superar a concepção fragmentária da própria história.

2) Devido ser o homem o eixo desta disciplina, o início das aulas contará com uma discussão de como se formou o conceito dele em cada etapa da luta humana pela sobrevivência. Isto com suporte da História, levando em consideração que a produção humana é forjada pela sua materialidade.

3) As aulas de filosofia devem, no desenvolvimento de seus assuntos, reivindicar para os alunos o acesso aos clássicos, para que conheçam outras civilizações com suas culturas, mas sempre tendo em vista que as características de um tempo devem ser conhecidas porque representam patrimônio cultural construído para aquele tempo. O clássico é o conhecimento que produzido em outra época não pode ser usado como referência, senão como meios indispensáveis para se reconstituir e assim compreender a trajetória humana, o homem no seio leito histórico. Assim Alves contribui:

Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes de conhecimentos. E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado com riqueza de minúcias e muita inspiração as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz. (ALVES, 1990, p.112)

A filosofia carrega na sua historicidade, o privilégio de ter sido registrada por pensadores que, no decorrer da história humana, conseguiram se firmar como pensadores clássicos e desta forma servem de referência aos modernos, mas apenas e simplesmente para se conhecer o pensar daquela época. Assim, a superação do manual didático de filosofia torna-se uma realidade, por meio da leitura dos clássicos da filosofia, colocando o aluno do Ensino Médio em contato com o que de melhor a sociedade produziu de conhecimento no decorrer da história. A apreensão dos conteúdos por via dos clássicos é uma alternativa ao manual didático, porque deixa de marginalizar o conhecimento e possibilita aos filhos dos trabalhadores o acesso ao saber considerado pela humanidade como significativo que historicamente foi acumulado.

O combate ao manual didático, também é defendido por Souza (2010, p. 100) quando assevera: “uma pedagogia de combate ao livro didático empobrecedor se impõe como metodologia fundamental e como instrumento de compreensão do mundo”. E ainda:

A superação dos manuais didáticos passa por uma nova organização do trabalho didático escolar, na qual a leitura de obras clássicas deverá ser o recurso por excelência para orientar o trabalho docente e recuperar o conhecimento que permita compreender a natureza histórica de todas as questões humanas. (SOUZA, 2010, p.100)

O professor de filosofia ao trabalhar sem o manual didático toma partido a uma educação de qualidade que não compactua com o conhecimento vulgarizado que tem por característica a superficialidade do saber. O conhecimento disponibilizado nos manuais é marginalizado e não oferece suporte nenhum ao aluno para que ele participe das riquezas simbólicas da sociedade capitalista.

Levando em consideração sempre o caráter histórico dos fatos que revelam a humanidade dos homens na sua luta civilizatória, esta proposta objetiva o entendimento da filosofia, por via de um conteúdo analisado no processo histórico.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004
- _____. O trabalho didático na escola moderna: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005
- _____. As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, 16: 112, 1999.
- _____. **Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 19 de Julho de 2014.
- _____. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800 – 1836**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.
- ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho**. SP: Expressão popular, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – Introdução à filosofia**. 4ª ed. revisada. São Paulo: Editora Moderna, 2009.
- ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a história**. São Paulo: Ática, 1997.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. CEDES, vol.24, nº. 64, Campinas, Sept./Dec. 2004.

BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. **A Filosofia no Ensino Médio e suas representações sociais**. 2005. Tese (doutorado) Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. Congresso. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto**. 1996b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

CARMINATI, Celso João. **Formação e didática do ensino da Filosofia**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 369-384, jan./abr. 2013.

CARRIJO, Alessandra da Silva. **Concepções de cidadania nos livros didáticos de filosofia indicados pelo PNLDEM/2012**. 2013. 177 f. Tese (doutorado) PUC-GOÍÁS. 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2013.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 2.ed. Trad. De Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

COMTE – SPONVILLE, André. **A felicidade, desesperadamente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DOMINGUINI, Lucas. Estudo sobre livro didático: processo atual? **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, V.10, n.1, jul. de 2011.

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco**. Em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/acervo_marx.htm. Acesso em 27 de Agosto de 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

FRANCA, Leonel. **Ométodo pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir. 1952.

- FREITAG, Barbara et ali. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Reduc, Brasília, 1987.
- GALLINA, Simone Freitas da Silva. A disciplina de filosofia e o ensino médio. Em GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- GALLO, Sílvio, KOHAN, Walter Omar (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, (a cura de Valentino Gerratana). Torino: Einaudi, 1975
- GRISOTTO, Américo. Ensino Médio: manuais voltados para o ensino de Filosofia. **Revista de Filosofia e Educação**. Número 1, v.4, abril/setembro, 2012, p.113-158.
- GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. A filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária. Em: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- HOBSBAWM, Eric J. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.
- HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. Em: GALLO, Sílvio, KOHAN, Walter Omar (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. **A filosofia no Ensino Médio: um desafio filosófico e pedagógico**. Notandum-Libro 13, 2009, CEMOrOC-Feusp / IJI Universidade do Porto.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes 1978.
- LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938 (tomos I e II).
- MARKUS, Gyorgy. **Teoria do Conhecimento no jovem Marx**. RJ: Paz e Terra, 1974
- MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2010
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. Disponível em: <[Http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_07.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_07.pdf)> Acesso em 13 de Abril de 2014.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor x livro didático.** Campinas, Papirus, 1987.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set. /dez. 2012

NOGUEIRA, Luísa. O ensino da filosofia entre os exames e os manuais. 8º ENCONTRO DE DIDÁTICA DA FILOSOFIA O TRABALHO FILOSÓFICO E A AVALIAÇÃO, 2012.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Porto Alegre, Rio Grande do Sul: L&PM, 2011.

SAAB, Wiliam George Lopes. **A cadeia de comercialização de livros.** Relatório Bndes, dezembro de 1999.

SAVIANNI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 17 ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (coleção educação contemporânea).

SILVA, Iara Augusta. **O Programa Nacional Do Livro Didático Do Ensino Médio (Pnld/Em) Nos Anos Dois Mil: Uma Análise Do Processo De Avaliação Pedagógica Dos Livros Distribuídos Pelo Ministério Da Educação Às Escolas Públicas Brasileiras.** 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

SILVEIRA, Renê, J.T. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. Em: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.) **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora.** Educação em Revista. 2011.

_____. **Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido.** 1991. Dissertação (Mestrado) Unicamp, São Paulo. 1991

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Arte e Cultura: Uma educação necessária. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (org.) **Educação e Cultura: Lições históricas do universo pantaneiro.** Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Editora UFMS, 2013.

VON ZUBEN, Marcos de Camargo; ARAÚJO, Joelson Silva de; COSTA, Izanete de Medeiros. Avaliação dos principais livros didáticos de filosofia para o ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação.** Brasília, número 20, p. 157-178, maio-out/2013.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PRÉ-ESCOLA: DA SALA DE AULA AO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS

José Flávio Rodrigues Siqueira¹
Carla Villamaina Centeno²

RESUMO

Essa pesquisa tem como objeto o conhecimento científico veiculado no laboratório de Ciências e na sala de aula para crianças da pré-escola de uma escola municipal de Campo Grande - MS durante o desenvolvimento do projeto —Formigas|. Para atingir o objetivo de analisar o conhecimento científico veiculado nestes dois espaços, estrutura-se este trabalho em três capítulos a partir das atividades escolares do projeto —Formigas|. No primeiro capítulo, analisa-se a produção acadêmica disponível no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e algumas obras utilizadas por professores da área de Ciências da Natureza acerca do uso de laboratórios de Ciências e atividades experimentais na educação infantil. No segundo, traz-se os documentos oficiais que norteiam o trabalho dos professores da educação infantil, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Referenciais Curriculares Nacional e Municipal para a Educação Infantil, além do processo de implementação dos laboratórios de Ciências na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. E, por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se a organização do trabalho didático na instituição pesquisa, o ensino de Ciências na sociedade capitalista e as atividades do projeto —Formigas|. A teoria que norteia todo o trabalho é a Ciência da História concebida por Marx e Engels e a categoria de análise é a organização do trabalho didático proposta por Gilberto Luiz Alves. Quanto às atividades desenvolvidas no espaço do Laboratório de Ciências pelas crianças da pré-escola, em sua maioria, não promoveram a utilização de instrumentos e utensílios próprios da ciência, o que caracteriza-se como subutilização deste espaço. A maioria conhecimento científico apresentado às crianças na sala de aula e no laboratório de Ciências foi estritamente biológico, com poucos erros conceituais da área de Ciências da Natureza. Assim, esta condição demonstra preocupação somente com os conceitos e as nomenclaturas desta área, não os relacionando com os

¹ Ano de defesa: 2016

² Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato do Grosso do Sul e Doutora em História e Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

aspectos históricos, preconizados por nós neste trabalho. Finalmente, após as Considerações Finais, expõe-se a proposta de intervenção como exigência do Mestrado Profissional, que consiste em uma formação continuada aos professores da pré-escola e do laboratório de Ciências que atuam com crianças, a fim de que aprimorem os conhecimentos na área de Ciências da Natureza e da aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Organização do Trabalho Didático, Conhecimento Científico.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *campus* Campo Grande, requer a elaboração de uma Proposta de Intervenção que auxilie na melhoria da aprendizagem na Educação Básica, principalmente, quanto aos equívocos detectados neste trabalho.

É possível perceber, ao longo da leitura desta dissertação, que se prima pelo conhecimento científico, aquele, culturalmente, significativo para crianças da pré-escola, porém, ao analisar as atividades desenvolvidas, durante a execução do projeto —Formigas!, o conhecimento científico, quando fornecido, ficou limitado à apropriação, puramente, dos conceitos científicos da área de Ciências da Natureza.

Dessa maneira, torna-se útil a aquisição, por parte dos professores que trabalham na Educação Infantil, sejam os regentes ou os de laboratório de Ciências, de conhecimentos que relacionem os conceitos científicos, por meio de atividades experimentais de Ciências, com o saber elaborado historicamente.

Portanto, propõe-se a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, em parceria com Universidades Públicas do estado de Mato Grosso do Sul, um programa de formação continuada a todos os professores que, diretamente, lecionam Ciências para crianças da pré-escola.

OBJETIVO

- Implantar programa de formação continuada para os professores que lecionam Ciências para crianças da pré-escola (regentes e

de laboratório de Ciências), na rede municipal de Campo Grande/MS, a fim de que compreendam as formas históricas de organização do trabalho didático, e superem a simplificação do conhecimento.

METODOLOGIA

Estabelecida a parceria entre Semed e Universidade (que ofereça curso de licenciatura na área de Ciências da Natureza), propõe-se uma formação continuada de 80 horas, distribuídas em 10 encontros de 8 horas, ou seja, um encontro de 8 horas por mês.

A formação deve ter início em fevereiro de 2017 e término em novembro de 2017. De forma a proporcionar que todos os professores, que atuam diretamente com crianças da pré-escola, participem de encontro de 8 horas, a ocorrer durante um dia da semana, sem ônus para os participantes.

O curso está estruturado em cinco unidades, com temas e bibliografia estabelecidas nesta proposta, de acordo com o Quadro 5.

A certificação é de responsabilidade da universidade que firmará parceria com a Semed. O critério de certificação está relacionado à presença de, no mínimo, 75% nos encontros.

O curso será iniciado com a apresentação dos resultados desta pesquisa, para que os professores compreendam o que originou a formação continuada. Além disso, no último encontro, os professores elaborarão, em formato de atividade, um projeto didático para a pré-escola, com um dos temas de Ciências da Natureza, em que as crianças tenham atividades na sala de aula e no laboratório de Ciências.

JUSTIFICATIVA

Em consideração às mudanças ocorridas nas últimas décadas, quanto ao desenvolvimento da tecnologia, das mudanças de atitudes e valores pertinentes às sociedades globalizadas, e o aperfeiçoamento de áreas pertinentes à saúde e qualidade de vida, fica evidente a necessidade do ensino de Ciências. Porém, para um entendimento completo e menos inocente, no sentido de transformações e mudanças da sociedade, é preciso lembrar que há íntima relação existente entre os processos educacionais e os processos sociais de reprodução.

Mészáros (2005, p. 25), sobre esse assunto, alerta: —[...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo a

educação. Assim, para que haja mudança na educação escolar, deve-se ampliar o entendimento do sistema econômico vigente, pois o controle social e educacional perpassa pela manutenção de específica gestão econômica. Em outras palavras, Mészáros (2005) revela que:

[...] as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25 – grifos do autor).

Nesse caso, as alterações nos processos educacionais, que evidenciam um ensino de Ciências para esta sociedade moderna, na verdade, não desestabilizam o capitalismo, pois as propostas de superação, para esse autor, são incipientes e —corrigeml, somente, casos isolados.

Diante disso, entende-se a necessidade do conhecimento científico para todas as pessoas, pois esse faz parte da humanidade, tal como dito por Geraldo (2014):

[...] a distribuição social do conhecimento científico é parte fundamental da socialização dos bens socialmente produzidos ao longo da história cultural do homem, e representa uma parcela importante do poder socialmente produzido ao longo da história da humanidade. (GERALDO, 2014, p. 59).

A disseminação do conhecimento científico, portanto, torna-se instrumento de poder e parte da história dos homens. Entende-se a escola como local privilegiado para essa disseminação. Isso, sem se referir à escola atual, que tem suas bases, historicamente, marcadas no século XVII, mas em uma proposta escolar que rompa com a organização atual, tal como mencionado por Saviani (2005):

Portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-seão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor; mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos

conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2005, p.69).

Diante do exposto, e anunciado por Dermeval Saviani, acredita-se que a apropriação dos conhecimentos científicos, pertinentes ao ensino de Ciências, poderão, satisfatoriamente, ser disseminados por professores.

Saviani e Duarte (2012), ao discutirem o significado do conhecimento em Marx, dizem que —o movimento global do conhecimento compreende dois momentos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 61). Primeiro, parte-se do empírico, do objeto como está sendo observado, nesse momento, não há muita clareza como esse objeto está constituído, mas existe uma análise de conceitos, mesmo que ainda simples. Atingido esse primeiro passo, faz-se o caminho inverso, denominado, por Saviani e Duarte (2012), como o segundo momento, em que, por meio da síntese, se procura entender o objeto em consideração à totalidade de suas relações.

É possível reconhecer a relação entre o citado anteriormente, e o postulado por Alves (2004):

[...] o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade. Como o ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão do social pelo *acesso do pensamento à totalidade* é a condição necessária para que o ser pensante compreenda a si mesmo. A educação geral pode ser um instrumento dessa transformação na consciência do homem. (ALVES, 2004, p. 249).

Dessa maneira, o conhecimento científico, para esse autor, fornecido em uma nova instituição pública, servirá para a transformação e, conseqüentemente, o —exercício consciente da cidadania.

A partir disso, defende-se a disseminação do conhecimento científico, por entendê-lo essencial para a vivência na sociedade atual, pois, conforme Geraldo (2014):

O domínio do conhecimento científico é parte fundamental da formação das jovens gerações no mundo contemporâneo. É um direito objetivo de todos os homens, pois o conhecimento científico é um patrimônio da humanidade, na medida em que é produzido historicamente no seio das relações sociais de produção e reprodução da existência humana e na medida em que é uma força produtiva, um meio fundamental do processo de produção. Portanto, o acesso ao

conhecimento científico tem consequências objetivas e diretas na distribuição do poder, nas relações de poder, no acesso ao controle sobre o presente e o futuro das relações do homem com a natureza (a tecnologia) e dos homens entre si (a sociedade). (GERALDO, 2014, p. 67)

Face ao apresentado, não se pode fazer um ensino de Ciências, somente, com atividades em sala de aula, principalmente, onde as crianças são, costumeiramente, ouvintes ou ilustradoras de atividades que reproduzem somente animais, plantas ou natureza. Dessa maneira, o laboratório didático deve subsidiar uma prática mais concreta e passível de compreensão dos fenômenos naturais e sociais que permeiam a ciência.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

ANO 2018												
AÇÕES/ETAPAS	MESES											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Apresentação da proposta à Semed de Campo Grande/MS.	X											
Apresentação da proposta, em conjunto com a Semed de Campo Grande/MS, às universidades.	X											
Convite aos professores.		X										
Encontros de 8 horas.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Certificação.												X

Quadro 1: Estrutura curricular da proposta de intervenção.

Unidade/ Carga Horária	Tema	Bibliografia
1 16h	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos resultados desta pesquisa; - A organização do trabalho didático na escola moderna 	SIQUEIRA, José Flávio Rodrigues. Conhecimento científico na pré-escola: da sala de aula ao laboratório de Ciências . 2016. 179f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. ALVES, Gilberto Luiz. O trabalho didático na escola moderna: formas históricas . Campinas,

		SP: Autores Associados, 2005.
2 8h	<ul style="list-style-type: none"> - Alternativas de superação do Manual didático - Ciências 	SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Manuais didáticos: fontes históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de <i>et. al.</i> (orgs.). A organização do trabalho didático na História da Educação . Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. BACON, Francis. Novum organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza . 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Os pensadores).
3 8h	<p>Gênese e perspectivas da Educação Infantil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Física 	STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (orgs.) Educação Infantil versus Educação Escolar? : entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. BRUNO, Giordano. A cerca do infinito, do universo e dos mundos . 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1998.
4 8h	<ul style="list-style-type: none"> - Educação, Alfabetização e características do desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças - Química 	STEMMER, Márcia Regina Goulart. A Educação e a Alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. FARADAY, Michael. A história química de uma vela – as forças da matéria . Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.
5 24h	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino de Ciências para crianças - Biologia - Elaboração de projeto colaborativo para aplicação em sala de aula. 	ARCE, Alessandra; SILVA, Débora Alfaro São Martinho da, VAROTTO, Michele. Ensinando ciências na educação infantil . Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. WILSON, Edward Osborne. (Org.) Biodiversidade . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

Fonte: Organizado pelo autor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BACON, Francis. **Novum organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Os pensadores).
- BRUNO, Giordano. **Acerca do infinito, do universo e dos mundos**. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1998.
- FARADAY, Michael. **A história química de uma vela – as forças da matéria**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.
- GERALDO, Antonio Carlos Hildalgo. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- MÉSZAROS, Isván. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 37 ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2005.
- _____, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SIQUEIRA, José Flávio Rodrigues. **Conhecimento científico na pré-escola: da sala de aula ao laboratório de Ciências**. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- WILSON, Edward Osborne. (Org.) **Biodiversidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

O LETRAMENTO MATEMÁTICO: UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES PROPOSTAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Andreia Barbosa Mateus ¹

Antonio Sales ²

RESUMO

O texto a seguir é um relato de pesquisa que consistiu em descrever e analisar a contribuição das tarefas propostas pelos professores do ensino comum para promover o Letramento Matemático de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Para o estudo das práticas dos professores que ensinam Matemática nesse nível de escolaridade, teve-se como referencial teórico a Teoria Antropológica do Didático (TAD). O estudo foi realizado com ênfase na abordagem qualitativa e a metodologia escolhida como instrumento para a coleta de dados foi a pesquisa do tipo etnográfico, permitindo a participação da pesquisadora em campo. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande / MS. A referida escola foi escolhida por se constituir o local onde a pesquisadora exerce suas atividades profissionais. Constatou-se, neste estudo, a dificuldade dos professores na superação da limitação da aprendizagem ao aluno com deficiência intelectual e na articulação de suas práticas pedagógicas no ensino da Matemática com o contexto social do aluno. As análises indicaram a necessidade de rever o desenvolvimento da organização didática por meio de um trabalho colaborativo tendo como objetivo a ampliação de uma didática pautada nas especificidades. Este estudo apresenta um projeto de intervenção no campo empírico, que consiste na realização de oficinas pedagógicas com toda a equipe escolar. Tal proposta surgiu da necessidade de promover ações de apoio pedagógico como opção de metodologia colaborativa à educação escolar inclusiva.

Palavras-Chave: Letramento Matemático. Deficiência Intelectual. Tarefas Matemáticas.

¹ Ano de defesa em 2016.

² Orientador: Mestre e doutor pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente Sênior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Paulo Freire

TEMA: Viabilizando o Letramento Matemático dos alunos com deficiência intelectual por meio da proposta do ensino colaborativo

Apresentação:

Esta proposta surgiu da necessidade de promover ações de apoio pedagógico como opção de metodologia colaborativa à educação escolar inclusiva e será desenvolvida por meio de um projeto que inclui a realização de oficinas sobre o ensino da Matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental, na escola comum, visando ao Letramento Matemático dos alunos com deficiência intelectual.

A escolha de oficinas justifica-se por possibilitar, no campo empírico, a interação entre os envolvidos e o partilhar das experiências profissionais, bem como a articulação dos estudos teóricos sobre o Letramento Matemático com a prática pedagógica, contemplando as necessidades e os interesses da comunidade escolar.

Se por um lado a escolarização dos alunos com deficiência é uma conquista, por outro, essa vem sendo muito questionada em relação à qualidade da educação ofertada. Sabe-se que a proposta da inclusão escolar é um desafio que requer modificações, tanto na estrutura das instituições escolares, como, por exemplo, acessibilidade física, quanto na superestrutura, ou seja, nos aspectos políticos, econômicos e sociais, destacando-se, entre outros cenários, saúde, alimentação e transportes. Contudo, também há, nas escolas, muitas barreiras e concepções de cunho cultural em relação à proposta da educação escolar inclusiva. Uma delas, a mais comum e a que mais de perto tem relação com o este estudo, é a responsabilização da escolarização desses alunos somente aos professores da sala comum, ou apenas aos professores especialistas, quando a escola possui esses profissionais.

Sendo assim, é como se a educação especial fosse um grupo a parte do sistema educacional. Carvalho (2010, p. 93) destaca que “a visão substantiva, isto é, entender a educação especial como subsistema, como outra modalidade educativa, cederá lugar para uma perspectiva adjetiva, centrada na qualidade da oferta, na equalização das oportunidades e na permanente capacitação de todos os envolvidos na tarefa educativa”.

Para que haja qualidade na escolarização de todos os alunos, é necessário um trabalho em conjunto, com apoios e objetivos mútuos de todos os profissionais da educação, integrando a equipe técnica e pedagógica da instituição escolar. De acordo com os autores Fullan e Hargreaves (2000), o ensino colaborativo ou coensino está associado a essa visão de integração e cooperação nas relações estabelecidas entre os participantes não havendo hierarquização do saber. Ao reconhecer a escola como um espaço de formação que tem como papel possibilitar estratégias para a inserção e participação de todos os alunos em situações sociais que envolvem habilidades na leitura, na escrita e nos conhecimentos básicos de Matemática, pode-se considerar que a prática escolar deve estar associada à prática social, pois esse elemento é o alicerce para que ocorra o letramento. Para que isso ocorra de fato, os professores precisam saber trabalhar em grupo e envolver os outros educadores, propondo um trabalho colaborativo, em que todos têm algo para compartilhar e aprender.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam a proposta do ensino colaborativo ou coensino como uma estratégia de apoio à educação escolar inclusiva dos alunos que se constituem em alvo da educação especial. A parceria entre a educação comum e especial poderá dar suporte aos alunos, diminuindo, assim, as barreiras para a escolarização dos mesmos.

Para que a proposta do ensino colaborativo realmente se efetive no sentido de romper as barreiras que se interpõem à inclusão escolar dos alunos com deficiência, não se pode deixar de mencionar a necessidade de constantes formações pedagógicas para que os educadores possam ter um momento para expor suas dificuldades, discutirem sobre a proposição e a contribuição das atividades destinadas ao aluno com deficiência, ou seja, reflitirem sobre seu fazer pedagógico e também para interagirem com os outros profissionais para compartilhar suas práticas.

De acordo com Canário (1998), não se pode pensar em formação docente sem deixar de mencionar os espaços reais onde se efetivam as interações entre o ensinar e o aprender (instituições escolares), pois esses se constituem em um importante local formativo e de construção identitária. Segundo o autor, a valorização da formação centrada na escola pode provocar mudanças positivas no contexto escolar, devido à diversidade de socializações profissionais que ocorre, desencadeando também a construção da identidade docente, ou seja, o desenvolvimento profissional.

A proposta apresentada nesse projeto é uma possibilidade metodológica de propor formações docentes sobre o Letramento Matemático por meio do ensino colaborativo e, sendo assim, buscará o

envolvimento dos professores regentes da sala comum, professor do AEE, estagiários, equipe técnica e pedagógica. O campo de desenvolvimento deste projeto será uma escola da REME, a mesma em que foi realizada esta pesquisa, e o tempo de execução constituirá em dois dias no início de cada bimestre. Após uma primeira experiência na escola local, pretende-se ampliar esta proposta para a Rede Municipal de Ensino (REME).

Nas linhas que seguem, descrevem-se os objetivos desta proposta de intervenção, os procedimentos, as etapas para a realização da oficina pedagógica e o cronograma de execução.

Objetivos propostos da proposta de intervenção

Promover a interação e a cooperação entre os profissionais do ensino regular e os da educação especial;

- ✓ Orientar a organização didática para o ensino da Matemática, considerando as diferenças e as necessidades educacionais dos alunos;
- ✓ Assessorar professores, auxiliares pedagógicos especializados (APES), equipe técnica e pedagógica, no desenvolvimento de tarefas que contribuam para o Letramento Matemático dos alunos com deficiência intelectual; e
- ✓ Contribuir para a vivência dos momentos didáticos no estudo da Matemática e na elaboração do plano de trabalho para o aluno com DI. A Teoria Antropológico do Didático (TAD) se apropria e compreende seis momentos da atividade de estudo: 1) O momento do primeiro encontro com um tipo de problema. 2) O momento exploratório de um tipo de problema. 3) O momento do entorno tecnológicoteórico. 4) O momento do trabalho da técnica. 5) O momento de institucionalização e 6) O momento de evolução.

Procedimentos e etapas para a execução da oficina:

- ✓ 1ª etapa: Início dos encontros com os educadores dos anos iniciais do ensino comum: professor regente da sala comum, os APES, estagiários, equipe técnica e pedagógica para a socialização dos resultados alcançados nesta pesquisa. Realização de diálogos, leituras e discussões de textos sobre o trabalho colaborativo e a sua relevância para a escolarização dos alunos com deficiência.
- ✓ 2ª etapa: Estudos sobre o Letramento Matemático, proposição de abordagens, recursos didáticos e tarefas que contribuem para esse processo. Formação de duplas (professor regente e APE; professor regente e estagiário(a); dois professores que atuam no mesmo ano escolar; ou ainda, professor regente e coordenador) para a elaboração de um

planejamento de Matemática, visando ao Letramento Matemático dos alunos com DI.

✓ 3ª etapa: Sessões de socialização com o grupo participante das organizações didáticas elaboradas e executadas em sala de aula pelos educadores. Nesse momento, a pesquisadora participará fazendo as intervenções e questionamentos se as organizações didáticas permitiram ao aluno com DI vivenciar os momentos didáticos destacados na TAD e se o mesmo conseguiu atingir o objetivo no estudo.

✓ 4ª etapa: Relato das experiências vivenciadas com o ensino colaborativo na prática pedagógica e apresentação para todo o grupo escolar de, no máximo, três organizações didáticas desenvolvidas que contribuíram para o processo de Letramento Matemático do aluno com DI.

Cronograma de execução

Procedimentos e etapas para a execução da oficina	Início do 1º bimestre letivo: Fevereiro (02 dias)	Início do 2º bimestre letivo: Maio (02 dias)	Início do 3º bimestre letivo: Julho (02 dias)	Início do 4º bimestre letivo: Outubro (02 dias)
1ª etapa	x			
2ª etapa		x		
3ª etapa			x	
4ª etapa				x

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Revista Psicologia da Educação, p.09-27 v.6, n.10, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy. **A escola como Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ORGANIZAÇÃO TRABALHO DIDÁTICO

PRODUÇÕES ANO 2017

A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: UM ESTUDO DOS ACERVOS COMPLEMENTARES

Fátima Aparecida do Nascimento ¹

Lucilene Soares da Costa ²

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Tem como objeto de estudo os livros literários dos Acervos Complementares do 3º ano do Ensino Fundamental, buscando avaliar a importância atribuída às práticas de ensino da leitura e literatura infantil para a formação do leitor literário, na formação dos professores alfabetizadores e ações do Pacto. Para tanto, efetuou-se, como procedimento metodológico, o estudo do aporte teórico que fundamenta sua proposta, no que diz respeito à leitura e à Literatura Infantil e sua contribuição para a prática do professor na utilização dos Acervos Complementares. Analisaram-se, ainda, os livros que compõem os Acervos Complementares, buscando investigar se há elementos de literariedade ou se trata de livros paradidáticos, utilizados para complementar conteúdos curriculares ou ensinar o sistema de escrita alfabética. A relevância da referida pesquisa consiste em contribuir para a discussão de aspectos relacionados ao livro infantil, aspectos literários e projeto gráfico, bem como da importância desses estudos na formação dos professores de anos iniciais, para que se desenvolvam, na escola pública, efetivas condições de formação do leitor literário. Como resultados, aponta-se que o material teórico que subsidia o Pnaic é de boa qualidade, no entanto, principalmente no que se refere à Literatura Infantil, objeto de nossa pesquisa, sua importância tem sido associada ao letramento e à alfabetização, sem que haja ênfase aos aspectos inerentes à literatura como expressão artística, bem como na formação específica para o professor dos anos iniciais que possa contribuir efetivamente para o

¹ Ano defesa: 2017.

² Orientadora: Mestre e Doutora em Letras pelo Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo.

trabalho com o letramento literário, o que nos sugere um vasto campo de estudos.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Pnaic. Letramento Literário. Acervos Complementares.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

ACERVOS COMPLEMENTARES E LETRAMENTO LITERÁRIO.

1 Justificativa

Esta proposta surge como resultado dos estudos desenvolvidos junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, em que, como resultados da pesquisa, observou-se a necessidade de discussão entre o corpo docente sobre aspectos próprios da leitura literária e de como pode ser desenvolvido um trabalho com a Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A leitura literária possibilita um encontro único com a linguagem, interação com a palavra e elaboração, pela criança, de questões que a afligem, como a dor, o abandono, a perda.

Sentir “na pele” da personagem, medo, inveja, angústia, tristeza, entusiasmo, emoção e tantas outras sensações próprias do humano pode contribuir na constituição de um sujeito mais hábil, mais fortalecido, mais sensível, com a capacidade de mergulhar fundo nas questões existenciais de maior densidade (QUEIROZ, 2014, p. 42).

Historicamente, existe uma forte ligação entre escola e literatura infantil. No início da escola moderna, os textos infantis, muitas vezes escritos por educadores, eram vistos como possibilidades fecundas de se adentrar nas mentes infantis.

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores com marcante intuito educativo. E até hoje a literatura infantil permanece como colônia da Pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe

de uma atividade comprometida com a dominação da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Nesse sentido, Soares (2011) afirma não ser possível evitar que a literatura infantil seja escolarizada, já que a escolarização é a essência da escola, mas alerta sobre a necessidade de se evitar a inadequada escolarização da literatura, ou seja, a desfiguração do literário pela sua transformação em saber escolar. Um exemplo disso é quando são usados excertos de textos literários, presentes nos livros didáticos, que se tornam pseudotextos, uma vez que não levam em conta aspectos importantes que constituem a sua literariedade.

Soares (2009, p. 24) ressalta que devemos oportunizar às crianças e às jovens leituras que lhes proporcionem prazer e que satisfaçam seu desejo de fantasia, no entanto, alerta para que não se menospreze a qualidade de literário.

Se a leitura de entretenimento, que pode inserir a criança e o jovem no mundo dos livros pela via da descoberta do prazer de ler, for também leitura de livro literário, embora não se possa pretender da criança ou do jovem um modo de ler, for também a leitura do livro literário, embora não se possa pretender da criança ou do jovem um modo de ler literário, uma leitura autenticamente e plenamente literária, pode-se propiciar-lhes a vivência do que é literatura, uma percepção, não reconhecida que seja, do que é literário no texto (SOARES, 2009, p. 25).

O professor precisa, assim, de uma formação que lhe permita o contato com conhecimentos sobre os aspectos que tornam um texto literário, o que é literatura, em seu sentido ligado à Arte, e sua importância - para além do seu uso como pretexto para ensinar a leitura, a fim de ter condições de realizar escolhas capazes de atrair os alunos e introduzi-los na apreciação e na recepção estéticas. Segundo a autora, cabe aos professores e aos mediadores oferecer condições para que as crianças e os jovens tenham a possibilidade de descobrir o prazer de ler, por meio de leituras que se revelem sedutoras.

Além das leituras de entretenimento, Soares (2009, p. 27) defende a escolha de livros considerados clássicos da literatura, como escolhas necessárias. Para a autora, a importância do contato com os clássicos diz respeito mais a razões existenciais e culturais do que propriamente literárias. Ressalta ainda que o conhecimento dos clássicos pode se dar a partir das suas adaptações, mesmo ciente que nelas muito do literário se perde.

A criança ou o jovem não pode deixar de saber a que nos referimos quando dizemos que alguém é um *Dom Quixote*, ou que uma atitude é uma atitude *quixotesca*; quando ameaçamos um nariz de crescer, ao desconfiar de uma mentira, aludindo a Pinóquio, sem o mencionar; quando solicitamos que *alguém feche a torneirinha de asneiras*, que Emília abre com tanta frequência; quando dizemos que uma viagem foi uma odisseia; quando qualificamos algo como nosso calcanhar de Aquiles; quando, diante de um atraso, dizemos *agora é tarde, Inês é morta*; ou quando, diante de uma dúvida, repetimos *ser ou não ser, eis a questão*; ou quando chamamos aquele vírus que nos ataca o computador de *Cavalo de Troia*... quando caracterizamos uma situação como *kafkiana*... os exemplos são numerosos de metáforas literárias que passam a fazer parte do discurso coletivo, em um quase infinito jogo de intertextualidades (SOARES, 2009, p. 29).

O professor precisa refletir sobre a leitura literária, pois somente levar os livros para a sala de aula, por melhores que sejam, e permitir que os alunos leiam, não garante o letramento literário. Cosson (2011, p. 290) defende que “[...] a literatura precisa ser ensinada tal como outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos educação”. A mediação do professor é necessária no sentido de oferecer uma abordagem pertinente do texto literário e um modo de ler que busque a produção literária de sentidos, que possa contribuir para que os estudantes se tornem leitores maduros quando adultos.

Dessa forma, as leituras propostas para esta formação possibilitarão subsídios para discussões a respeito do papel da literatura infantil no Ensino Fundamental, aspectos literários que precisam ser levados em conta no processo de escolha dos livros que serão oferecidos aos alunos e formas texto, do contexto e do intertexto.

2 Objetivos

2.1 Geral

- Discutir o papel da literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Específicos

1. Conhecer a história da literatura infantil na sua relação com a escola.
2. Discutir o conceito de letramento literário.
3. Elaborar formas de mediação dos livros dos Acervos Complementares que favoreçam o letramento literário

3 Metodologia

A formação será oferecida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola em que foi realizada a pesquisa, com a concordância e o apoio da coordenação pedagógica e gestão escolar.

Será desenvolvida nos horários destinados a estudos coletivos, tomando-se o cuidado para que a formação não preencha todo o espaço do planejamento, uma vez que este é o horário em que os professores das mesmas disciplinas e anos podem reunir-se, debater questões pertinentes ao ensino e à aprendizagem dos seus alunos e outras questões de ordem prática e burocráticas próprias dos sistemas de ensino. Dessa forma, optou-se por realizar 4 encontros de 2 horas cada, um por bimestre, nos quais serão discutidos textos de autores expoentes da temática e elaboração de formas de trabalho pedagógico com os livros dos Acervos Complementares. A critério dos professores e da coordenação, esse momento poderá ser ampliado, se julgarem que o tempo para discussão foi insuficiente. Entendemos ser melhor, nesse contexto, que os professores sinalizem a relevância de ter mais tempo de estudo do que impor a eles, com sentido obrigatório, que retirem do seu tempo de planejamento um horário para estudo sem ainda ter percebido que haja necessidade de ampliação dos seus conhecimentos sobre o tema.

Os textos serão previamente distribuídos, para que no encontro sejam levantadas as dúvidas, os pontos chave do texto e as implicações de sua leitura para o trabalho docente com os livros literários. Pretende-se que seja um momento dialógico, e não transmissivo, com a abertura da reunião sendo sempre realizada com a leitura de um livro dos Acervos que, nas análises feitas em nossa pesquisa, contém elementos de literariedade, bem como de um livro que não contém esses elementos, que seja voltado para um conteúdo curricular. Dessa forma, espera-se que, durante a discussão do texto teórico proposto para aquele encontro, as características dos dois livros dos Acervos lidos no início da reunião venham à tona, e que os professores os observem com um olhar mais atento, munidos de aporte teórico para repensá-los, assim como sua forma de utilização em classe.

4 Cronograma de atividades

Mês	Duração	Texto-base para discussão
Abril/2017	2 horas	O estatuto da literatura infantil, de Regina Zilberman.
Junho/2017	2 horas	A escolarização da literatura infantil e juvenil, de Magda Soares.
Setembro/2017	2 horas	A prática do letramento literário na sala de aula, de Rildo Cosson.
Novembro/2017	2 horas	Elaboração de uma forma de abordagem dos Acervos Complementares a partir das leituras realizadas.

5 Avaliação

A proposta é que, a cada bimestre, as professoras escrevam relatos de suas experiências, a partir dos encontros formativos, de como tem se dado em sala de aula a utilização dos livros que compõem os Acervos Complementares. Esses relatos serão socializados, por aquelas professoras que assim o desejarem, durante as reuniões de formação e servirão de fonte empírica para que a pesquisadora produza um artigo, que será socializado e validado pelas professoras participantes.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário em sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. p. 281-297.

SOARES, Magda. O Jogo das Escolhas. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. p. 19-32.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.;

BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.17-48.

QUEIROZ, Helen. A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas.
In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 39-54.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. 3. reimpr. São Paulo: Global, 2012.

SALAS-AMBIENTE: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO. IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS DO ATO EDUCATIVO NO ENSINO MÉDIO, NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE (2010 – 2016)

Mélissa Lopes de Souza Moraes Rodrigues¹
Samira Saad Pulchério Lancillotti²

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se à linha de pesquisa “Organização do trabalho didático”, inserida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tem como objeto o Projeto Salas-Ambiente desenvolvido na E.E. Profª Clarinda Mendes de Aquino, do município de Campo Grande/MS, que desde 2010 adota este formato. O objetivo geral da pesquisa é descrever e analisar como se configura a organização do trabalho didático no Ensino Médio da escola referida, mediante a implantação das salas-ambiente, especificamente no Componente Curricular Língua Portuguesa, área de formação inicial da pesquisadora. O recorte temporal abarca o período de 2010, ano em que se iniciou o projeto na escola, a 2016, tempo limite para finalização da pesquisa. Esta proposta tem sido pouco discutida e merece análises mais aprofundadas. A referência teórico-metodológica da pesquisa se ancora nos estudos de autores que investigam a *Organização do Trabalho Didático*, categoria teórica formulada por Alves no campo da ciência da história. A metodologia baseia-se num conjunto de estratégias e instrumentos que possibilitam o alcance do objetivo geral, tais como: pesquisa documental, observações, análise de material didático, entrevista semiestruturada e fotografias. No tocante aos resultados, a investigação constatou que mesmo em uma proposta de reorganização do espaço físico, as salas-ambiente, a escola mantém o que preconizou Comenius, no século XVII, focado no ensino mútuo/coletivo, com poucos momentos individualizantes, centralizando o trabalho docente no manual didático. A partir dos resultados elencados, viu-se a necessidade de um projeto de intervenção que pudesse superar a centralidade do uso do manual didático

¹ Ano de defesa 2017.

² Orientadora: Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

nas aulas de Língua Portuguesa, voltando-se, assim, para o uso dos contos literários clássicos.

Palavras-chave: Trabalho didático. Salas-ambiente. Ensino Médio.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Uso dos clássicos nas aulas de Língua Portuguesa em salas-ambiente

Coordenador do projeto: MéliSSa Lopes de Souza Moraes Rodrigues

Período de desenvolvimento: 2º semestre de 2017.

Duração: ações contínuas (2017)

Local: E.E. Profª Clarinda Mendes de Aquino

1 JUSTIFICATIVA

É proposto pelo regulamento do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação que ao ser finalizada a pesquisa, dissertação, seja elaborado um projeto de intervenção a fim de contribuir com ações voltadas para a universalização e melhoria da educação básica.

O estudo outrora elaborado evidenciou que *a organização do trabalho didático* nas salas-ambiente permanece conforme preconizou Comenius no século XVII, em que prevalece o ensino coletivo/simultâneo permeado pelo “conjunto de práticas hierarquizadas e exigidas pelo manual didático.” (ALVES, 2005, p. 143).

Percebe-se, na pesquisa, que o manual didático, na maioria dos casos, assumiu o protagonismo da relação educativa, sendo por vezes adjetivado como “muito bom” pelas professoras. Nos esparsos momentos em que não se centrava a ação didática no manual, viu-se a utilização de texto clássicos como “Romeu e Julieta” fragmentados, sendo acessados em páginas da web não monitoradas pela professora, o que pode comprometer a fidelidade do texto.

Por concordar com Alves (2015) ao se referir que os manuais didáticos simplificaram “o trabalho didático” e que “o docente submeteu-se incondicionalmente às rotinas previstas no próprio instrumento de trabalho” e que este por sua vez assumiu a centralidade da relação educativa é que se propõe mor meio deste projeto de intervenção, uma Oficina Pedagógica, com um total de 40h/a, a utilização de contos clássicos da literatura universal como textos base das aulas de Língua Portuguesa das turmas dos 1^{os} anos, sem desconsiderar os demais anos, do

Ensino Médio da E.E. Profª Clarinda Mendes de Aquino. Assim, Souza (2012, p. 1) afirma que “[...] a adoção da leitura de obras consideradas clássicas como metodologia fundamental para a formação humana, no enfrentamento dos problemas sociais contemporâneos.”, haja vista que a obra clássica revela o conteúdo das “estruturas sociais”, considerando o homem como um sujeito histórico que constrói suas possibilidades de continuação, que são reveladas pela literatura.

Considera-se, ainda, como afirma Souza (2012, p. 14) a volta da leitura das obras clássicas no ensino de Língua Portuguesa como uma necessidade, pois torna-se um “instrumento de apreensão das contradições e da luta por uma sociedade mais humanizadora.”

A escolha dos 1^{os} anos do Ensino Médio deve-se ao fato de no Referencial Curricular do Ensino Médio abordar o estudo dos “gêneros literários” e análise de textos narrativos em Língua Portuguesa,

Analisar recursos expressivos em linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores, participantes da criação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis), [...] cujos gêneros estejam ligados à narração. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.88).

Desta maneira, a proposta acima apresentada torna-se relevante, na medida em que visa oferecer um norteamento quanto à substituição do manual didático dentro da *organização do trabalho didático*, podendo alterar a relação educativa pautada, até então, no manual didático; os elementos de mediação, assim como o espaço físico em que se estabelece.

As novas tecnologias podem ser consideradas como fonte de conhecimento alternativo que pouco têm sido exploradas no âmbito educacional. A internet proporciona plataformas e páginas que torna acessível obras clássicas da literatura e de arte (pintura, escultura, música vídeos, dentre outros) disponíveis em museus e bibliotecas virtuais, de acesso gratuito. Exemplo disto é a Biblioteca Digital desenvolvida em software livre "Domínio Público" que disponibiliza um amplo acervo de textos, vídeos, som e imagem, que podem enriquecer muito a formação dos educandos.

A plataforma disponibiliza inúmeras possibilidades de pesquisa. Logo na *homepage* já estão dispostos *links* que levam ao acesso a obra completa de autores renomados como Machado de Assis e Fernando Pessoa, literatura infantil, dissertações/teses, legislações, músicas eruditas brasileiras e vídeos.

A página da *web* proporciona a pesquisa do material disponibilizado por categoria, mídia, título da obra, autor e idioma. Ao indicar os dados mínimos como mídia, categoria e idiomas o acesso torna-se disponibilizado, assim, podendo ser baixado em *pdf*.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Oferecer às professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio da E.E. Prof^a Clarinda Mendes de Aquino novos instrumentos de trabalho, objetivando descentralizar o uso do manual didático da relação educativa nas salas-ambiente, alterando *a organização do trabalho didático* estabelecida, a partir do recurso a outras fontes de conhecimento, a saber, o texto literário

3.2 Objetivos específicos.

- a) Oferecer fundamentação teórica a fim de poder problematizar e discutir criticamente a centralidade do manual didático no interior da relação educativa;
- b) Proporcionar o conhecimento do funcionamento da página da *web* www.dominiopublico.gov.br;
- c) Elaborar planos de aula, juntamente com as professoras e coordenadora pedagógica, utilizando contos clássicos da literatura mundial.

4 EMENTA

Descentralização do manual didático na relação educativa; novas perspectivas da organização do trabalho didático em Língua Portuguesa para as salas-ambiente.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta de intervenção será desenvolvida na E.E.Prof^a Clarinda Mendes de Aquino, tendo como público alvo as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a Coordenação Pedagógica.

Primeiramente, será instituído um grupo de estudos, às segundas-feiras pela manhã, período em que as três professoras de Língua Portuguesa estão juntas para planejamentos coletivos, a fim de estudar a relevância da descentralização, na relação educativa, do manual didático, serão destinadas 21 h/a.Os encontros ocorrerão quinzenalmente para que

seja garantido às professoras o período para executar outras atividades pertinentes ao trabalho docente como também a elaboração de outros planos de aula.

Em seguida, com a colaboração da coordenação pedagógica e o professor gerenciador de tecnologias (PROGETEC) será explorada, juntamente com as professoras de Língua Portuguesa, a página na web www.dominiopublico.gov.br a fim de conhecer o material (contos universais) disponíveis, selecionando-os. A escolha do conto clássico a ser utilizado para as aulas será feito pelas professoras, tomando por critério o que está estabelecido no Referencial Curricular. Para o planejamento das aulas serão destinadas 3h/a, o mesmo será executado, após revisão e aceite.

Após a seleção do material, serão feitos os planejamentos de aula com os contos universais escolhidos, destinando ao menos 7 h/a aulas para a leitura dos contos, exploração e compreensão textual, conforme indica o referencial curricular. Após a conclusão desta etapa, serão reservadas mais 7h/a aulas para elaboração, correção e reescrita dos textos. Depois da revisão, os alunos terão mais 2h/a aulas para digitalizar e postar os textos.

Para ter acesso aos contos, os alunos poderão baixá-los em *pdf* em seus próprios *smartphones* ou recorrer à sala de tecnologia para acessá-los no site acima citado. Finalizando com uma produção de texto da tipologia narrativa, escrevendo com base na estrutura textual selecionada. Ao terminarem os textos, os alunos postarão no site da escola, indicando as etapas de todo processo nas redes sociais.

As etapas abaixo irão compor a trajetória da proposta de intervenção:

- a) Encontros de estudos para analisar a centralização do manual didático na relação educativa estabelecida na organização do trabalho didático nas sala-ambiente, a fim de poder descentralizá-lo;
- b) Exploração da página da web www.dominiopublico.gov.br com o auxílio do Progetec, a fim de conhecer a ferramenta e poder selecionar os contos universais a serem trabalhados;
- c) Elaboração dos planejamentos de aula, juntamente com as professoras e coordenação pedagógica centralizando os contos universais;
- d) Acompanhamento da execução da aulas planejadas;
- e) Produção dos textos;
- f) Publicação das produções textuais;
- e) Avaliação da proposta de intervenção.

6 RECURSOS MATERIAIS

As professoras utilizarão de um computador, caderno de planejamento e/ou de anotações sobre as aulas, a coordenadora pedagógica e o professor gerenciador de tecnologias usarão o computador, já os alunos poderão recorrer aos próprios smartphones ou aos computadores da sala de tecnologia e caderno de produção de texto.

7 CRONOGRAMA

Ações	2017				
	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Encontro com coordenadora e professoras para expor a proposta de intervenção.	X				
Início do grupo de estudos.	X				
Encontros quinzenais do grupo de estudos.	X	X			
Elaboração dos planos de aula.		X			
Execução das aulas planejadas			X	X	
Elaboração do texto final				X	
Publicação, no site da escola, dos textos elaborados					X
Avaliação	X	X	X	X	X

8 AVALIAÇÃO

O processo avaliativo ocorrerá por meio de acompanhamento sistemático da implantação da proposta de intervenção. Nesses acompanhamentos serão avaliados: a aceitação por parte das professoras de Língua Portuguesa, Coordenação Pedagógica e Professor Gerenciador

de Tecnologias; a participação das professoras de Língua Portuguesa nos encontros para estudo; o acesso à base de acervo “Domínio Público”; aceitação dos alunos em utilizar uma nova tecnologia e não o manual didático; a elaboração dos textos narrativos, por parte dos alunos, tomando por base os contos estudados; a qualidade da produção textual, tomando por referência a estrutura textual da Tipologia Narrativa.

Avaliação feita pelos professores, coordenação pedagógica e alunos dos pontos positivos e negativos da oficina, indicando sugestões para a melhoria da proposta.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Textos escolares do ensino secundário no Brasil: da época jesuítica aos nossos dias**. In: Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos. Campinas/SP: Autores Associados, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, Ensino Médio**. 2014. Disponível em <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/HomeProfessor.aspx>. Acesso em 19 de jan. 2017.

RODRIGUES, Méliça Lopes de Souza Moraes. **Salas-Ambiente: uma proposta de organização do trabalho didático. Implicações metodológicas do ato educativo no ensino médio, no município de Campo Grande**. UEMS, 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação).

SOUZA, Ana Arguelho de. **Porque ler os clássicos**. In: GOMES, Natanael dos Santos; ABRÃO, Daniel. (Orgs.). Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2012.

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS) E OS
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS EM CAMPO GRANDE – MS,
DE 2011 A 2015**

Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña¹
Kátia Cristina Nascimento Figueira²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a constituição dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. O lócus de investigação é o Campus Campo Grande e os respectivos cursos integrados ofertados: informática, eletrotécnica e mecânica. Como recorte temporal da pesquisa, os anos 2011 a 2015. Para alcançar o objetivo proposto, buscou-se: identificar as demandas que possibilitaram a criação dos cursos técnicos integrados; investigar os elementos presentes na escolha do espaço físico em que foi construído o IFMS; analisar as relações de poder, interna e externa, na institucionalização destes; descrever e analisar os elementos constitutivos da materialização das propostas de cursos técnicos integrados, além de identificar e analisar os sujeitos participantes do processo – gestores, docentes e alunos egressos -, a fim de verificar seus posicionamentos sobre os referidos cursos, por meio de um levantamento amostral de 40 participantes, sendo 20 estudantes, 19 docentes e 1 gestor. A pesquisa é norteada pela relação entre trabalho e educação na perspectiva marxista, sendo utilizadas, como categorias de análise, as propostas de Petitat, quais sejam: espaço, tempo e conteúdo. Como abordagens metodológicas foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, utilizando-se questionários e entrevista semiestruturada, como instrumento para a coleta dos dados. Verificou-se que a constituição do IFMS no Estado de Mato Grosso do Sul, ocorre em um momento de disputas entre conservadores e progressistas da sociedade brasileira, pela hegemonia no campo educacional. O IFMS é a primeira instituição federal a ofertar o ensino médio integrado no Estado de Mato Grosso do Sul e foi implantado no governo do presidente Lula, momento em que se dá a expansão da Rede Federal. Cabe superar contradições e possibilidades, que se abrem na conjuntura capitalista para a oferta do ensino médio integrado, tendo o

¹ Ano de defesa 2017.

² Orientadora: Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

trabalho como princípio educativo. Pretende-se, com esse estudo, contribuir com o debate estabelecido no campo das instituições escolares.

Palavras-chave: Educação. Cursos técnicos integrados. Instituições escolares.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

CONSTRUÇÃO DE ACERVO DOCUMENTAL E FOTOGRÁFICO PARA O CAMPUS CAMPO GRANDE

1 INTRODUÇÃO

Com a finalização desta etapa da pesquisa impõe-se como uma exigência do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul uma proposta de intervenção que abranja a problemática abordada na pesquisa e que traga contribuições para a melhoria da Educação Básica.

Tendo este trabalho como objeto de estudo a constituição dos Cursos Técnicos Integrados no IFMS, Campus Campo Grande, no período de 2011 a 2015, e segundo os resultados observados nas análises e as considerações finais elencadas no trabalho, restou evidente a necessidade de contribuir com o IFMS no que tange a melhoria do registro documental existente no Campus Campo Grande. Dessa maneira a proposta de intervenção que no entendimento da pesquisadora tenha significado relevante é a construção de um acervo documental que possa ser utilizado pela comunidade acadêmica e futuros pesquisadores, garantindo a memória da instituição escolar, visto que não há registros desse tipo localizados no Campus Campo Grande.

2 JUSTIFICATIVA

A pesquisa denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) e os Cursos Técnicos Integrados em Campo Grande – MS, de 2011 a 2015, que deu origem a este projeto, identificou que há escassez de um acervo documental para registro histórico do campus.

Segundo Le Goff (1994, p. 545): “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Nesse sentido, o documento não é inócuo e se reveste de intencionalidades. Um acervo documental possibilitará que a comunidade acadêmica, bem como futuros pesquisadores, compreendam a instituição escolar IFMS a partir de seus documentos, visto que, de acordo com Le Goff (1994), o documento:

É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhes o seu significado aparente. (LE GOFF, 1994, p. 547-548).

Segundo a concepção de fontes apresentada na pesquisa, o conceito de fonte alargada, defendido por Nosella e Buffa, é que materializamos a proposta de intervenção. Segundo os autores:

O documento escrito, se existir, é, sem dúvida, uma fonte a considerar, mas há outras fontes mais preciosas. É o próprio conceito de fonte que se amplia. No que concerne à história da educação, as memórias, histórias de vida (escritas ou orais), livros, cadernos de alunos, discursos em solenidades, atas jornais de época, almanaques, livros de ouro, correspondência epistolar, relatórios, fotografias, plantas baixas dos prédios e muitas outras fontes encontráveis em arquivos públicos e particulares são importantíssimas. (NOSELLA; BUFFA 2009, p. 61).

Com as ‘novas fontes’, as instituições escolares podem ser compreendidas na sua totalidade. Assim, um acervo documental possibilitará que as fontes não se percam e que, a partir delas, a instituição escolar IFMS, Campus Campo Grande, seja percebida como produto das relações sociais. Do mesmo modo, pesquisadores e comunidade terão a oportunidade de entender determinado aspecto da realidade do Campus.

O impacto e os benefícios da construção do acervo documental e fotográfico serão percebidos em médio prazo, visto que facilitarão o acesso às fontes, tanto pela comunidade acadêmica quanto por futuros pesquisadores.

3 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Construir um acervo documental e fotográfico sobre a história da educação da instituição escolar IFMS, Campus Campo Grande, referente ao período de 2011 a 2015.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar um acervo documental e fotográfico, referente à instituição escolar IFMS, Campus Campo Grande para preservação da memória institucional.
- Realizar o levantamento de fontes produzidas e ou acumuladas para constituir acervo;
- Produzir registros a partir das fontes utilizadas durante a pesquisa para compor o acervo documental e fotográfico;
- Classificar as fontes documentais segundo normas da arquivística;
- Acondicionar as fontes segundo as classificações da arquivística;
- Divulgar a construção do acervo documental e fotográfico à comunidade acadêmica do Campus Campo Grande.

4 METODOLOGIA

Para a constituição do acervo documental e fotográfico serão mapeados os documentos utilizados durante o processo de investigação, quais sejam leis, diretrizes, regulamentos, bem como os registros fotográficos coletados, além de outras fontes localizadas no campus, quais sejam expressões da memória por meio de atas, relatórios constantes nos arquivos escolares.

A partir da coleta das fontes, estas serão classificadas juntamente com a servidora arquivista do IFMS, a fim de que a documentação acumulada como arquivos pessoais, arquivos institucionais, sejam reunidos pela tipologia documental segundo as técnicas da arquivologia.

Com o acervo documental e fotográfico já organizado será realizada divulgação junto à comunidade acadêmica do campus e colocado à disposição dos usuários na biblioteca do Campus Campo Grande, de forma que tenham contato com questões referentes à preservação da memória institucional.

A partir da prospecção de fontes da instituição escolar será proposto que servidores da instituição continuem compondo o acervo a

fim de construir um centro de memória institucional com interface com outras áreas, quais sejam diversidade cultural e linguagem.

5 CRONOGRAMA

Atividades	2017	
	1.º semestre	2.º semestre
Levantamento de fontes documentais e registros fotográficos junto ao campus / reitoria.	X	
Classificação das fontes	X	
Produção de registros a partir das fontes	X	
Divulgação do acervo documental e fotográfico junto à comunidade acadêmica.		X

REFERÊNCIAS

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O
ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE: uma análise a partir da
Organização do Trabalho Didático**

Lucimar Lima da Silva ¹
Samira Saad Pulchério Lancillotti²

RESUMO

O presente estudo se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, sendo desenvolvido na linha de pesquisa "Organização do Trabalho Didático". A análise tem como objeto de estudo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado ao estudante com deficiência intelectual (DI), como parte das políticas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum, respondendo a um movimento internacional que se fortaleceu a partir dos anos de 1990. O objetivo geral da pesquisa é analisar como se organiza o trabalho didático no interior do AEE e, secundariamente, apreender suas articulações com o trabalho que se realiza nas salas de ensino comum frequentadas por esses estudantes. Os objetivos específicos que nortearam o estudo foram: explicar a emergência da proposta de educação inclusiva e a produção acadêmica que abarca aspectos referentes à organização do trabalho didático no contexto do AEE; discutir historicamente a conformação da organização do trabalho didático na escola com um e na educação especial; descrever e analisar como se organiza o trabalho didático em classes de AEE, voltadas ao atendimento de alunos com deficiência intelectual no interior de duas escolas da rede municipal de Campo Grande/MS (REME) que atendem grande número de estudantes com DI e propor, a partir do estudo, novos elementos para a organização do trabalho didático no AEE. O trabalho está norteado teoricamente pela categoria "organização do trabalho didático" formulada por Alves (2005). Os procedimentos adotados para a pesquisa foram: levantamento de fontes primárias e secundárias, análise documental, realização de entrevistas, observações de alguns segmentos do ambiente escolar, dentre esses, a produção dos estudantes e; propor a partir do estudo, novos elementos

¹ Ano de defesa: 2017.

² Orientadora: Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

para a organização do trabalho didático no AEE. Concluiu-se que, o AEE é uma proposta que vem sendo implantada no cenário das escolas brasileiras que visa atender a política de inclusão em vigor. No entanto, a pesquisa evidenciou que ainda trata-se de um trabalho desarticulado com os demais elementos da escola, e que não responde efetivamente às demandas existentes. Como decorrência da pesquisa apresenta-se uma proposta de intervenção com vistas a colaborar com o trabalho desenvolvido no interior do AEE, objetivando repercussões na aprendizagem dos estudantes com DI.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Trabalho didático, Atendimento Educacional Especializado, Escola inclusiva.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES COM DI NO AEE

Coordenador (a) do Projeto: Lucimar Lima da Silva Costa

Período de desenvolvimento: 2º semestre de 2017

Duração: 1 semestre

Local: Escolas Alfa e Beta

Como produto da pesquisa de mestrado desenvolvida no interior do PROFEDUC, espera-se a elaboração de uma proposta de intervenção na educação básica, articulada com o estudo desenvolvido.

Nossa discussão se ateve à análise da organização do trabalho didático no interior do Atendimento Educacional Especializado, materializado nas salas de recursos multifuncionais de duas escolas municipais de Campo Grande, com o foco no atendimento de estudantes com deficiência intelectual (DI).

Considerando nossa formação no campo da matemática, optamos pela proposição de oficinas de apoio às professoras do AEE das escolas analisadas, com vistas à ampliação e enriquecimento das atividades de matemática desenvolvidas junto a esses estudantes. Tendo por referência a categoria organização do trabalho didático, têm-se os conteúdos, recursos e procedimentos técnico pedagógicos, que são elementos de mediação interpostos na relação educativa, é sobre esses elementos, considerando o componente curricular de matemática, que recai a nossa proposta.

A análise dos recursos, atividades e das entrevistas realizadas com as professoras, indicam que, no AEE, predomina o trabalho com o eixo temático "números e operações", considera-se a importância de ampliar e diversificar os conteúdos e práticas desenvolvidas nesse campo disciplinar junto dos estudantes com DI, podendo avançar nos seguintes eixos: grandezas e medidas, espaço e forma; tratamento da informação, é nesse sentido que se coloca esta proposta.

JUSTIFICATIVA

A Educação Especial, conforme previsto na LDB 9394/96, é uma modalidade educacional que atravessa todos os níveis educacionais de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, de modo que deve contemplar aqueles componentes curriculares referentes aos níveis de ensino em que os alunos estão matriculados.

A matemática é um campo de conhecimento fundamental na formação escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, pp.24-25), referem-se à matemática da seguinte maneira:

A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e pesca, a matemática se apresenta como um conhecimento de muita aplicabilidade. Também é um instrumental importante para diferentes áreas o conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes. Essa potencialidade do conhecimento matemático deve ser explorada, da forma mais ampla possível, no ensino fundamental. Para tanto, é importante que a matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Vê-se a relevância desse conhecimento escolar para todos os estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino, como base necessária ao domínio de outros conteúdos curriculares e como ferramenta para solucionar problemas cotidianos, que envolvem pensamento estruturado e raciocínio lógico.

Apesar da sua importância, a disciplina de matemática no Brasil vem sendo cercada, há tempos, de muita resistência por parte dos estudantes e os resultados das avaliações de larga escala, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), têm retratado essa realidade.

Muitos dos pesquisadores do campo da matemática consideram que o problema decorre de procedimentos metodológicos que dificultam a compreensão do aluno. Reforçando esse pensamento, Sales (2008, p. 101) assegura que: “O excesso de formalismo reduziu-a a um amontoado de fórmulas sem sentido para o estudante”. E esse cenário se estende inclusive, no contexto da educação especial.

Vale destacar que o excesso de exigência quanto ao ensino dessa ciência decorre de pelos menos três fatores. Segundo Sales (2008, p. 101), o ensino da matemática passou pelo embate de três correntes filosóficas, e essas contribuíram para o ensino que temos hoje em nossas escolas.

A primeira corrente de acordo com Sales (2008, p. 101) é o formalismo. Nos moldes dessa concepção, a matemática é concebida da seguinte forma: “[...] não faz sentido perguntar para que serve a matemática porque ela se reduz a um jogo de símbolos sem sentido. O sentido está nas regras de combinação entre eles”.

Sendo assim, a partir da visão formalista o aluno não tem o direito de compreender a aplicabilidade dessa ciência, basta saber combinar os muitos símbolos existentes, bem como utilizar as regras sem estabelecer significados para essa prática. Esse formato foi o repassado inclusive a muitos professores do magistério ou que cursaram pedagogia, e que hoje atuam no AEE.

A outra corrente filosófica que contribuiu para o ensino da matemática que temos hoje foi o logicismo. Para Sales (2008, p. 105) essa linha de pensamento pode ser assim compreendida da seguinte forma:

[...] procura discutir a relação da matemática com a realidade sensível. Segundo eles a matemática é um ramo (o mais simples) da lógica e, portanto, o raciocínio lógico matemático é fundamental para a compreensão das demais ciências e para a administração do cotidiano.

Nessa linha de pensamento, qual seja, do logicismo, a matemática é concebida como sendo uma ciência de cunho lógico linear, ou seja, nesse contexto, só existe o certo e o errado. Daí é possível entender porque durante muito tempo, as pessoas de um modo geral asseguravam: “*a matemática é exata, ou você acerta ou erra*”. Outros ainda afirmavam, que o que importava era o resultado final.

Diante dessa concepção, Sales (2008) destaca uma possível desvantagem oriunda dessa forma de pensar a matemática: “Essa sua característica produz uma dificuldade de ordem prática porque o cotidiano não é binário. A nossa imersão no cotidiano nos coloca frente a frente com uma simultaneidade de eventos onde a relação direta entre causa e efeito nem sempre é possível determinar”.

Embora o discurso da corrente filosófica logicismo, aparentemente estivesse mais próxima da apropriação do estudante, isso porque essa linha de pensamento procura associar a matemática a realidade, tal concepção parte do pressuposto que só existe o certo e o errado, por conseguinte, produz um efeito contrário, ou seja, o distanciamento dessa ciência da realidade dos estudantes.

A terceira corrente, segundo Sales (2008, p. 105) propõe a seguinte ideia:

“[...] conhecer é compreender, distinguir as relações necessárias dos contingentes; atribuir significado às coisas no sentido mais amplo da palavra, ou seja, levando em conta não só o atual e o explícito; como o passado, o possível e o implícito”. Dessa terceira concepção, fica claro que nesse contexto os conhecimentos prévios do estudante devem ser valorizados, e que esse conhecimento deve ser significativo para o educando.

Ampliando esse pensamento Rangel (1992, 76) pontua:

O ensino da matemática deve ser significativo e, um ensino significativo, além da sua praticidade, deve ser desafiador e envolvente. Não bastam treinamentos, exercícios ou transmissão de informações. Necessita-se de desafios que estimulem e contribuam para a construção da própria inteligência. Para isso devem exigir uma 'ação reflexiva do sujeito com o mundo e as trocas interindividuais'.

Diante dessas três concepções, não é difícil perceber que ainda estamos muito arraigados nas duas primeiras vertentes, sendo inclusive, essa uma justificativa para as frustrações e os traumas citados no início

desse texto. A terceira concepção ainda encontra resistência para ser efetivada no ensino da matemática.

Nesse sentido, na concepção de Sales (2008, p. 104), os caminhos do ensino da matemática estão ficando truncados, o referido autor adverte:

[...] o ensino da matemática não está comprometido nem com a aprendizagem de conceitos e nem com a formação da cidadania. Não contribui para desenvolver o raciocínio lógico-formal e nem para interpretar os fenômenos naturais, sociais ou econômicos, equacionáveis dentro dos parâmetros dessa ciência.

Sobre as especificidades da terceira concepção, qual seja, a filosofia que defende o pensamento de que o ensino da matemática deva acontecer de forma que o aluno seja um integrante ativo no processo, Sales (2008, 105) acrescenta:

Um trabalho nessa direção requer um tempo maior do que aquele que usualmente nossos educandos dispõem ou uma metodologia diferenciada. Esse trabalho diferente deveria partir da vivência para a formalização, das observações empíricas para os rigores das demonstrações. Requer uma organização didática com oportunidades do estudante exprimir o que pensa (o que supõe uma metodologia de trabalho em grupo), sentir-se desafiado (pressupõe-se um trabalho a partir de problemas desafiadores) ver utilidade (abordar aspectos práticos da matemática), conhecer o contexto histórico (acompanhar os contextos sociais onde surgiram os conceitos estudados), enfim, envolver-se no processo.

Talvez a razão pela qual ainda não há uma adequação maior da escola a essa terceira vertente, seja exatamente pela questão relacionada acima, uma vez que essa concepção metodológica exige maior tempo de planejamentos, e maior dedicação de todos os envolvidos com o ato de ensinar.

Assim como as duas outras correntes filosóficas, essa última também possui algum tipo de entrave. Para Sales (2008, p. 104), o principal seria: “[...] essa corrente de pensamento tem também suas dificuldades no que diz respeito a dar forma à matemática”. A partir das considerações do autor citado acima, é possível concluir que uma das dificuldades dessa linha de pensamento seria a formalização dos conceitos. Mas numa análise sobre prejuízos e lucros, o autor considera

que essa vertente apresenta mais vantagens do que prejuízos para o ensino.

O ensino de matemática nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na tentativa de reduzir as deficiências no ensino de matemática, o Ministério da Educação no âmbito das suas atribuições elaborou em 1998, um documento denominado *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Esse documento como o seu nome sugere, deveria servir de parâmetro no que diz respeito ao ensino das diversas disciplinas oferecidas nas escolas brasileiras. No tocante ao ensino de matemática, ele pontua:

[...] as necessidades do cotidiano fazem com que os alunos desenvolvam capacidades de natureza prática para lidar com a atividade matemática, o que lhes permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões. [...] o significado da atividade matemática para o aluno também resulta das conexões que ele estabelece entre diferentes temas matemáticos e também entre estes e as demais áreas do conhecimento e as situações do cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 78).

Sendo assim, esse documento que serve de norte para o ensino no Brasil afirma que a aprendizagem da matemática deve se basear nas necessidades dos alunos em resolver situações do seu cotidiano. O mesmo documento explica ainda, que outra forma do aluno se apropriar do conhecimento advém das conexões que esse estabelece com a sua realidade. Logo, ao que parece, um ensino com qualidade quando a questão é a disciplina de matemática, deve acontecer focado nas necessidades e na realidade do público que se quer ensinar.

Assim, nessa nova concepção de ensino de matemática, uma estratégia que deve contemplar as aulas para torná-las mais estimulantes e significativas é a prática da resolução de problemas. Reforçando esse pensamento, Aebli (1982, p. 75) acrescenta:

Difícilmente haverá outras atividades em que o aluno entra tão intimamente no espírito da busca e da pesquisa como na solução de problemas. Aqui ele experimenta o que quer dizer, pensar e descobrir, e assim adquire motivos de curiosidade frutífera e de vontade de descobrir. Sente o prazer e a satisfação da compreensão e da clareza, desenvolvendo atitudes de autoconfiança racional e de independência e autonomia interior [...].

Logo, as práticas de ensino de matemática que tenham por objetivo interagir e alcançar resultados significativos entre os estudantes devem contemplar o desafio, a arte de resolver problemas. Para Freitas (2008, p. 85), essa prática exerce influências significativas na aprendizagem dessa ciência. Ele pontua: “[...] estamos convictos de que a resolução de problemas exerce papel fundamental, tanto no desenvolvimento da matemática, quanto no ensino e aprendizagem dessa disciplina”.

Um questionamento que pode surgir nesse contexto seria: mas aos estudantes com DI também devem ser ensinados a matemática dessa forma? A resposta para essa pergunta é sim e não. Visto que alguns podem apresentar maiores comprometimentos cognitivos, é preciso que se estude caso a caso, considerando as potencialidades e limites dos estudantes, os desafios que estão ao alcance de cada um, além de avaliar quais os recursos e procedimentos técnico pedagógicos mais adequados para o tratamento dos conteúdos matemáticos com esses estudantes.

3 OBJETIVOS:

3.1 OBJETIVO GERAL: Propor as professoras do AEE das escolas Alfa e Beta sugestões para o ensino da Matemática de forma significativa.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- * Identificar as maiores dificuldades das professoras do AEE no ensino da Matemática;
- * Elencar conteúdos que poderão ser trabalhados de forma significativa naquele espaço, com os alunos que apresentam DI;
- * Avaliar os recursos materiais existentes na sala do AEE e sugerir a construção de outros, para o ensino da Matemática;
- * Propor interação das professoras do AEE com a sala de aula comum durante as aulas de Matemática;

4 EMENTA: Conteúdos envolvendo os eixos: Grandezas e medidas; Espaço e forma e Tratamento da Informação.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Realizar visitas mensais nas escolas Alfa e Beta para, no primeiro momento, nos colocarmos à disposição e identificarmos os conteúdos que as professoras mais possuem dificuldades para abordar no AEE com estudantes com DI. Nos encontros seguintes, propor atividades que poderiam ser desenvolvidas com os estudantes com DI, de modo a tornar o ensino da

Matemática mais relevante e significativo. A partir de uma análise mais criteriosa do PEI de alguns estudantes, bem como, da análise do planejamento do professor da sala comum, propor atividades que esses estudantes possam desenvolver em sala de aula, considerando os recursos disponíveis e os procedimentos técnico-pedagógicos mais adequados.

6 RECURSOS MATERIAIS: Serão utilizados inicialmente os recursos existentes na sala do AEE e também revistas, jornais, fitas métricas, embalagens de alimentos.

7 CRONOGRAMA:

Meses	Atividades a serem desenvolvidas
Julho	Primeira visita às professoras do AEE (antes do recesso do meio do ano) /Apresentação da proposta de intervenção à direção da escola e às professoras do AEE;
Agosto	Identificação dos conteúdos de matemática que serão trabalhados ao longo do semestre no AEE;
Setembro	Encontro para esclarecimento de possíveis dúvidas das professoras e para sugestão de metodologias diferenciadas no interior do AEE e também para a sala de aula;
Outubro	Encontro para esclarecimento de possíveis dúvidas das professoras e para sugestão de metodologias diferenciadas no interior do AEE e também para a sala de aula;
Novembro	Encontro para esclarecimento de possíveis dúvidas das professoras e para sugestão de metodologias diferenciadas no interior do AEE e também para a sala de aula;
Dezembro	Avaliação das professoras e da direção da escola do projeto de intervenção; Listagem e encaminhamento de atividades bem sucedidas no AEE para o NUEDE/SEMED e para a UEMS com vistas à divulgação e possível publicação na forma de Relato de Experiência.

8 AVALIAÇÃO: Ao final de cada encontro mensal a pesquisadora entregará uma ficha de avaliação (anexo) na qual as professoras do AEE poderão avaliar o encontro e sugerir melhorias. Ao final do semestre, será realizada uma avaliação geral da implantação do projeto pelas professoras do AEE e pelas direções das escolas.

REFERÊNCIAS

- AEBLI, Hans. **Prática de Ensino**. 11 ed. São Paulo: EDUSP, 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREITAS, José Luiz Magalhães. **Resolução de problemas e situações didáticas**. Campo Grande: UNIDERP, 2008.
- RANGEL. Ana Cristina de Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócioeconômicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SALES, Antonio. **O sabor do saber matemático**. Campo Grande: UNIDERP, 2008.

A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: PRÁTICAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA

Alessandra Ferreira Braga Carrilho ¹

Lucilene Soares da Costa ²

RESUMO

A pesquisa “A literatura infantil no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa- Pnaic: práticas literárias em sala de aula”, parte da premissa de que a literatura infantil de qualidade tem muito a contribuir com o fazer pedagógico do professor em sala de aula, promovendo uma aprendizagem significativa aos alunos de maneira contextualizada. Dessa forma, buscou-se investigar como são realizados os trabalhos com livros infantis na escola considerando as seguintes indagações: a) Qual a vivência literária dos professores de 1º ao 3º anos do ensino fundamental da rede municipal de Campo Grande/MS em três escolas da Região do Anhanduizinho? b) Quais são as práticas pedagógicas que esse segmento pesquisado utiliza para o trabalho com a literatura infantil? c) Como são propostas, acompanhadas e avaliadas as práticas de leitura e produção literária dos alunos das turmas envolvidas na pesquisa? Como procedimentos metodológicos, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da presença da Literatura Infantil na escola, bem como as contribuições dos elementos paratextuais e textuais como índice de qualidade do livro, a fim de conhecer de que forma a análise do campo histórico da Literatura Infantil possibilita contextualizar o sujeito na sociedade, atribuindo sentido ao que está sendo lido e, ainda, como deve ser sistematizada a tarefa dos professores ao dar relevância à prática pedagógica com obras literárias infantis, revelando como são consideradas as práticas literárias nessa etapa contribuindo para o seu letramento literário. Com o propósito de responder a essas indagações foram participantes da pesquisa sete professoras de classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de três escolas, possibilitando então a realização de observações nas classes investigadas, a fim de constatar como acontece o trabalho literário com tais turmas. As professoras responderam a um questionário, que permitiu traçar o perfil do trabalho do professor e possíveis contribuições para a aprendizagem das crianças. Como

¹ Ano de defesa em 2017.

² Orientadora: Mestre e Doutora em Letras pelo Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo.

resultados destacamos forte tendência à escolarização da literatura infantil, influência da formação no fazer pedagógico das educadoras e reflexo das experiências pessoais e formativas com obras literárias em sua práxis. Conclui-se que a formação acadêmica inicial e continuada das professoras deve promover a reflexão de práticas educativas, e a escola é coadjuvante neste processo. Como proposta de intervenção, apresenta-se o projeto “A interlocução da formação reflexiva.” A relevância desta pesquisa se justifica pela investigação de boas práticas de trabalho com obras literárias de valor que possibilitem o ensino de qualidade e significativo.

Palavras-chave: Formação do Leitor. Leitura Literária na Escola. Práticas de Leitura. Programas Nacionais de Leitura.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A interlocução da formação reflexiva

1 Justificativa

A presente proposta de intervenção tem como tema evidenciar a real função do texto literário na escola, a fim de promover práticas relevantes com livros de literatura infantil do acervo do Pnaic.

Uma proposta de intervenção não pode ter a pretensão de passar receitas prontas que, por si só, como num passe de mágicas dos contos de fadas infantis, possam superar os desafios encontrados na formação de leitores que tenham prazer e encontre sentido na leitura literária.

Esses desafios consistem na tendência de escolarização do texto literário, conforme dados levantados na realização da pesquisa intitulada “A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic: práticas literárias em sala de aula”, em que observamos as práticas com obras literárias de professoras de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de 2 escolas públicas municipais.

Temos a intenção de sugerir ações concretas que acreditamos favorecer o trabalho pedagógico nas classes de 1º ao 3º anos com obras literárias do acervo do Pnaic.

À constatação que a formação inicial das professoras participantes da pesquisa não abordou de forma abrangente e satisfatória os aspectos teóricos e históricos da literatura infantil e a formação continuada nos moldes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa não

conseguiu fomentar práticas menos didatizantes, ao contrário, tem incentivado, proposta de trabalho com sequências didáticas, na qual as obras de literatura sejam usadas como pretexto para inserir e reforçar conteúdos curriculares justifica-se a validade dessa proposta de intervenção, que se articula entre dois caminhos distintos, mas que se convergem.

O primeiro ancora-se na formação dos professores na própria escola, buscando articulação entre as pedagogas das classes de alfabetização e as professoras de língua portuguesa, que acreditamos terem uma formação acadêmica inicial mais próxima ao tema literatura infantil, para uma interlocução. Esses encontros formativos constituiriam a criação de um grupo de estudos no lócus escolares, o Grupo de Estudos de Literatura Infantil na Escola - GELIE, em que os professores de língua portuguesa contribuíram com conhecimentos acadêmicos específicos.

O segundo caminho é a oferta de oficinas, esta uma ação prática, nas quais seriam selecionados livros de literatura infantil de maneira mais criteriosa, vinculadas as contações de histórias entre as próprias educadoras, leitura e atividades que contribuíram para a formação leitora.

O terceiro, a culminância do GELEI, será a festa literária ao final de cada ano, aproximando as escolas participantes. Com a proposta de envolver os alunos por meio de exposições de obras literárias de valor, diferentes formas de contação de histórias e de representações teatrais, tarde de autógrafos e conversas com escritores locais, permitindo desta maneira experiências significativas e marcantes para a formação leitora das classes das professoras que fazem parte do projeto.

Os encontros visam articular conhecimentos das duas áreas envolvidas, os professores de língua portuguesa com conhecimentos teóricos mais específicos – esperamos que contribuam – e os pedagogos com exemplos práticos a serem analisados e discutidos, assim favorecendo a práxis.

É necessário despertar no professorado a ideia de formação reflexiva no lócus de trabalho, haja vista que na comunidade docente existem diferentes conhecimentos que, na maioria das vezes, não são socializados. Os momentos de estudo nem sempre atendem às necessidades em longo prazo de cada escola, seja porque já vem impostos pelas redes de ensino e muitas vezes tratam de assuntos administrativos, seja devido ao fato de buscarem atender necessidades imediatistas de problemas emergenciais. Dessa forma, são organizados reuniões e estudos para sanar dificuldades pontuais e não para discutir literatura infantil, por exemplo.

A escola precisa se mobilizar para propiciar ao seu professorado momentos de reflexão e, para tanto, é necessário que haja momentos de estudo. Alarcão (2011) discute a relação entre professor reflexivo e escola reflexiva, e a nossa proposta de intervenção parte desse pensamento, que o professor se constitui na escola.

No entanto, sabendo das dificuldades encontradas para superar concepções arraigadas, nossa justificativa se baseia na ideia de formação do professor e da transformação da escola.

Alarcão (2011) nos ajuda a esclarecer essa rede colaborativa:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida do professor tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. (ALARCÃO, 2011, p.47).

No que tange à literatura, e em especial a infantil, o professor precisa preparar-se para combater algumas amarras historicamente construídas e desconstruí-las.

Sendo assim, este projeto de intervenção busca promover reflexões teóricas e práticas dos professores alfabetizadores quanto ao despertar dos alunos para o universo literário, utilizando os acervos do Pnaic disponíveis em sala de aula, bem como aproximar os educadores de diferentes componentes curriculares para discussões sobre a literatura e literatura infantil.

Acreditamos que dessa maneira a formação leitora, que não se extingue ao final do ciclo de alfabetização, pode permanecer em foco nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, sem estar vinculada exclusivamente a programas.

Espera-se que, diante de uma postura reflexiva, possam de maneira autônoma ser promotores de práticas que despertem o interesse de seus alunos para a literatura, que os alunos naturalmente se vejam como leitores e que está prática, despreziosamente (pelo menos para o aluno), favoreça a alfabetização.

2 Objetivos

2.1 Objetivos Geral

- Fomentar a compreensão sobre a real função do texto literário na escola, a fim de promover práticas relevantes com livros de literatura infantil do acervo do PNAIC.

2.2 Objetivos Específicos

- Compor o Grupo de Estudos de Literatura Infantil na Escola, o GELIE;
- Formar em exercício professoras alfabetizadoras e de língua portuguesa sobre a temática literatura infantil.
- Promover estudos sistematizados sobre literatura infantil;
- Realizar a seleção de obras de literatura infantil do acervo do PNAIC;
- Garantir a troca de experiências entre as educadoras por meio de oficinas que tratem da leitura literária.

3 Metodologia

A metodologia se configura em convidar, nas escolas participantes da pesquisa, as professoras das classes de alfabetização e um professor(a) de língua portuguesa, pelo menos, que tivesse interesse em compor o grupo.

A organização dos horários deverá acontecer no período destinado aos planejamentos dos professores. Para tanto, é necessário que seus horários sejam organizados pela coordenação pedagógica de forma que todos possam estar juntos, uma vez por mês, para realizar os estudos por um período de 2 a 4 horas, a depender da disponibilidade e flexibilização de horários da escola. Seria solicitada à direção que aderisse à proposta de organizar dois momentos: um para estudos teóricos, com distribuição prévia de materiais de estudo para leitura dos participantes para que as discussões pudessem ser mais frutíferas; e o outro momento destinado às oficinas práticas e dialogadas, também uma vez por mês com a mesma duração.

Este grupo piloto inicialmente cumprirá o período de aproximadamente um ano letivo, de março a dezembro de 2017, contabilizando 9 encontros para discussões teóricas pautadas nas bibliografias recomendadas pelo manual do Pnaic – Literatura na Hora Certa e outras indicações, e 9 encontros para oficinas e, por fim, o encerramento com a festa literária, cujos critérios para a escolha da escola anfitriã serão discutidos posteriormente. Esse será o momento de apreciação de práticas literárias para além paredes das salas de aulas.

Apresentamos ao final uma sugestão de possíveis temas e um cronograma, que poderão ser alterados conforme as necessidades e especificidades de cada escola.

Os textos que podem balizar essas discussões são entre outros possíveis:

Um gênero quadro a quadro: a História em quadrinhos. (MENDONÇA, 2005) *A leitura dos quadrinhos.* (RAMOS, 2011).
 Para que serve um livro com ilustrações. (CAMARGO, 2003)
 Estratégias de leitura. (SOLÉ, 1998).
 Contando histórias em versos- poesia e romanceiro popular no Brasil. (TAVARES, 2005).
 Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. (SILVA, 2009).
 Como e por que ler os clássicos infantis desde cedo? (MACHADO, 2009) *Como usar a literatura na sala e aula.* (FARIA, 2004)
 Interação e mediação de leitura literária para a infância (RAMOS, 2010)
 Literatura Infantil gostosuras e bobices. (ABRAMOVICH, 1997)

4 Cronograma

Atividades e temáticas do GELIEE

Mês	Discussão teórica	Oficinas
Março	Literatura Infantil (breve resgate histórico)	Minhas vivências literárias
Abril	Literatura Infantil e os bens culturais	Apreciação literária
Maiο	A criança e a seleção de obras do acervo do PNAIC	Seleção Literária
Junho	A indústria livreira	Roda de Leitura
Julho	Escolarização das obras literárias	Técnicas de Contação de Histórias
Agosto	Práticas Literárias	Atividades com obras literárias

Setembro	Programas de Leitura	Identificando os acervos da escola
Outubro	Formação leitora dos alunos	Experiências dos alunos
Novembro	Formação do professor e a Literatura infantil	Mini seminário para troca de experiências
Dezembro	Festa literária	

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil gostosuras e bobices**. 5. ed. Scipione. São Paulo, 1997.
- CAMARGO, Luis. **Para que serve um livro com ilustrações**. In: JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural – do brinqueado à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula)
- MACHADO, A. M. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro, editora: Objetiva, 2002. p. 45, 69, 146.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Sousa. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et. al (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. 4ª ed. Lucena. Rio de Janeiro, 2005
- RAMOS, Flavia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação literária para infância**. Campinas, SP: ALB/Global, 2010.
- _____. **A Leitura dos Quadrinhos**. 2ª ed. Coleção Linguagem & Ensino. São Paulo: Contexto, 2011.
- SILVA, Vera Maria T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: DA OBRIGATORIEDADE A UMA PROPOSTA PELA EDUCAÇÃO SENSÍVEL

Andressa Santos¹

Roberto Ortiz Paixão²

Gabriela Di Donato Salvador Santinho³

RESUMO

A problemática ambiental tem sido uma preocupação ao longo da história, se no “Velho Mundo” as condições de higiene provocavam doenças e mortes, no presente, o capitalismo industrial, tem degradado o meio ambiente. Em 1960, a partir de catástrofes naturais causados pelo aquecimento global, é que organismos governamentais e não-governamentais começam a discutir e enfrentar as questões ambientais, e inicia a sua participação nos currículos escolares. No Brasil, a Educação Ambiental escolar está garantida pela Lei Nº. 9.795/1999, e deve estar presente em todos os níveis e modalidades, de forma articulada nas disciplinas, do ensino formal e não-formal. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou diagnosticar como a EA – Educação Ambiental está acontecendo no contexto escolar e como está posta sua operacionalização. Assim, utilizando como categoria analítica a OTD – Organização do Trabalho Didático, na investigação por documentos como o Projeto Político Pedagógico, Planejamentos Anuais e Livros Didáticos de três áreas do conhecimento, Geografia, Língua Portuguesa e Arte, no 6º Ano do Ensino Fundamental, séries finais, em escolas públicas e particulares da cidade de Campo Grande – MS, foi observado se o cumprimento da Lei, acima citada, estaria contemplado. Também, foi feita a discussão sobre o domínio dos manuais didáticos no cotidiano escolar e do Projeto Águas que Educam, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a organização de Gilberto Luiz Alves, publicado sob o título “O Pantanal e sua história na pintura sul-mato-grossense”, exemplificando uma

¹ Ano de defesa em 2017.

² Orientador: Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1994), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1999) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2006).

³ Co - Orientadora: Doutora em Artes da Cena pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e Mestre em Artes Cênicas pela mesma instituição, onde também obteve os títulos de bacharel e licenciada em Dança(2001)

alternativa educativa ambiental para além dos manuais didáticos. Como os resultados alcançados pelas análises demonstraram-se desfavoráveis a aplicabilidade da normativa e mostraram o imperativo do uso dos manuais no contexto escolar, atendendo exigência do Programa Mestrado Profissional em Educação da UEMS, apresentamos proposta de intervenção pela Educação Sensível na Educação Ambiental, de forma que se associem as áreas de conhecimento elencadas nas análises, para o ano pesquisado, sugerindo alternativa que se sobreponha o livro didático e que contemple a obrigatoriedade dessa discussão no currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Sensível. Manual Didático.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Introdução

O Programa Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul tem como particularidade à previsão de, acompanhada a dissertação, ser elaborada uma proposta de intervenção que, baseada nos resultados da pesquisa, possa contribuir com melhorias para o processo educacional.

Para tanto, considerando que a Educação Ambiental está distante de ser aplicada ao currículo escolar, mesmo garantida pela Lei nº 9.795/1999, que a prevê para todos os níveis de ensino, tanto na educação formal como na não-formal, conforme o que foi dito ao longo desta dissertação, apresentaremos, numa perspectiva multidisciplinar, propostas de ações para o ensino da EA, que poderão ser desenvolvidas por docentes, de todos os níveis de ensino, em que contracenem diferentes áreas, como no caso desta pesquisa, a Geografia, a Língua Portuguesa e Arte, por exemplo.

Em primeiro lugar, considerando o processo de formação de professores, proceder a investigação se nos projetos dos cursos de graduação encontram-se a previsibilidade da lei e sua aplicabilidade para todas as áreas do conhecimento, nas matrizes curriculares, já que a mesma não foi encontrada, na maioria, dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas observadas, talvez como reflexo da ausência do assunto na etapa da formação docente.

Cumprida esta etapa, no conjunto dos órgãos colegiados dos cursos, pensar ações que possibilitem a integração de universidades, escolas e comunidades para propor a EA como uma prioridade, integrada a Educação Sensível, que conforme já dito, não deve estar restrita a arte-

educação, no intuito de promover a percepção e sensibilização para as aspirações individuais e coletivas de melhor qualidade de vida socioeconômica e de um mundo ambientalmente sadio.

Um exemplo de investigação/ação nesse sentido está na obra organizada pelo Professor Doutor Gilberto Luiz Alves, *O pantanal e sua história na pintura sul-matogrossense*. Resultado do Projeto Águas que Educam, que desperta o leitor para as peculiaridades históricas do Estado de Mato Grosso do Sul, do seu território, da água como elemento integrador da ocupação dos espaços geográficos, contada por intermédio de telas de artistas plásticos regionais, revelando também aspectos da arte e cultura deste estado.

Tal projeto, consiste em proposta de formação transversal para os educadores que buscam levar ao seu fazer pedagógico formas de intervenção que valorizem os conceitos locais e incentivem a gestão colaborativa para a conservação dos recursos hídricos. Bem como, o intento de aproximar a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, local em que foi desenvolvido, da escola e da comunidade.

O livro, acima citado, que acompanha, também, apresentação em DVD, recurso permitido pelo desenvolvimento das tecnologias da informação aplicadas a educação, com imagens das telas utilizadas na realização dos trabalhos, sugere que o esforço colaborativo entre áreas de conhecimento, neste caso, a Arte, Ciências, Geografia e História, contribui para a formação de professores da Educação Básica.

Das várias formas de linguagens existentes, considero as Artes Plásticas, umas das expressões que conseguem revelar dentro da concepção estética e poética de cada um, o dia-a-dia do homem no meio em que vive. O artista, utilizando-se das técnicas e materiais apropriados, cria e constrói formas e imagens que servem de instrumentos para se ler e se compreender a história de uma época por ele vivenciadas, a partir do instante e do tempo em que a vivemos (FERRARI, 2014, p. 159).

Cabe salientar, que apesar de crítico dos manuais didáticos escolares, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático à Educação Básica pública e as editoras que atendem as redes privadas de ensino, Alves é um fomentador de produções didáticas de apoio aos docentes que promovam o enriquecimento do fazer pedagógico, em que as áreas do conhecimento entrem em interação, produzidos no coletivo das comunidades, conforme citado anteriormente.

Nesse sentido, também, utilizando as Artes Plásticas que sugerem a apreensão pelo observador do momento retratado pelo artista,

para o 6º Ano do Ensino Fundamental, podendo ser extensiva a outros anos da Educação Básica em essência, mas contemplando outras particularidades, pelo viés da Educação Sensível, integrando-se as disciplinas de Arte, Geografia e Língua Portuguesa, faremos a propositura de construção de material que atenda os saberes previstos para cada área, mas que incorpore ações para a EA.

No primeiro momento, se faz necessário, discutir e cumprir nas escolas, com o apoio técnico das universidades, a Lei da EA e que ela passe, efetivamente, a constar nos Projetos Políticos Pedagógico, bem como estratégias e ferramentas para garantir sua aplicabilidade, com garantia de metas e atitudes concretas, com resultados que possam ser mensuráveis e permitir que haja avaliação do desempenho frente a essas medidas.

Também, é preciso que os conteúdos previstos para as disciplinas e que devem ser descritos nos Planejamentos Anuais contemplem a EA e que os docentes descrevam ações conjuntas para operacionalizá-la, pois a necessidade de discuti-la é, antes de tudo, premissa necessária para continuidade da vida.

Nesta tarefa, faz-se necessário buscar, além da conscientização dos agentes públicos e privados que operam os sistemas educacionais para a EA, é preciso que se oportunize, através de parcerias, recursos financeiros para as ações apresentado projetos viáveis e sustentáveis.

Assim, neste momento, apresentamos algumas propostas de intervenção com o objetivo, de alguma forma, promover a reflexão sobre a temática da EA tratada nesta pesquisa.

1. Formação Inicial

Como já dito, a AE está prevista para todos os níveis de ensino e abrange, também, a educação superior em todas as áreas de formação acadêmica. Porém, acreditamos que a ausência da determinação legal nos documentos escolares e proposições para o ensino desta temática possam estar arraigadas no processo de formação docente.

Assim, a formação inicial, atendendo as mudanças complexas que o contexto do desenvolvimento econômico e cultural vem provocando, deve propor uma visão crítica, reflexiva e transformadora na educação, exigindo a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências e o abandono de um modelo educacional mecânico e tecnicista.

Essa tese de emergência de um novo ou de novos paradigmas científicos parte de uma outra concepção das capacidades do espírito e do engenho humanos que lhes permite ter uma nova atitude perante a realidade e a sua leitura e compreensão de outros pontos de vista. Assim o potencial humano, corpo e espírito, cérebro e mente, com todo o seu patrimônio hereditário, inato e adquirido, de natureza física, biológica, psíquica, social, cultural é visto de maneira articulada, mergulhando as suas raízes na emoção, no sentimento, na paixão (ALARÇÃO, 2001, p. 56).

Para tanto, práticas para o conhecimento da lei não podem vincular, somente, nas disciplinas de legislação e normas da política educacional brasileira, nem tampouco em cursos, aulas inaugurais e palestras estanques que as instituições de ensino superior procuram ofertar nas graduações, mas deve estar presente em toda a grade curricular, principalmente, nas formações em licenciatura.

Desta forma, atendendo ao que reserva a normativa em questão, propõem-se a verificação dos Projetos dos Cursos de Graduação e como está vinculada essa determinação legal em seus textos e, caso se faça ausente, reformular os documentos para que a contemplem, o que demandaria discussões entre os colegiados de curso das diferentes áreas do conhecimento acadêmico.

Isto posto, e tomando os princípios da Educação Sensível, é preciso criar nas universidades um ambiente em que a arte se faça mais presente, não só pela existência de cursos de licenciatura em arte-educação, mas promover a aproximação das comunidades artísticas regionais e das instituições de ensino superior, para que tanto alunos como professores de diferentes áreas de formação, possam apreciar as manifestações culturais do ambiente em que encontrem-se inseridos para o despertar da sensibilidade.

E ainda, promover a divulgação das pesquisas desenvolvidas nas universidades relacionadas a EA, bem como a divulgação de projetos e seus resultados como a obra organizada pelo Professor Doutor Gilberto Luiz Alves, *O pantanal e sua história na pintura sul-mato-grossense* oriunda dos estudos realizados no Projeto Águas que Educam da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Concomitante a isso e a partir dessas ações, promover a EA que intercambia saberes paralelos aos da ES à medida que ambas se valem da percepção para atingir seus objetivos, para provocar por meio da sensibilização a aproximação do indivíduo com o outro e com o meio, buscando uma interação em equilíbrio.

Finalizando, consideramos que antes de fornecer uma proposta para a EA na Educação Básica é, antes, necessário se observar os processos de formação na Educação Superior e a forma como estão ocorrendo. Pois, mudar os paradigmas da forma da atuação dos profissionais da educação passa pela mudança das práticas que estão recebendo nas suas habilitações para o exercício profissional.

2. A Educação Ambiental pela Educação Sensível na Educação Básica

Conforme já dito no decurso desta pesquisa, e nas considerações finais extraídas ao longo das observações investigadas, a Educação Ambiental não está, na maioria dos casos, ocorrendo conforme as orientações legais, como determinada na Lei nº 9.795/1999, já que não encontra-se prevista nos PPP's e Planejamentos Anuais das disciplinas no currículo escolar, como também, quando previstas não expressam como ações nesse sentido serão praticadas.

Para que se reverta o quadro que se apresenta, faz-se necessário que verifique-se os processos de formação profissional em cursos de graduação e que aproxime-se os profissionais que atuam na educação do resultado das pesquisas, para a revisão de suas práticas, propostas já sugeridas anteriormente.

Mas, também, que se apresentem alternativas para a atuação docente, e respeitando a exigência deste Programa de Mestrado Profissional em Educação, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vincular-se-á, a partir daqui, uma proposta de intervenção para o 6º Ano do Ensino Fundamental para a Educação Ambiental pelo viés da Educação Sensível.

Vale lembrar que, sendo a Educação Sensível uma proposta filosófica, didática, metodológica e de pedagogia inovadora, esta proposta não tem a intenção de resolver, imediatamente, nenhuma lacuna em relação à falta da Educação Ambiental nas escolas, mas vislumbrar uma possibilidade de início para os trabalhos relacionados a EA.

Inicialmente, é necessário lembrar que a EA aspira à construção de um novo paradigma de melhor qualidade de vida e de um mundo ambientalmente sadio, que está intrinsecamente ligada a educação popular que busca a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a preservação e conservação do ambiente, bem de uso comum do povo.

Nesse sentido, antes de tudo é primordial que se desperte nos indivíduos a sensibilização para o reconhecimento e o pertencimento ao ambiente em que encontram-se inseridos. Para tanto, os conhecimentos

advindos da Educação Sensível serão capazes de despertar, pelas artes plásticas neste caso, a reeducação dos sentidos.

Também, é preciso observar que no currículo da educação básica, previsto pela LDB, deve conter, além da base nacional comum, a parte diversificada que determina que conteúdos referentes as características regionais e locais de uma dada sociedade, da sua cultura e clientela, no interior dos sistemas de ensino, precisam estar contemplados.

E ainda, para as orientações curriculares do 6º Ano, quanto a Geografia, interessarnos-á o conceito de paisagem, previsto para esta etapa, tema clássico da investigação geográfica, conceito-chave capaz de fornecer unidade e identidade a disciplina num contexto de afirmação acadêmica. Conforme, a associação considerada pelos geógrafos:

[...] a paisagem a porções do espaço relativamente amplas que se destacam visualmente por possuírem características físicas e culturais suficientemente homogêneas para assumirem uma individualidade (HOLZER, 1999, p.151).

No que concerne à Língua Portuguesa e ao campo da Arte far-se-á importante o destaque a formas de “textos” não convencionais, a linguagem não-verbal, ou seja, a utilização de quadros pictóricos revelando abstrações paisagísticas de fauna e flora, do universo local, ou seja, do Estado de Mato Grosso do Sul.

Sugerimos aqui a observação das obras do artista plástico Isaac de Oliveira, que por suas reproduções paisagísticas da fauna e flora regionais, expressas pelos seus sentimentos internos como forma de exteriorização objetiva da sua subjetividade, enquanto indivíduo que “pertence” a este espaço geográfico. Alternativa para despertar o “olhar” do discente. Em conformidade com o que afirma Passos, 2011, p. 02:

Aquele que fala (ou aquele que escreve, pinta, interpreta, dança, compõe uma obra) deve sempre pressupor que alguém estará recebendo os signos das linguagens utilizadas (através dos órgãos dos sentidos) e percebendo ou interpretando seus conteúdos. A obra de arte nunca é somente expressão do artista ou criação de formas (do ponto de vista da produção), nem somente comunicação com o público ou apresentação de conteúdos (do ponto de vista da recepção). A obra de arte pode expressar, comunicar, apresentar e criar conteúdos (PASSOS, 2002, p. 02).

Assim, por conceitos que se entremeiam na pluralidade de saberes científicos das diferentes áreas que pretendemos abordar, Letras,

Artes e Geografia, na teia infindável do conhecimento humano, seguiremos trilhados por estes saberes para fundamentar este intento científico.

Partindo, sempre, da premissa que o fazer educacional se aprende fazendo, ou pelo menos assim o deveria ser, como os artesões do “conhecimento”, amparados pela beleza dos elementos paisagísticos retratados por Isaac de Oliveira circundado pelas espécies da natureza regional, unindo a materialidade de suas obras ao cognitivo dos indivíduos a serem trabalhados, objetivaremos conquistar para a Educação Ambiental uma proposta auxiliar ao livro didático.

2.1 Objetivo Geral

Produzir material multidisciplinar para a Educação Ambiental, para o 6º Ano do Ensino Fundamental, auxiliar ao livro didático, a partir da apreciação e contextualização das obras do artista plástico Isaac de Oliveira pelos alunos desta etapa em conjunto com saberes conceituais pesquisados pelos alunos com orientação dos professores das áreas de Letras, Arte e Geografia.

2.2. Objetivos Específicos

- Agregar conhecimento e cultura nas proposituras pedagógicas atuais para a Educação Ambiental, componente essencial e permanente da educação nacional, como elemento auxiliar aos conteúdos apresentados nos livros didáticos.
- Promover a aproximação dos educandos à arte e cultura produzida no Estado de Mato Grosso do Sul pela visita ao Ateliê do artista.
- Investigar a biografia do artista escolhido.
- Buscar conceitos entremeados das ciências das Letras, da Arte e da Geografia, para, a partir da observação e da contextualização feita pelos educandos das telas do artista plástico Isaac de Oliveira e suas paisagens representativas do Meio Ambiente do Estado de Mato Grosso do Sul, que possibilitem o “despertar” nos alunos para um novo “olhar” na conservação ambiental.
- Aplicar o conceito e categoria da paisagem, advindo da Geografia, para o entendimento da sua relevância para as produções artísticas e a compreensão do meio ambiente que compreende os indivíduos pesquisados.
- Por fim, promover o valor científico das produção artísticas locais e apresentar a valorosa participação do artista no contexto sócio-econômico-político e cultural do Estado de Mato Grosso do Sul,

tanto na realidade cotidiana regional, como também, na nacional e mundial.

2.3. Metodologia

Os aspectos metodológicos estarão pautados e terão como foco central as obras pictóricas, elemento de integração das disciplinas de Artes, Letras e Geografia, do artista plástico Isaac de Oliveira, que como afirma Bahkthin (2002), podem ser consideradas como textos, não-verbais, pois “expressão é tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para alguém com a ajuda de alguns códigos de signos exteriores”.

A escolha do artista, em questão, se deu pelo destaque colocado em suas pinturas de paisagens, conceito e categoria próprios da Geografia, e elementos que fazem referência direta a fauna e a flora, representativos do Estado Sul-Matogrossense, conforme imagens em apêndices.

Quanto ao recorte temporal, as produções artísticas situam-se à partir, dos anos finais, da década de 70, período em que o artista migra para o Mato Grosso do Sul, fixando residência em Campo Grande, e passa a produzir suas telas inspirado nos elementos da natureza regional. Período que coincide com a Lei Complementar N°. 31, promulgada pelo Governo Federal, que cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências, como em seu Artigo 3º que determina a cidade de Campo Grande como Capital do Estado.

O universo amostral a ser pesquisado será os grupos de alunos do 6º Ano do Ensino

Fundamental das escolas. Nesta fase do Ensino Fundamental é que os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN’s, mais aproximam as três áreas de conhecimento, Língua Portuguesa, Artes e Geografia, mostrando-se bastante integradas em seus objetivos.

Para a Língua Portuguesa potencializa-se desenvolver habilidades de compreensão de informações explícitas e implícitas nos diferentes gêneros textuais; para as Artes desenvolver possibilidades de formação de indivíduos mais críticos estética e culturalmente, desenvolvendo a criatividade e a sensibilidade através do olhar artístico; e, para a Geografia, desprendida da área das ciências gerais nesta etapa de ensino, busca explicar as relações da sociedade com o meio e compreender a inserção do indivíduo social no “lugar” em que encontra-se.

Na propositura de uma “alfabetização” ambiental, num fazer multidisciplinar, apontando para a construção de um material pedagógico complementar, inicialmente, a partir das obras de arte elencadas, os alunos serão colocados em contato visual com as mesmas, através de visitas ao ateliê do artista ou ainda pela reprodução de imagens de suas telas, por meios visuais, fotográficos, e outros, para que na impossibilidade de se retirar as crianças da escola o trabalho possa ser realizado.

A partir das impressões individuais das obras e da apresentação teórica do que se pretende para cada disciplina em questão, poderão ser feitas reproduções, desenhos, produções textuais, que complementadas por informações conceituais pelas inferências que os alunos fazem com relação aos aspectos geográficos, as paisagens, localidade e o que elas despertam nos seus conscientes, formarão o material impresso que poderá ser utilizado como apoio e complementação aos saberes do livro didático.

Para tanto, far-se-á necessário a busca de recursos para que o material possa ser produzido e impresso para que o mesmo possa vincular como apoio ao ensino e a pesquisa, tanto para docentes, como principalmente, para os alunos e suas comunidades.

3. Considerações Finais

Conforme já visto, a EA é conteúdo obrigatório para todos os níveis de ensino e deve perpassar por todo o currículo escolar no ensino formal e não-formal. A Lei nº 9.795/1999 a garante, porém, não está sendo aplicada como prevê seu texto legal e portanto medidas educativas devem ser adotadas para que ela efetivamente aconteça.

Também, percebemos ao longo da pesquisa que os livros didáticos e/ou apostilas tem sido instrumentos únicos no processo ensino-aprendizagem dos sistemas de ensino na série proposta a apreciação, ou seja, no 6º Ano do Ensino Fundamental, e as escolas, pelo menos nos textos dos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Planejamentos Anuais, não tem previsto uso de materiais complementares para a Educação Ambiental.

Assim, as necessidades de apresentação de propostas didáticas ao ensino precisam ser postas e praticadas com apoio das instituições de formação de professores e da busca de um intercâmbio delas com as escolas, dos resultados de pesquisas e da divulgação de ações que já tenham sido produzidas nesse sentido.

Ainda que, algumas dificuldades se interponham a rotina de professores em suas unidades de trabalho, principalmente de recursos financeiros para as redes públicas de ensino, bem como, a multiplicidade

de escolas que muitos precisam trabalhar para satisfazer suas necessidades econômicas de sobrevivência pelos baixos salários que pagam, ainda, a educação, mudar as atitudes educacionais é imprescindível para a EA.

Para tanto, aproximá-la da ES para que a sensibilização pela arte desperte para o sentimento de pertencimento ao meio ambiente em que vivem os educandos é primordial para que se desperte a necessidade para a conservação deste, na busca por uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Ilma Passos. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea.** Campo Grande, MS: UFMS; Autores Associados, 2001.

_____. (Org.). **O pantanal e sua história na pintura sul-mato-grossense.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014.

ARAÚJO, U. F. **Os direitos humanos na sala de aula:** a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

AYRES, Fábio Martins. **Gestão Ambiental:** Introdução à Gestão Ambiental. Campo Grande, MS: UCDB, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 9ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

BITTENCOURT, Circe M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (18101910). In: **Revista Educação e Pesquisa**, vol.30, n.3, São Paulo, p. 475-491, Set./Dez. 2004.

_____. **Livros didáticos entre textos e Imagens.** São Paulo: Contexto, 1998.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A Reprodução:** elementos para a teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de et al. (Orgs.). **A Organização do trabalho didático na história da educação.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

BUARQUE, Cristovam. **A desordem do progresso:** o fim da era dos economistas e a construção do futuro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 ago 2016.

_____. **Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em 26 ago 2016.

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 23 ago 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentação>>. Acesso em: 02 ago 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Secretária de Educação Básica.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/português.pdf>. Acesso em: 26 jun 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Avaliação e Planejamento.** Caderno 4. Brasília: SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia.** Brasília : MEC/ SEF, 1998. 156 p. CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 13 jun 2016.

CAPRA, Fritjof. **O tao da física.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____. **Fundamentos estéticos da educação.** 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

FUSRI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 29 jul 2016.

FRANCO, Tania; DRUCK, Graça. Padrões de industrialização, riscos e meio ambiente. In: **Cienc. Saúde coletiva** [online]. 1998, vol. 3, n. 2, pp. 61-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81231998000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 ago 2016.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1999.

GIMENEZ, José Carlos. Danças Macabras: uma crítica social na Baixa Idade Média. In: **Revista Brasileira de História das Religiões**, ano IV, n. 11, 2011.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HOFLIN, Eloisa de Mattos. **A FAE e a execução da política educacional: 1983 – 1988**. 1993. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1993.

HOLZER, Werther. Paisagem, Imaginário e Identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: ROSENDAHL, Zeny & CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). **Manifestação da Cultura no Espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. 248 p. p. 149-168 (Série Geografia Cultural)

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Ministério do Meio Ambiente: Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p.

LOUREIRO, C.F.B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de, (Orgs). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAHLOW, A. S.; PAIXÃO, R. O. **A História da Educação Ambiental – da Percepção Universal à Singularidade da Educação**. Anais do V Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores. Campo Grande, MS: Editora da UEMS, 2015.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como Planejar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **PRONEA** (Programa Nacional de Educação Ambiental). Disponível em: <www.educabrasil/pronea-programanacionaldeeducaçãambiental.htm>. Acesso em: 29 jul 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.

MOSER, Antônio. **O problema ecológico e suas implicações éticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PAIXÃO, Roberto Ortiz. **O Lixo Urbano de Aquidauana - MS: Diagnóstico, Aspectos não Técnicos e Medidas Mitigatórias**. São Paulo: USP, 1999.

PASSOS, Juliana Cunha. **Arte como Discurso ou a Discursividade nas Linguagens Artísticas**. Campinas: Unicamp, p. 1-18, 2011. Disponível

em <seer,ufrgs.br/cenamov/article/download/22824/13225>. Acesso em 13 out 2014.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico:** a identidade da escola. Disponível em: <portal/educação.com.br/pedagogia/artigos/3550/projeto-politico-pedagogico-aidentidade-da-escola>. Acesso em: 23 ago 2016.

SADER, E. Estado mínimo ou máximo? **Jornal do Brasil**, Opinião, 24 abr 2005, disponível em: <http://jbonline.terra.com.br>. Acesso em 20 ago 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. – 35. ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCARLATO, Francisco Capuano, **Do nicho ao lixo:** ambiente, sociedade e educação. São Paulo: Atual, 1992. (Série meio ambiente)

SCHIMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2000.

VEIGA, Ilma Passos; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola:** Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VESENTINI, José William. **Geografia, natureza e sociedade.** São Paulo: Contexto, 1992. (Coleção Repensando Geografia).

A INTEGRAÇÃO ENTRE DOIS PARQUES URBANOS E ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPO GRANDE (MS)

Aroldo Alcantara de Paula Souza¹

Roberto Ortiz Paixão²

Walter Guedes da Silva³

RESUMO

A escola contemporânea carece de espaços inovadores e que extrapolem os “muros da escola”, sem falar na falta de atratividade e atualidade. Quando o professor logra êxito em unir teoria e prática, nota-se um diferencial na aula. Isso ocorre com mais frequência em aulas nos laboratórios de ciências, praças, museus, feiras de ciência, atividades em ambientes virtuais de aprendizagem e nos parques. Faz-se necessário inovar sempre, e nesse sentido os parques urbanos podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem das escolas, razão pela qual o roteiro central deste trabalho apresenta as seguintes questões: são os parques urbanos espaços educadores sustentáveis? Existe uma integração das escolas de educação básica aos parques urbanos? Gestores escolares incentivam/possibilitam a utilização de tais espaços como ambientes de aprendizagem? O objetivo geral deste estudo foi investigar a integração entre dois parques urbanos e escolas de educação básica de Campo Grande (MS). Para tanto se utilizaram pesquisas bibliográfica e qualitativa (de campo). Os estudos basearam-se nos seguintes autores: Brandão (2005), Carneiro e Mesquita (2000), Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986), Leff (2011), Lima et al (1994), Loboda e De Angelis (2005), Macedo e Sakata (2003), Oliveira e Tonso (2012), Santos (2008), Scalise (2002), Trajber e Sato (2010), dentre outros. A pesquisa de campo foi realizada nos parques urbanos e nas escolas públicas mais próximas a

¹ Ano de defesa em 2017.

² Orientador: Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1994), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1999) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2006).

³ Co – orientador: Ggraduado em Geografia, licenciatura e bacharelado, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1997), Mestre em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (2002) e Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2011). Atualmente é professor Adjunto Nível IV dos Cursos de Geografia, licenciatura e bacharelado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Campo Grande (UEMS/CG), do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação, e Coordenador do Curso de Geografia, Licenciatura, pela mesma Universidade.

estes, com a entrevista de gestores para levantamento dos perfis das instituições. A pesquisa demonstrou que inexistia integração ou utilização a contento dos parques urbanos pesquisados por parte das escolas de educação básica, mesmo se tratando das mais próximas, ainda que tal panorama represente a possibilidade da prática de uma Educação Ambiental inovadora, concreta e atrativa, possibilitando a conservação de tais espaços, que carecem de maiores investimentos materiais e humanos. A pesquisa produziu uma proposta de intervenção que visa formas de integração viáveis entre os parques urbanos e as escolas de educação básica, por meio da criação de um fascículo informativo aos educadores do município sobre as potencialidades e aplicações possíveis do parque urbano ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de educação básica.

Palavras-chave: Integração. Educação básica. Parque Urbano. Educação Ambiental.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), é oferecido na Unidade Universitária de Campo Grande. Tem uma área de concentração – formação de educadores – e duas linhas de pesquisa, Organização do Trabalho Didático e Formação de Professores e Diversidade.

No período de 2015 a 2016 foi realizada uma pesquisa⁴ que investigou a integração entre dois parques urbanos e escolas de educação básica de Campo Grande (MS). Teve como objetivos específicos: conhecer a realidade das escolas mais próximas dos dois parques urbanos abordados nesta pesquisa; compreender como as escolas usam os parques urbanos; identificar como é o atendimento e o trabalho realizado nos parques urbanos, quais os impeditivos para uma maior integração entre os parques urbanos e escolas de educação básica; e, por fim, propor formas de integração viáveis entre os parques urbanos e as escolas de educação

⁴ Pesquisa a cargo do mestrando Aroldo Alcantara de Paula Souza (aroldoalcantara.eti@gmail.com) e orientação do Professor Doutor Roberto Ortiz Paixão (rpaixao@uems.br).

básica, por meio de uma proposta de intervenção que fomente a criação de um fascículo que apresente aos educadores do município as potencialidades e aplicações possíveis do parque urbano ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de educação básica.

Para tanto utilizaram pesquisas qualitativa (de campo) e bibliográfica. Os estudos basearam-se nos seguintes autores: Brandão (2005), Carneiro e Mesquita (2000), Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986), Leff (2011), Lima et al (1994), Loboda e De Angelis (2005), Macedo e Sakata (2003), Oliveira e Tonso (2012), Santos (2008), Scalise (2002), Trajber e Sato (2010), dentre outros. A pesquisa de campo foi realizada nos parques urbanos e nas escolas públicas mais próximas a estes, com a entrevista de gestores para levantamento dos perfis das instituições.

A pesquisa demonstrou que os parques urbanos abordados representam a possibilidade da prática de uma EA inovadora, concreta e atrativa. Além do que, os parques assumem papel importante, como áreas de preservação e sua utilização legítima e correta opera positivamente em prol da valorização da fauna, flora e solo locais.

Também demonstrou que os parques urbanos assumem papéis importantes nas relações sociais estabelecidas nesses espaços, e que essas áreas verdes atuam como espaços legitimadores de inúmeras transformações urbanas.

A escola contemporânea carece de espaços inovadores e que extrapolem os “muros da escola”, sem falar na falta de atratividade e atualidade. Os estudantes não aprendem mais satisfatoriamente porque não existe interesse, um envolvimento que os motive, um pertencimento ou protagonismo. Quando o/a professor/a logra êxito em unir teoria e prática, nota-se um diferencial na aula. Quando isso ocorre com mais frequência? Em aulas nos laboratórios de ciências, nos parques, praças, museus, feiras de ciência e atividades em ambientes virtuais de aprendizagem.

Portanto, é mister inovar sempre, sair do lugar comum das aulas reprodutivistas, em que o livro didático ocupa a centralidade da atividade pedagógica e afasta os estudantes do gosto da aprendizagem (ALVES, 1998). E a utilização de parques urbanos pode revolucionar o processo de ensino-aprendizagem das escolas de seu entorno, porque existe uma comunhão do binômio necessidade-possibilidade: o deslocamento é viável, existem professores dispostos a inovar, a direção escolar pode subsidiar as ações e os parques urbanos têm disponibilidade espaço-temporal para atender a demanda.

Uma EA inovadora no currículo da escola de educação básica colabora com a alfabetização científica das turmas de todos os níveis e modalidades, pois considera que por meio desta, há possibilidade de articular o conhecimento escolar com o contexto social, de maneira a integrar os saberes e, desta forma, levar os estudantes a resolverem problemas também ambientais, como o assoreamento, o atropelamento de animais silvestres, as queimadas, a poluição e proteção dos cursos d'água, dentre tantos outros que podem ser percebidos no entorno de todo parque urbano.

A visita ao parque urbano pode tanto iniciar quanto aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre as relações entre os seres vivos e o ambiente, instigando nestes a preocupação com a preservação do meio ambiente. Durante uma visita guiada é possível analisar a diversidade animal e vegetal do parque e compreender as relações existentes entre a ação humana e as espécies em extinção da fauna e flora local.

Os parques urbanos pesquisados são, para os professores, laboratórios vivos em plena área urbana de Campo Grande. Os estudantes podem participar de palestras educativas de práticas ambientais, mas principalmente, formas, métodos e maneiras de gerenciar as atividades dentro de um parque ecológico ou unidade de conservação ambiental. Na escola, geralmente, só existe o contato com a parte didática da EA. A concretude do parque urbano possibilita o contato com a parte técnica e procedimental, o que faz toda diferença na formação discente. Além do mais, a visita ao parque urbano mais próximo da escola pode se constituir em momento diferenciado para a EA, despertando o sentimento de pertencimento com o parque, haja vista muitos estudantes serem moradores do entorno.

Nesta pesquisa convencionamos o parque urbano como *lócus* favorável ao desenvolvimento de processos ensino-aprendizagem diretamente relacionados à EA pelas condições que apresenta, entre elas: pessoal engajado, capacitado e experiente com a temática, área verde disponível para visitação e mostra instalações adequadas para a recepção de visitantes e estudantes.

Se por um lado as atividades existentes nos parques urbanos ainda não atingem o grande público, por outro pode ser que falte divulgação, recursos humanos ou outros para a realização das atividades. Os depoimentos indicam que há potencial para realização de mais atividades nos parques e atender um número maior de escolas.

Então, apesar de todos os aspectos aqui anteriormente colocados é possível fazer EA nos parques, o que reforça sua contribuição a ser finalizada com uma proposta de intervenção que fomente a criação de um

fascículo que apresente aos educadores do município as potencialidades e aplicações possíveis do parque urbano ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de educação básica. A divulgação poderá ser impressa, endereçada às escolas de educação básica de Campo Grande, e por meio eletrônico, utilizando os sites e blogs das instituições.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo Kliass (1993, p. 19) “os parques urbanos são espaços públicos com dimensões significativas e predominância de elementos naturais, principalmente cobertura vegetal, destinado à recreação”.

Para Lima et al (1994, p. 15) parque urbano “é uma área verde, com função ecológica, estética e de lazer, entretanto com uma extensão maior que as praças e jardins públicos”. Para o autor os espaços livres desempenham funções importantes em uma cidade, como, a estética, a social e a ecológica.

O estudo dos parques urbanos é permeado por diversas áreas do conhecimento: pedagogia, geografia, biologia, história, administração pública e gestão ambiental, entre outras. Para Lima et al. (1994, p. 108), as áreas verdes são “[...] espaços livres de construção onde o elemento fundamental da composição da vegetação juntamente com o solo permeável, deve ocupar no mínimo 70% da área. Inclui as praças, os jardins públicos e os parques urbanos”. Tão abrangente é sua conceituação, que inclui, acertadamente, “[...] canteiros centrais das avenidas, os trevos e rotatórias permeáveis de vias públicas e áreas que exercem funções estéticas e ecológicas [...]”.

Macedo e Sakata (2003, p. 14) corroboram para a definição de parque urbano ao apontar como características:

[...] Todo espaço de uso público destinado à recreação de massa, qualquer que seja o seu tipo, capaz de incorporar intenções de conservação cuja estrutura morfológica é autossuficiente, isto é, não é diretamente influenciada em sua configuração por nenhuma estrutura construída em seu entorno.

Carneiro e Mesquita (2000, p. 20) definem os parques urbanos como espaços públicos destinados à recreação, desde que ocupe no quadrilátero urbano uma área maior que uma quadra típica urbana (aproximadamente 100 m x 100 m). Estes precisam também apresentar componentes da paisagem natural, vegetação, topografia, elemento aquático, como também edificações destinadas a atividades recreativas,

culturais e/ou administrativas. Portanto, os dois parques urbanos abordados nesta pesquisa se enquadram dentro da definição dos autores.

Melazo e Colesanti (2003, p. 6) exaltam o caráter infraestrutural dos parques urbanos em relação às cidades. Estes seriam locais de frequentação dos seus habitantes, sendo significativos porque

[...] representam na dinâmica das cidades, um “espaço verde” fundamental no contexto de crescimento e desenvolvimento econômico e urbano, pois, através deles, proporcionam para a comunidade dos bairros que os circundam como também para toda a cidade, um espaço destinado ao lazer, ao contato com a natureza, onde o homem se encontra totalmente inserido.

Documento importante para a EA, a Agenda 21 campograndense cita como aspecto positivo à criação de parques urbanos (ALMEIDA, 2004), que, no contexto urbano, assumem funções importantes e imprescindíveis como o aumento da permeabilidade do solo, a proteção de corpos hídricos e servir como habitat para a fauna regional.

Os parques urbanos são espaços educadores sustentáveis. Seus espaços, equipamentos, solos, espécimes animais e vegetais manifestam intencionalmente uma propensão à EA, relacionando flora, fauna e solo com a sustentabilidade. Trajber e Sato (2010, p. 71) definem os espaços educadores sustentáveis como sendo:

[...] aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

A conversão de parques urbanos em espaços educadores sustentáveis possibilita, na prática, a realização de uma EA relevante e inovadora nas escolas de educação básica, principalmente as mais próximas. Os estudantes destas terão aumentado seu sentido de pertencimento e novas perspectivas se abrirão a professores de todas as áreas do conhecimento, haja vista o caráter interdisciplinar da EA.

A EA em escolas de educação básica deve ser promovida de forma sistemática, reflexiva, prática e integrada ao currículo escolar por meio de ações educativas voltadas às sustentabilidades em áreas verdes próximas às unidades escolares (BRANDÃO, 2005).

As áreas verdes urbanas, preferencialmente públicas, como os parques urbanos de Campo Grande, podem se tornar os espaços educadores sustentáveis, pois

Espaços e estruturas educadoras são aquelas que demonstram, ou podem demonstrar, alternativas viáveis para a sustentabilidade frente ao modelo hegemônico de desenvolvimento, possibilitando o aprendizado vivenciado, dialógico e questionador acerca das temáticas nelas abordadas (LEMOS e MARANHÃO, 2008, p. 39).

Assim como os municípios, os parques urbanos e as escolas são lugares sociais com grande potencial educador sustentável, tanto no quesito da aprendizagem relacional, que ocorre preferencialmente em escolas, ao longo do processo de ensino-aprendizagem mais sistemático, formal, quanto no quesito política pública, com a disponibilidade aos municípios de equipamentos e locais próprios com vocação educadora, como bibliotecas, museus e parques ecológicos (BRANDÃO, 2005).

Interessante seria utilizar tais espaços como geradores de conhecimento no tempo disponível do estudante. Esta é uma premissa permitida pelo Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC). Segundo o documento são princípios da educação integral: o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e o incentivo à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010).

OBJETIVO GERAL

Propor a elaboração de informativo contendo informações técnicas e pedagógicas sobre os parques urbanos de Campo Grande.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levantar em cada parque urbano informações sobre estrutura, funcionamento e atendimento ao público;
- Fotografar trilhas e atrações dos parques urbanos;
- Organizar em fascículo impresso e on-line as informações técnicas e pedagógicas dos parques urbanos;
- Elaborar roteiro de preparação para visita de turmas ao parque urbano.

METODOLOGIA

A criação de um fascículo que apresente aos educadores do município as potencialidades e aplicações possíveis do parque urbano ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de educação básica é o objetivo deste projeto e, ao mesmo tempo, a proposta de intervenção da pesquisa de mestrado.

O formato impresso é útil dada a pequena tiragem necessária. São 184 (cento e oitenta e quatro) escolas municipais e estaduais de educação básica. O formato digital seria útil para enviar o fascículo aos endereços eletrônicos das escolas, na expectativa que este fosse reencaminhado aos endereços eletrônicos privados de educadores (de todas as áreas do conhecimento), coordenadores, gestores, técnicos das secretarias e demais interessados. Poderia ser disponibilizado para download nos sites das secretarias de educação e nos blogs dos parques. O formato *Portable Document Format* (PDF), além de ser enviado por email, é compatível com todas as redes sociais, podendo ser compartilhado indefinidamente.

O fascículo é uma eficiente opção para a divulgação das potencialidades dos parques urbanos, podendo ser elaborado no computador com um editor de textos da Microsoft Office ou outro software análogo, inclusive livre. O fascículo deve seguir uma sequência lógica, com informações que motivem o destinatário a ler e utilizar o material frequentemente. São itens indispensáveis ao fascículo:

- Contatos para agendamento (endereço, telefone, email, redes sociais e outros);
- Atividades preparatórias visando preparação para a visita;
- Apresentação de histórico do parque urbano e sua importância para uma EA inovadora; - memorial com os equipamentos e instalações do parque urbano (auditório, área de convivência, banheiros comuns e adaptados, bebedouros, dentre outras);
- Capacidade máxima de atendimento por período;
- Composição da equipe técnica e pedagógica do parque urbano;
- Atividades sugeridas pela equipe pedagógica do parque urbano;
- Fotografias com principais trilhas e atrações, destacando os níveis de acessibilidade;
- Mapa de localização do parque urbano, com destaque às principais vias de acesso;
- Minuta do roteiro de solicitação de visita;

- Rol de conteúdos da educação básica que podem ser apresentados e/ou aprofundados durante a visita ao parque urbano;
- Perguntas e respostas mais frequentes quanto à realização de visita técnica ao parque urbano; - sugestões de atividades pós-visita.

CRONOGRAMA

Etapas	Meses					
	1	2	3	4	5	6
Levantamento de informações nos parques	■	■				
Fotografar trilhas e atrações dos parques	■	■				
Organização das informações em fascículo			■	■		
Elaboração de roteiro para visita			■	■		
Divulgação em escolas e sites					■	■

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. **Agenda 21 Campo Grande**. Nosso Lugar: diretrizes para um desenvolvimento sustentável. Campo Grande: PLANURB, 2004. Disponível em <http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/canais/Texto?id_can=865>. Acesso em 21 jul. 2016.

ALVES, A **Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campinas, SP: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de EA, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Site da Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, s.d. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 21 jul. 2016.

CARNEIRO, A. R. MESQUITA, L. B. **Espaços Livres do Recife**. Recife: Prefeitura da cidade de Recife/ Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

KLIASS, R. G. **Os Parques Urbanos de São Paulo**. São Paulo: Pini, 1993.

LEMOS, G. N. MARANHÃO, R. R. **Viveiros Educadores: Plantando Vida**. Coleciona: fichário d@ Educador Ambiental. Vol 1, ano 1, jul-ago 2008.

LIMA, A. M. L. P ET AL. Problemas na utilização na conceituação de termos como espaços livres, áreas verdes e correlatos. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Arborização Urbana**. São Luís. São Luís: Emater, 1994.

MACEDO, S. S.; SAKATA, F. G. **Parques Urbanos no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2003.

MELAZO, G. C. COLESANTI, M. T. M. Parques Urbanos: Importantes “espaços verdes” na dinâmica ambiental das cidades In: **II Simpósio Regional de Geografia “Perspectivas para o cerrado no século XXI”**, Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, nov. 2003.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, 2010. ISSN: 1517-1256. Disponível em <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396>>. Acesso em 21 jul. 2016.

LINHA DE PESQUISA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença sempre que as igualdades nos descaracterize. Boaventura de Sousa Santos.

Essa linha de pesquisa tem como objetivo desenvolver investigações a respeito da formação de professores que atuam diretamente com as diferentes populações presentes no cotidiano escolar.

A constituição étnica da população brasileira é formada por indígenas – aldeados e/ou urbanos — quilombolas, afro-brasileiros, imigrantes europeus, orientais, latinos americanos e por pessoas com necessidades educacionais especiais. Essa característica se presentifica também no Estado de Mato Grosso do Sul e exige do educador um olhar para as singularidades próprias dos alunos e de cada grupo social, necessitando, portanto da construção de uma didática fundamentada no diálogo do conhecimento entre o universal e o singular. Isto pressupõe que o educador além de promover a apropriação do conhecimento por parte do estudante, deve valorizar a origem e a construção da identidade destes, identificando a contribuição dos diferentes grupos na sociedade (Proposta Pedagógica do Programa de Mestrado Profissional em Educação UEMS, 2012).

Dessa forma, essas investigações, possibilitarão a valorização e a promoção dos direitos humanos, por meio dos temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas educativas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.

Esse catálogo apresenta 27 trabalhos dessa linha de pesquisa, algumas das produções da linha, produzidas nos anos de 2014 a 2017, sendo 5 trabalhos relativos ao ano de 2014, 8 de 2015, 12 de 2016 e 2 de 2017. Esse quantitativo não se resume a todos os trabalhos produzidos nesse período, mas uma parte deles.

Muitos são os temas abordados nesse material, dentro da proposta de estudo que a linha assume, a partir da leitura, dos diálogos, das reflexões e propostas acerca da educação e suas possibilidades, sua realidade e sua necessidade de mudanças e avanços na busca por uma educação escolar mais democrática, sensível, profissional e humana.

Destarte, programas e ações governamentais voltados à educação, como provinha Brasil, PNAIC, Plano Nacional de Educação, entre outros, são apresentados nesse estudo, na perspectiva da compreensão das propostas e busca pela democratização do ensino, da inclusão, da defesa pelos direitos humanos, por uma escola de qualidade a partir também das políticas públicas.

A docência aparece nos textos em diferentes perspectivas, quanto à formação docente inicial, a formação docente continuada, a necessidade da formação docente para a inclusão, para a compreensão do trabalho a partir do gênero, raça e etnia. Temas como o trabalho do professor iniciante, o bem estar docente, a valorização do professor também se fazem presentes nesses textos.

Estudos voltados à alfabetização estão presentes, tratando das políticas públicas, da formação docente, da educação especial, mas também abordando outras e mais realidades que não apenas da escola comum, de outras comunidades como nas aldeias e outros espaços, e a realidade de ações a partir de temas geradores.

A educação especial se faz presente de diversas maneiras, nas especificidades de algumas deficiências, bem como nos recursos disponíveis para o ensino a partir também da aplicação da tecnologia. Na singularidade e também na pluralidade do tema, o diálogo acerca do professor, do auxiliar pedagógico especializado e outros profissionais aparecem latentes nos estudos aqui apresentados, como as possibilidades das artes que apresentam um olhar e uma educação sensíveis a todos, da educação comum à educação especial, perpassando o fazer docente, a estrutura educativa posta e as relações necessárias para um trabalho educativo efetivo e de qualidade, considerando nossa diversidade cultural, entre etnias indígenas do nosso espaço-tempo regional que é rico em diferenças e necessita um olhar atento a todas elas nesse espaço plural em que se constitui a escola.

Patrícia Alves Carvalho
Professora da Linha de Pesquisa Formação de
Professores e Diversidade do PROFEDUC

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
DIVERSIDADE**

PRODUÇÕES ANO 2014

O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS CEGOS NA ESCOLA COMUM: RETRATANDO TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

Patrícia Nogueira Agüena¹
Celi Corrêa Neres²

RESUMO

O presente estudo dedica-se a investigar o ensino de artes visuais para o aluno cego em contexto escolar. O movimento de inclusão iniciado na década de 1990 no Brasil defende o acesso de alunos com deficiência no ensino comum e demanda a compreensão dos desafios implicados na dinâmica social de sua inclusão, bem como as práticas pedagógicas no interior da escola. Nessa dinâmica, se encontra o professor de arte centrado num cotidiano visual e os alunos cegos em sala. Com a intenção de contribuir para as reflexões do professor de arte, esta pesquisa pautada na recente produção de conhecimento, pretende evidenciar como se dão as práticas do ensino de arte para o aluno cego na escola comum por meio de depoimentos com pessoas cegas que vivenciaram essa realidade. Para tal, recorre-se ao mapeamento de produções dos principais bancos de informação do país, bem como à discussão da atual política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva e o ensino de arte no Brasil. O estudo ainda evidencia a escassez de produções nessa área, a morosidade das licenciaturas em adequar a sua matriz curricular, as políticas públicas compensatórias orientadas para o corte de gastos e a ausência de práticas pedagógicas de modo a incluir o aluno cego nas aulas de arte.

Palavras- chave: Arte. Inclusão. Deficiência Visual

¹ Ano de defesa: 2014

² Orientadora: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1988), graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e Pós- doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (2014).

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Título	Produção de material didático para alunos cegos nas aulas de arte
Carga Horária	45h/a
Justificativa	A acessibilidade é uma das questões que motivam pesquisadores a pensar soluções variadas quando o assunto são os processos de inclusão; seja o acesso aos transportes públicos, calçadas e prédios, seja a busca de melhorias na qualidade de vida. No percurso de escolarização do aluno cego, estão presentes as disciplinas que utilizam imagens e a carência de materiais didáticos. O desenvolvimento de materiais didáticos para as aulas de arte “[...] reúne característica que aproximam os estudantes dos conteúdos de arte, além de possibilitar uma participação da criança com deficiência no conteúdo curricular
Procedimentos	Grupo de estudo e vivências plásticas por meio da elaboração de materiais
Objetivos	<p>Verificar o conhecimento prévio dos participantes;</p> <p>Desenvolver estudos acerca da inclusão e a escolarização do aluno cego na educação básica;</p> <p>Averiguar os materiais didáticos propostos nos documentos oficiais do Ministério da Educação para os alunos cegos; identificando suas características principais bem como a sua funcionalidade;</p> <p>Definir diretrizes para o desenvolvimento de um ou mais materiais didáticos;</p> <p>Desenvolver materiais didáticos para o aluno cego como, por exemplo, <u>construir reproduções em relevo de pinturas</u>;</p>
Avaliação	Análise dos materiais didáticos produzidos

<p>Referências</p>	<p>ALMEIDA, M. O. Contribuições da perspectiva educacional de Helena Antipoff para o ensino de arte em Minas Gerais: Fazenda do Rosário (1940- 1970). In: XXI CONFAEB, 2011, São Luís. BRASÍLIA . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Vol. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).</p> <p>BUENO, J. G. S; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2008; Brasília, DF: CAPES, 2008.</p> <p>FONSECA da SILVA, M.C.R.; MENDES, G. M.L.; FINCK, R. . Objetos pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes. 1 ed. Araraquara – SP: Junqueira Marin, 2012. Vol. 1. 320p.</p> <p>JANNUZZI, G., S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.</p>
---------------------------	--

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O BEM-ESTAR DOCENTE

Pabliane Lemes Macena¹
Eliane Greice Davanço Nogueira²
Flavinês Rebolo³

RESUMO

Esta pesquisa ocupa-se da investigação de como ocorre a formação continuada dos professores de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande/MS e se essa formação contribui para o bem-estar desses docentes. O objetivo central deste estudo é analisar o documento Proposta das Escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2009) buscando evidenciar as contribuições dessa proposta para a prática pedagógica dos professores e para o bem-estar docente. Participou da pesquisa um grupo de professores atuantes na pré-escola e nos 1º anos do Ensino Fundamental. À luz dos pressupostos teórico-metodológicos da fenomenologia, nosso estudo valeu-se de pesquisa documental e bibliográfica, de observação, de aplicação e análise de questionários e também da narrativa dos professores. Os dados coletados foram submetidos a um tratamento de natureza qualitativa. No percurso investigativo, elegeram-se como objeto de análise os seguintes aspectos: a) a formação continuada de professores no Brasil e as especificidades da formação dos professores de Escolas em Tempo Integral de Campo Grande/MS; b) a Educação Integral no Brasil e, mais detidamente, a Proposta das Escolas em Tempo Integral de Campo Grande/MS; c) a questão do mal-estar e bem-estar docente, bem como suas contribuições para a prática dos professores. Desvendar a questão do bem-estar entre os docentes de Escolas em Tempo Integral requer uma investigação complexa, embora não se tenha pretensão de esgotar o tema. Ao finalizar as análises dos dados obtidos na pesquisa, observa-se que a instituição tem

¹ Ano de defesa: 2014

² Orientadora: Formada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (1982), Mestrado em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF).

³ Coorientadora: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo / USP (2005), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo / USP (1999) e Graduada em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração / USC (1981)

uma proposta inovadora que prima não apenas pela permanência do aluno na instituição, como também pelo oferecimento de um currículo diferenciado buscando o desenvolvimento integral dos alunos. Já em relação à formação continuada de professores que atuam na Escola em Tempo Integral pesquisada é imprescindível que a gestão escolar possa garantir aos docentes não só um ambiente de acolhimento e apoio, mas também atividades de formações continuadas que vão ao encontro das reais necessidades dos docentes, proporcionando assim bem-estar aos docentes dessa instituição.

Palavras-chave: Formação continuada. Bem-estar docente. Escola em Tempo Integral.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Gestão escolar e pedagógica

A gestão escolar e pedagógica atua na gestão administrativa e pedagógica da ETI, sendo realizada pelas diretoras e coordenadoras pedagógicas. Sendo assim, é fundamental que se criem estratégias que contribuam para a melhoria das condições de saúde emocional dos docentes, criando ambientes de acolhimento e apoio que possam trazer as condições para formulação de soluções e saídas para os problemas existentes na escola.

Nesse sentido, uma das ações é otimizar as atividades do colegiado escolar, que possui representantes de todos os segmentos, a fim de se identificar as necessidades evidenciadas por cada representante buscando subsídios, formas e métodos para sanar as principais dificuldades.

Na instituição pesquisada, vê-se que a gestão busca estabelecer as parcerias necessárias com a equipe técnica, a fim de que os docentes sejam "ouvidos" em seus anseios durante as atividades formativas. Em caso de alguma dificuldade, procura-se saná-la a fim de que o clima relacional seja o mais amistoso possível dentro da ETI. Nesse sentido, é notório que as relações são saudáveis, já que muitos professores participaram de processo seletivo para atuarem na função de coordenadores pedagógicos em outras unidades escolares, porém optam em retornar a ETI após algum tempo, afirmando que preferem atuar na ETI não apenas pelo clima bom de trabalho, mas também pela valorização que a gestão demonstra com os docentes. Nota-se, assim, que os docentes demonstram bem-estar. Segundo Nóvoa (1992):

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (NÓVOA, 1992, p. 17).

A partir da afirmação de Nóvoa (1992) a fim de explicitar a importância das atividades formativas que vêm sendo desenvolvidas na ETI pesquisada, já se nota essa busca pela adequação da formação de professores à proposta da escola. Nesse sentido, a busca pela formação "adequada" dos professores demonstra a verdadeira importância que é dada às atividades formativas dentro da ETI, já que realizam atividades de formação visando à melhoria das práticas pedagógicas, que geram segurança e bem-estar entre os docentes.

Relações interpessoais

Além da gestão participativa, as relações interpessoais saudáveis são um dos meios para construção de relações éticas e solidárias. Logo, as instituições educativas deverão promover ações para que a convivência seja permeada por relações saudáveis, levando em consideração a afetividade e, especialmente, o bem-estar docente, uma vez que as aprendizagens são mais significativas em ambientes em que se desenvolva e se promova a afetividade como elemento primordial para um processo educativo de sucesso, tanto para os professores como para os alunos.

Em cada uma das ETIs, temos a presença de um profissional formado em Psicologia para atendimento das demandas da escola. Nesse sentido, durante as atividades de formação, a psicóloga poderia realizar atividades de orientação e intervenção com os partícipes, abordando diferentes temáticas relacionadas à melhoria das relações interpessoais, buscando o avanço da melhoria do clima organizacional. Além disso, poderia também realizar dinâmicas de grupo entre professores, coordenadores e demais profissionais da educação da unidade escolar.

Autoavaliação docente

Uma das atividades que podem ser realizadas pelos docentes em busca da melhoria das condições que levam ao bem-estar é a realização de uma autoavaliação, em busca de uma reflexão participativa de modo que construam espaços e tempos para expor suas dificuldades e anseios, possibilitando assim refletir sobre as reais causas que contribuem para o mal-estar docente, como também para que se "encontrem" dentro de sua atividade docente.

Outra atividade de extrema relevância é a realização, ao final dos ciclos, da avaliação institucional, que objetiva a melhoria não somente da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, como também da gestão escolar e pedagógica. Após sua realização, é fundamental discutir os resultados com todos os atores da escola, buscando assim os avanços

necessários para que se ofereça uma educação de qualidade para toda comunidade escolar e também um melhor ambiente de trabalho aos docentes que atuam na unidade escolar.

Atividades formativas

As atividades formativas realizadas na ETI são de grande relevância para propiciar condições favoráveis para o bem-estar docente. Sendo assim, a ETI pode e deve continuar a realizar suas atividades de formação continuada de maneira diferenciada, sendo aquela que busca atender às especificidades dos professores da escola, já que possibilita a eles se reunir para atender suas necessidades, atendendo suas especificidades dentro da proposta de educação integral, problematizando assim suas práticas.

Partindo dos dados produzidos e analisados, foram elaboradas algumas sugestões de atividades formativas que poderão ser trabalhadas no decorrer do ano letivo como, por exemplo, a formação de grupos de estudos juntamente com professores de outras escolas para socialização das atividades de formação continuada desenvolvidas na escola e também a participação nas atividades de formação continuada de outras escolas a fim de formarem multiplicadores das experiências exitosas, contribuindo para ampliação da rede de formação continuada das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME).

A esse respeito, Schön (2000) defende a reflexão dos professores na e sobre a sua prática e também a ideia de um "practicum" reflexivo, que seria um espaço de formação em que o professor teria oportunidades de refletir sobre os problemas e a dinâmica postos pela sua atuação em sua sala de aula. Nesse sentido, o autor propõe uma epistemologia da prática, apresentando conceitos inerentes à nova concepção de prática profissional, no sentido de constituição do pensamento prático do professor, a saber: o conhecimento-na-ação, a reflexãona-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a -reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000).

A participação dos professores nos cursos de formação continuada possibilita a escola constituir-se em espaço de produção de novos conhecimentos, de diferentes atividades de socialização de saberes e experiências, de ação-reflexão-ação das práticas dos professores e da construção de competências.

Considerações finais

Finalizando, destacamos que a ETI tem uma proposta curricular e organizacional inovadora que busca não só o desenvolvimento integral dos seus alunos, mas também uma formação diferenciada de seus

docentes e que atenda suas reais necessidades, proporcionando assim uma sensação de bem-estar. Contudo, ainda precisa avançar no oferecimento de salário e tempo livre fora da escola, já que com os dados coletados para esta pesquisa e diante da atuação desta pesquisadora em uma das unidades da ETI, evidenciou-se a necessidade de maior disponibilidade de tempo para pesquisa, estudo, produção e formação dos docentes, além de garantia de tempo livre dentro da escola. Além disso, os gestores da SEMED devem oferecer incentivo financeiro aos docentes para que permaneçam na ETI, conforme previsto em lei.

No entanto, enfatizamos que a organização da ETI vem ao encontro da proposta de Educação Integral dos pioneiros da educação nova e que a organização das atividades formativas deve ser amplamente compartilhada entre as demais escolas da REME, reformulando assim a proposta de formação que ainda é organizada de forma desconectada com a real necessidade de grande parte dos docentes, pois não prioriza seus anseios, mas sim uma formação sem levar em consideração as especificidades de cada escola, de cada turma, de cada aluno e de cada docente.

Já a questão do bem-estar docente, que está intimamente ligada à formação do professor, é um tema urgente para discussão dos gestores públicos, dirigentes escolares e todos os atores das unidades escolares, visto que muitas vezes não se considera a pessoa do docente em suas particularidades, deixando de preencher as lacunas que a formação inicial deixa de suprir, haja vista que muitas vezes a mesma não prepara para os desafios perpetuados na profissão docente.

Para "educar" uma nação, é fundamental se trabalhar com as inúmeras transformações e não com repetições. A fim de que essas ocorram efetivamente, a formação profissional do professor deverá ser considerada como uma das prioridades das políticas públicas e das lutas para uma educação de qualidade no Brasil, garantindo assim seu bem-estar docente. Como nos diz Paulo Freire (1997, p. 103): “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O CENÁRIO EDUCATIVO EM MATO GROSSO DO SUL: AS CORES E O TOM DA ALFABETIZAÇÃO COM OS PROGRAMAS “ALFA E BETO” E PNAIC

Sandra Novais Sousa¹
Eliane Greice Davanço Nogueira²

RESUMO

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul adotou, em 2008, o Programa Além das Palavras, como parte das medidas para melhorar os índices de aproveitamento dos alunos nas avaliações externas. No que se refere à alfabetização, o programa baseia-se em um modelo de formação e em manuais didáticos fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto. Entrementes, em 2012, o Estado também adere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e os alfabetizadores começam a participar de dois modelos de formação: um ligado ao Alfa e Beto e outro ligado ao Pacto. Diante deste contexto, este estudo tem como objetivo compreender e analisar tanto a matriz teórica dos Programas, quanto o contexto de suas implantações e os impactos dessas ações da Secretaria na prática dos professores alfabetizadores, percebidos e mensurados por estes. A metodologia adotada valeu-se de pesquisa documental e bibliográfica e também da aplicação de questionários fechados a professores alfabetizadores de 13 das 46 escolas estaduais do município que oferecem classes do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. Paralelamente a essa pesquisa mais ampla e geral, foi realizada, com um grupo focal de 12 professores de uma escola estadual de Campo Grande/MS, uma investigação mais aprofundada, utilizando-se como metodologia a realização de Ateliês Biográficos e a recolha de narrativas de si, com o objetivo de compreender as repercussões das ações da SED/MS pela voz dos sujeitos por elas impactados. Os resultados das pesquisas demonstraram, no campo teórico, a divergência das matrizes teóricas dos programas quanto aos conceitos de alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e formação de professores. Na pesquisa de campo, por meio da análise dos questionários constatou-se que a maioria dos professores não percebe essa divergência, não tendo clareza sobre o

¹ Ano de defesa: 2014

² Orientadora: Formada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (1982), Mestrado em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF).

referencial teórico que fundamenta as práticas alfabetizadoras determinadas pela Secretaria. Com o grupo focal, percebeu-se, na análise das narrativas, que os professores pensam ativamente sobre sua prática, percebem as mudanças que escola e sociedade vêm sofrendo e, principalmente, demonstram desejo de desempenhar sua função educativa o melhor possível. No entanto, revelam também a falta de investimento do poder público numa formação mais aprofundada no campo teórico, que permita aos professores maior autonomia e participação nas decisões institucionais. Como sugestão de intervenção para melhoria desse cenário, apresentamos cinco dimensões que merecem reflexão por parte das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, quais sejam: a) uma proposta de *estágio supervisionado*, na formação inicial, que alie teoria e prática de ensino; b) programas de inserção de *professores iniciantes*, a fim de diminuir os impactos do início de carreira; c) melhor aproveitamento dos tempos de planejamento nas escolas, com propostas de *estudos coletivos*, a partir das necessidades de cada unidade escolar; d) maior investimento público nos programas de pós-graduação em Educação, em especial, os que oferecem o *mestrado profissional*, por seu vínculo com a Educação Básica; e, por fim, uma crescente busca por mais *autonomia profissional*.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas públicas de formação de professores. Ateliês Biográficos. Narrativas de si.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

PODEMOS MELHORAR O CENÁRIO PARA OS NOSSOS ARTISTAS?

*Tive o privilégio de não saber quase tudo.
E isso explica o resto. (BARROS, 2010)*

1 Introdução

Ao chegar à reta final deste percurso, deparamo-nos com mais dúvidas e questionamentos do que no início da caminhada. Temos a impressão de que, quando o conhecimento e a informação aumentam, a certeza de que falta muito a conhecer amplia na mesma proporção. A principal indagação é: "Estudamos a matriz teórica dos programas; o que dizem os acadêmicos em outras pesquisas; o que dizem os autores

especialistas; fizemos um panorama geral da opinião de professores da rede estadual e pesquisamos mais a fundo o grupo focal. E agora? O que fazer com esses resultados? Engavetá-los, arquivá-los em uma biblioteca, publicá-los para que sejam lidos? Por quem? Qual o caminho agora?"

O caminho proposto pelo Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é, como forma de deixar uma contribuição para a melhoria da Educação Básica, elaborar uma proposta de intervenção que abranja a problemática abordada na pesquisa. Para organizar essa proposta, buscamos fazer, neste capítulo, um entrelaçamento de conceitos, resultados e perspectivas, por meio das reflexões geradas no percurso desta caminhada-pesquisa. Buscando a contribuição dos autores que vêm, ao longo dos anos, pesquisando esse fenômeno complexo e intrigante que é a educação escolar, sobretudo no que se refere à *formação e ao desenvolvimento profissional* de professores alfabetizadores, propomo-nos a delinear *em que* a análise dos dados desta pesquisa, aliada às contribuições teóricas dos pesquisadores da alfabetização, pode contribuir para a construção de um novo cenário no tratamento da alfabetização na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. O objetivo maior é propor uma abordagem que seja desprovida de “[...] partidarismos teóricos” ou “[...] fundamentalismos psicolinguísticos e pedagógicos.” (MORAIS, 2012, p. 13-15).

Como iniciei este trabalho com a narrativa da minha história de vida, de como a entrada dos programas aqui analisados provocaram “perturbações” no meu trajeto e me levaram a sair de uma zona de conforto em busca de respostas às minhas inquietudes, gostaria de terminá-lo da mesma forma: narrando, com base nas reflexões que as minhas experiências pessoais suscitaram, o que poderiam ser alternativas válidas não somente para um “processo formativo”, mas para a criação de uma cultura a favor do *desenvolvimento profissional docente*, desenvolvimento este que permitiria aos professores a *autonomia* profissional necessária para analisar criticamente as *políticas públicas*, as *práticas de ensino* e as próprias ofertas de *formação em serviço*.

2 Estágios: o início do início

Quando iniciei a carreira como docente, quantas dúvidas, incertezas e equívocos fizeram parte dessa iniciação. As deficiências do estágio supervisionado contribuíram, e muito, para acentuar essas dúvidas. Conforme narrei no primeiro capítulo, entrei na docência por acaso, sem qualificação alguma, exceto o fato de ser uma das privilegiadas, em um município do interior de Goiás, que estava tendo acesso ao ensino

universitário. Porém, a graduação que eu fazia, na época, era em Administração de Empresas. Não se faz necessário dizer que eu não possuía preparo pedagógico. Mesmo após desistir dessa faculdade e ingressar na Pedagogia, faltava-me muito conhecimento para realizar meu trabalho com segurança.

Quando cursava o 2º ano de Pedagogia, fui convidada a trabalhar numa escola particular recém-inaugurada, aquela que no primeiro capítulo mencionei que era receptiva a novas ideias. Trabalhando numa turma de alfabetização, com poucos conhecimentos sobre os processos de aquisição de leitura e escrita, acabava por mesclar as práticas que vivenciei como aluna com práticas “menos conservadoras”, porém ainda de uma forma muito desarticulada e intuitiva, na base do ensaio/erro.

O estágio acontecia apenas no quarto ano e no meu caso consistiu em duas viagens pelo Programa Alfabetização Solidária onde ministrei sozinha a voluntários leigos um curso de uma semana sobre alfabetização de adultos (no modelo freiriano) em municípios do interior da Bahia e, posteriormente, do Espírito Santo. Essas duas semanas me renderam um DEZ em estágio e foi uma ótima experiência, mas logicamente insuficiente para me preparar para atuar em escolas como professora regente, ministrando aulas dos diferentes conteúdos curriculares – e acrianças.

De acordo com Gatti (2014), não existe nos cursos de licenciatura no Brasil uma entendimento único quanto a como articular os conteúdos curriculares e a didática de ensino, sendo que a legislação sobre o assunto, como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais, são “frágeis ou ambíguas” ou “complexas em excesso”, o que acaba por gerar “[...] impasses em sua concretização nas estruturas curriculares de licenciatura.” (GATTI, 2014, p. 36). Assim, a autora complementa:

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e à docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. (GATTI, 2014, p. 40).

Tomando emprestado o mote de António Nóvoa, que vez ou outra em suas palestras ou textos compara nossa profissão a de outros campos como, por exemplo, a de médicos, engenheiros, arquitetos, penso em como o professor é lançado como responsável pelo aprendizado de alunos, sem ter tido oportunidade de ter uma preparação sólida para tanto. Nos

meus primeiros anos como professora, agia mais pela intuição do que com base em fundamentos teóricos. Não é possível imaginar profissionais da medicina fazendo o mesmo. Ao contrário, antes de poderem exercer sua profissão estes acompanham, como residentes, a rotina de um hospital ou posto de saúde, onde podem observar os médicos experientes atuando em situações reais. Quando começam a pôr em prática seus estudos, não o fazem sozinhos, mas com o acompanhamento e auxílio de seus professores.

Essa comparação foi feita para incitar à reflexão sobre a necessidade de melhor preparação, pelo estágio supervisionado, dos profissionais que irão ingressar na carreira docente. Desta forma,

[...] o estágio deve ser caracterizado por uma relação ensino-aprendizagem mediada pela ação do professor/formador, entre o aluno estagiário e um profissional reconhecido, em unidades escolares dos sistemas de ensino. Visa não somente a regência em sala de aula, mas também a reflexão teórico-prática sobre a docência e demais aspectos integrantes do cotidiano escolar, a exemplo da elaboração de projetos pedagógicos, matrícula, organização das turmas, organização de tempos e espaços escolares. (BARRETO, 2007, p. 274).

A proposta do Curso de Pedagogia da UEMS, neste sentido, oferece uma alternativa interessante para melhorar a articulação teoria/prática. A disciplina de Estágio Supervisionado é dividida em 4 módulos, sendo o primeiro iniciado desde o primeiro ano. No primeiro ano, os estagiários observam diferentes realidades: escolas rurais/urbanas, centro/periferia, públicas/privadas, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Paralelamente, pesquisam a natureza histórica da escola e suas possibilidades de transformação. No segundo ano, iniciando o Módulo II - Educação, Infância e Diversidade, observam e desenvolvem estudos em escolas indígenas, em comunidades negras, no campo, escolas para alunos com necessidades educacionais especiais e classes de educação de jovens e adultos. No Módulo III, as atividades são dirigidas especificamente para a primeira fase da Educação Básica, para a observação crítica dos métodos, técnicas e recursos utilizados pelos professores, tendo como referência as teorias estudadas e a realização de projetos e propostas de intervenção pedagógica. Finalmente, no quarto ano do Curso, o Estágio Curricular Supervisionado IV contempla atividades educativas em espaços não escolares onde são desenvolvidas experiências pedagógicas diferenciadas, estudo de teorias de organização e gestão educacional, elaboração de projetos, visitas, seminários e demais atividades

relacionadas à organização e a gestão do trabalho educacional e aos espaços não escolares (UEMS, 2007).

Essa e outras propostas de sucesso, ou de experiências exitosas, desenvolvidas por diferentes universidades poderiam ser mais bem estudadas e divulgadas de modo a subsidiar a formulação de diretrizes nacionais para as disciplinas de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Entender, desta forma, o lugar do estágio na preparação desse novo profissional,

[...] envolve ordens diversas de complexidade, de múltiplos problemas teórico-práticos relacionados a aprendizagens da docência, aos repertórios de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à superação de que a instrumentalização técnica e didático-pedagógica garante, por si só, tanto o tempo da formação inicial quanto o exercício desenvolvido no estágio, como o período institucionalizado e formal, sistematicamente organizado para o exercício da profissão. (SOUZA, 2006, p. 142).

3 Professora iniciante: diante de uma tela em branco

Além das incipientes experiências que tive com relação ao estágio na graduação, a falta de uma política de inserção de professores iniciantes, tanto em meu Estado natal, Goiás, como em Mato Grosso do Sul, foi também determinante para que meu início profissional fosse ainda mais angustiante. Não havia um acompanhamento de novos profissionais, um suporte suficientemente alicerçado para diminuir esse impacto inicial, a que Huberman (1989) denomina de choque da realidade. Os primeiros confrontos com a complexidade da profissão docente, caracterizado por dúvidas e tensões, podem ter um efeito devastador sobre o iniciante.

Meus primeiríssimos confrontos foram (como já narrado) em escolas particulares no Estado de Goiás, antes de terminar a graduação. Porém, recém-formada, mudando-me para Campo Grande/MS, entrei no serviço público por meio de concurso municipal e estadual. E, mesmo na rede pública, não houve ações específicas de acompanhamento da adaptação ao cargo, por parte das secretarias de educação, a não ser na questão avaliativa, com o estágio probatório. Lembro-me de que na primeira escola em que fui assumir o concurso, na rede municipal, as “vagas” eram para salas de 1ª e 2ª séries. Os professores com mais tempo de concurso tinham (e têm) direito à escolha de qual turma pretende assumir, por ordem de tempo de serviço. As séries com alunos maiores eram as mais “disputadas”, sobrando aos mais novos as séries de

alfabetização, consideradas mais “difíceis”, desgastantes e desafiadoras. Na rede estadual não é diferente. Esse tipo de “regra interna” de convivência é repassada aos novatos, aqueles em estágio probatório, logo nos primeiros contatos. Como argumenta Carlos Marcelo Garcia:

Os primeiros anos de docência não só representam um momento de aprendizagem do “ofício” do ensino, especialmente em contato com os alunos nas classes. Significam também um momento de socialização profissional. É durante as práticas de ensino que os futuros professores começam a conhecer a “cultura escolar”. (GARCIA, 2010, p. 29).

Neste sentido, nas primeiras experiências com a docência, o professor acaba por assumir papéis avessos: o de ensinar e o de aprender a ensinar; o de avaliar a aprendizagem e o de aprendiz em avaliação. Aparentemente, cria-se a cultura de que, ao passar pelo estágio probatório, o professor deixaria de ser iniciante e não necessitaria mais de acompanhamento por parte dos órgãos gestores das secretarias de educação, mesmo que, nos primeiros três anos, esse “acompanhamento” se resumia ao preenchimento semestral ou anual pelo diretor escolar do relatório de estágio. Nesse relatório, com caráter avaliativo, são vistos apenas os resultados do processo, que serviriam para “aprovar” ou “reprovar” o iniciante. Porém, a busca por novos conhecimentos, o incentivo à pesquisa como forma de conhecer e atuar na realidade escolar, o aperfeiçoamento profissional, a troca entre os pares numa atitude colaborativa, não se configuram como uma meta institucional a ser perseguida. Entendemos que

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Mas essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual [...] Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório. (ANDRÉ, 2012, p. 166).

Destarte, o estágio deveria ser mais do que passar três anos na “corda bamba”, temendo fazer ou deixar de fazer algo que possa resultar em uma “nota baixa” e na perda do emprego, exatamente nos anos em

que, com menor prática e experiência, esse professor deveria receber maior apoio real, que o fizesse se sentir como membro de uma rede colaborativa de profissionais. O estágio probatório deveria ser *um dos componentes* de uma política de inserção desses novos profissionais na carreira docente, que incluía “[...] estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação”, de modo que “os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.” (ANDRÉ, 2012, p. 166).

Porém, não é apenas no Brasil que há essa falta de programas com essa configuração. Segundo Marli André,

O relatório da OCDE (2006) reitera esse quadro e explica que, no levantamento feito em 25 países, apenas 10 indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e a grande maioria participa. Em 6 países a iniciação fica a critério das escolas e em 8 países não há programas formais. Na América Latina, a situação é ainda pior pois, de acordo com Vacilante (2009), a inserção na docência não é objeto de uma política, havendo raríssimos programas institucionalizados. (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Neste sentido, entendemos que uma saída possível seria o investimento do sistema público na ampliação ou desenvolvimento de programas com características semelhantes ao do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Esse programa elenca como um de seus objetivos “[...] inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação” não apenas como observadores, mas de forma que estes tenham “[...] oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.” (BRASIL, 2010, p.28). Essa inserção acontece enquanto os licenciandos estão realizando seus estudos teóricos na universidade, contando, além do apoio dos docentes do curso, com o respaldo dos coordenadores do Programa e das trocas entre os pares (professores da Educação Básica com os quais convivem e outros pibidianos nas reuniões do grupo).

Assim,

Compreendemos que a participação no PIBID corrobora com a integração do acadêmico bolsista na escola e, respectivamente, nas

questões pertinentes ao espaço escolar. Cada nova experiência se constitui em desafio que avalia a capacidade de sobreviver no campo da docência, evidenciando suas características pessoais no enfrentamento de tal desafio. (NOGUEIRA; MELIM, 2013, p. 110).

Guardadas as devidas ressalvas às carências e lacunas do Programa, evidentes em diversas pesquisas apresentadas em eventos, congressos e outros meios, como, por exemplo, o baixo valor da bolsa-auxílio e o número reduzido de bolsas oferecidas, há que se observar, neste programa, quais suas características promissoras como programa público de valorização à docência e diminuição dos problemas de adaptação dos novos professores na educação básica, a fim de servir como um parâmetro do que poderia ser feito pelos órgãos públicos neste sentido.

4 Formação em serviço: atividade solitária ou solidária?

Aliada à falta de políticas públicas de inserção segue-se uma característica importante da profissão docente: certo isolamento a que nos recolhemos, cada professor marcando sua sala de aula como um território que não pode ser invadido, tendo muitas vezes como testemunhas da sua prática apenas os seus alunos. Faltam momentos de estudo e planejamentos coletivos; as reuniões pedagógicas, que poderiam servir bem a esse propósito, acabam por se tornar um monólogo da direção e coordenação, sendo os temas voltados, geralmente, para a rotina escolar, como festas referentes a datas comemorativas, repasses financeiros, desempenho nas avaliações externas, assuntos relativos às documentações escolares (entrega de diários e planejamentos) e outros aspectos burocráticos.

Nos últimos anos em que atuei em sala de aula, percebi como eram poucas as ofertas de formação em serviço pela Rede Estadual de Ensino. A especialização em alfabetização foi feita por intermédio de incentivos da Rede Municipal e o único “curso” realizado especificamente como professora da SED/MS foi o Pró-letramento, iniciativa do Governo Federal.

Nos poucos encontros pedagógicos realizados pela Secretaria Estadual, denominados “oficinas”, dois fatores marcantes foram observados: primeiro, o longo tempo de serviço das professoras efetivas (concuradas) do 1º ao 5º ano. O Estado não faz concurso para pedagogos desde 2005, concurso por meio do qual entrei na rede. Segundo, as ações eram voltadas mais para o “como fazer” e não para o “por que fazer”, ou seja, trocávamos ideias sobre montagem de cartazes, formas de

organização da sala, estratégias para manter a disciplina, etc., mas eram poucos estudos no campo conceitual. Não que esses conhecimentos práticos não sejam úteis, e são; entretanto, quando se pensa que temos professores com um longo tempo de serviço e, portanto, com uma passagem de tempo significativa desde sua formação inicial, nos perguntamos se estes tiveram oportunidades de acompanhar as mudanças no cenário educativo nos últimos anos e os estudos e pesquisas realizadas desde então. Pode-se achar suficiente apenas os conhecimentos adquiridos na formação inicial, que no meu caso específico, se deu há 10 anos?

Para mim, essa possibilidade é impensável. Acredito que se deva tentar acompanhar minimamente as evoluções do campo de estudo de sua profissão, seja ela qual for. O caminho que percorri para tanto foi o da leitura e dos estudos acadêmicos. Li os clássicos na Pedagogia, continuei buscando por eles depois de formada, além de acompanhar, por meio dos periódicos específicos e livros lançados na minha área, as discussões entre diversas linhas teóricas.

Muito desse material de estudo a que me referi no parágrafo anterior encontrei na própria escola, enviados pelo MEC. Um detalhe importante, no entanto, merece ser mencionado: depois que assumi a coordenação pedagógica, numa visita à biblioteca da escola, encontrei dezenas e dezenas de exemplares de revistas destinadas à leitura do professor estocadas em uma caixa, no alto de uma prateleira, muitas delas, senão a maioria, ainda embaladas da mesma forma que chegaram. Levamos as revistas para a sala dos professores, e na hora do intervalo oferecemos a eles. Em poucos minutos o monte foi abaixando, não restando uma revista sem “adoção”. Da mesma forma, ao recebermos este ano vários exemplares de livros destinados ao estudo do professor, fizemos uma exposição na sala dos professores, anotando e emprestando os livros a quem estivesse interessado. Neste dia, foram 34 empréstimos!

Esses fatos cotidianos aqui narrados demonstram que quando se dá a oportunidade e se facilita de alguma forma o encontro do professor com textos de suas áreas de interesse, há sim boa vontade dos docentes em estudar, aprimorar seus conhecimentos. A escola, notadamente a coordenação pedagógica, deve fazer essa mediação. Porém, para isso é necessário que coordenador também esteja se atualizando, lendo, pesquisando e criando situações para que esse conhecimento seja socializado.

Assim como afirma Imbernón (2002, p. 69) não podemos “[...] entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso.”

Para revisar, organizar e até mesmo combater teorias, é preciso ter acesso à informação e conhecimento do que vem sendo pesquisado, ou seja, ter acesso aos meios nos quais são publicadas as inovações e discussões em sua área de atuação. Caso contrário, a situação do professor frente à imposição de teorias “questionáveis”, ou incompatíveis, fica fragilizada, como pudemos observar nos resultados da pesquisa aqui apresentada. Concluindo esse pensamento, ressaltamos que

[...] os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente da tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem. (DAY, 2001, p. 17).

Criar, portanto, situações em que o professor tenha oportunidade para ler, estudar, debater com seus pares, manter-se informado e atualizado, em espaços de planejamento coletivo, poderiam ter um efeito positivo na melhoria das aulas e desse “isolamento” a que os docentes acostumaram-se a ficar. Esses espaços de planejamento coletivo poderiam ser instituídos pela própria unidade escolar, por meio da gestão e coordenação pedagógica, ajustando-se os horários de planejamento, que em nosso Estado perfazem 1/3 da jornada de 20h, para que os professores de classes/aulas afins pudessem se reunir e planejar em conjunto, sendo auxiliados pela coordenação sempre que necessário.

E dentro desse horário, que houvesse espaço também para o estudo, podendo até mesmo ser temático, definido de antemão por uma necessidade percebida pelo grupo. Ou seja, se o grupo sentiu a necessidade de aprofundar mais os conhecimentos sobre *avaliação*, por exemplo, poderia ser previamente combinado que no horário seguinte de planejamento haveria um momento reservado para leitura e discussão de textos sobre avaliação, e que, a partir desses estudos, o grupo criaria *sua identidade* nesse quesito.

O que defendemos aqui, portanto, é a formação em serviço na própria unidade escolar, solidária e não solitária, feita a partir das necessidades daquela comunidade, a partir da organização dos horários de planejamento dos professores, acrescido de outros momentos de estudo coletivos, sempre que houver demanda para tal. E que o próprio professor seja responsável por essa formação, tanto pela delimitação *do que* estudar como pela condução dos estudos.

Uma última consideração, sobre formação em serviço, se faz necessária: não estamos aqui propagando que os professores são os únicos responsáveis pela qualidade da educação. Essa seria uma maneira

simplista, limitada e baseada no senso comum. Para que o professor possa desfrutar desses momentos de estudo e planejamento, a escola, por meio do poder público, deve oferecer condições para que isso possa ser feito, o que inclui espaço adequado, confortável e reservado; acesso à internet e à literatura científica da área; tempo de qualidade para executar as outras atividades inerentes ao horário de planejamento, como preencher diários de classe, fazer o plano de aulas, elaborar e corrigir avaliações, etc. Encerramos esta seção com as considerações de Marli André, que resumem bem a que nos referimos:

“[...] há outros fatores que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas, uma organização escolar que propicie suporte físico, pedagógico e emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; e carreira atrativa, um conjunto de condições que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes. (ANDRÉ, 2012, p. 36).

5 Terceiro espaço formativo: Mestrado Profissional?

Já havia sinalizado, no primeiro capítulo, como a especialização em alfabetização (*lato sensu*) foi de grande valia na constituição da minha identidade e autonomia docente, porém, sem sombra de dúvidas, o que teve maior efeito no meu desenvolvimento profissional foi a pós-graduação em nível de Mestrado Profissional. Essa volta à academia, como mestranda/professora/pesquisadora, proporcionou-me uma experiência de verdadeira reflexão *na* e *sobre* a prática.

Algumas características do Mestrado Profissional permitem esse aprofundamento reflexivo em maior proporção do que na modalidade acadêmica. Não estamos aqui defendendo que a modalidade profissional é “melhor” ou “superior” à modalidade acadêmica. Apenas que esta possui especificidades que proporcionam, para os docentes da educação básica, um tipo de formação em que a articulação entre teoria e prática não é apenas possível, mas necessária.

Ken Zeichner (2010) defende que “[...] a criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional”, com vistas a “[...] dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação.” (ZEICHNER, 2010, p. 487). Vislumbramos, no Mestrado Profissional, uma grande potencialidade no atendimento aos “professores

em formação”, ou melhor, a todos os professores que estão em pleno desenvolvimento profissional.

Sabemos que a modalidade profissional dos cursos de pós-graduação não tem tido um status muito favorável nos espaços da academia. Não recebe, inclusive, bolsas de estudo da Capes, o que dificulta substancialmente a conclusão do curso, uma vez que a maioria dos mestrandos é professor, diretor ou coordenador de escolas públicas e possuem uma carga horária de trabalho de 40h em média. Dividir-se entre a pesquisa, o estudo teórico e as funções profissionais é um desafio bem desgastante. Acrescentando-se ainda a escrita dos artigos conjugada com as necessárias viagens para apresentá-los em eventos.

Assim, entendemos que se faz necessário um melhor entendimento, inclusive à guisa de romper com todo tipo de preconceito ou lugar-comum, da importância dessa modalidade de pós-graduação como órgão de fomento de pesquisa com e para professores, além da inegável contribuição da diminuição da distância entre saber acadêmico e conhecimento prático. Conforme as ideias de Zeichner:

Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica. (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Acreditamos, portanto, que o Mestrado Profissional possa ser uma dessas maneiras de trazer o saber acadêmico da universidade para o professor da Educação Básica e que o poder público poderia investir mais e de forma mais sistemática nessa modalidade, ampliando o seu alcance, para que mais professores possam ter acesso a ela de uma forma menos desgastante, concedendo uma licença parcial (ou diminuição da carga horária) remunerada, entre outros benefícios possíveis, aos docentes que por ela se interessem, como forma de incentivo à formação profissional de qualidade.

6 Autonomia: por uma participação maior na profissão

Dentre os diferenciais que me permitiram perceber, ainda que no início não com tanta profundidade, as incongruências da adoção de duas políticas divergentes de formação de professores alfabetizadores em Mato Grosso do Sul, foi certa dose de *autonomia* profissional, entendida como

“[...] uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional.” (CONTRERAS, 2002, p. 25).

No início da minha carreira profissional, a insegurança e a falta de preparo para exercer a profissão me faziam ansiar por um direcionamento, por uma “receitinha” que me desse apoio e servisse de suporte no desenvolvimento do meu trabalho. Já mencionamos, neste capítulo, que um estágio mais articulado, uma boa política de inserção de iniciantes e uma formação em serviço de qualidade poderiam ter atenuado este quadro. Porém, como isto não aconteceu, na medida em que fui ganhando um pouco de experiência e, sobretudo, conhecimento teórico para subsidiar minha prática, percebi que também conseguia desenvolver um trabalho com maior autonomia. Essa autonomia significava um olhar diferenciado para a minha prática e para a prática realizada ou incentivada ao meu redor. A influência dos comentários ouvidos nas salas de professores, muitas vezes preconceituosos e pessimistas; dos direcionamentos da coordenação de área ou pedagógica; das oficinas realizadas pela SED, enfim, dos estímulos ao meu redor, acabavam sendo filtrados, por assim dizer, antes de serem processados e postos em prática. Ou seja, apesar de estar inserida em um sistema educacional com suas regras internas, e ter que minimamente segui-las, por ser subordinada a elas, conseguia em meio a esse caos ter um pensamento autônomo, no sentido profissional.

Essa autonomia significa, em outros termos, a busca por uma qualificação que permita ao professor ter um maior controle sobre o próprio trabalho. Não só o controle que usualmente “pensamos” ter, ao fechar as portas de nossa sala de aula e ali podermos “fazer o que bem entender.” Mas o controle de decidir ou perceber de “[...] modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar.” (CONTRERAS, 2002, p. 72). Ou seja:

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação. (CONTRERAS, 2002, p. 72-73).

Quando não há essa autonomia, os professores ficam sujeitos a um maior controle por parte das instâncias públicas, sendo sua voz silenciada por não terem condições de identificar e combater imposições contraditórias. Pudemos perceber isso nos resultados das pesquisas aqui realizadas. Embora houvesse contradições gritantes entre o Programa Além das Palavras/Alfa e Beto e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, essas não foram percebidas pelos sujeitos vinculados à SED/MS. Houve a apropriação do discurso institucional, não sendo este passado pelo “filtro” do conhecimento pessoal e dos saberes experienciais. O docente, neste contexto, tornou-se o “docente técnico”, que segundo Contreras, refere-se àquele que:

Assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte do seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz. (CONTRERAS, 2002, p. 102).

Segundo o autor, “[...] os administradores e alguns setores sociais pensam também que os docentes são incapazes de executar corretamente, por si mesmos, a complexidade de seu trabalho.” (CONTRERAS, 2002, p. 153). Para superar essa visão, defende a autonomia como uma *reivindicação trabalhista* e uma *exigência educativa*; como uma *qualidade da relação profissional*; e como uma atitude de *distanciamento crítico* (CONTRERAS, 2002, p. 193-211). Concluindo,

Na medida em que a autonomia implica em reconhecer a diferença de perspectivas, posições, interesses e práticas, a responsabilidade e o compromisso profissional se apoiam, como parte da competência profissional, no diálogo, na orientação para o entendimento, na negociação e na *justificação pública de posições*. Contudo, na medida em que também significa o distanciamento crítico e a criação de tensão na busca e realização de valores e práticas educativas, é necessário que os professores possam encontrar e defender formas por meio das quais suas posições educativas sejam publicamente expostas e debatidas. (CONTRERAS, 2002, p. 224).

Entender, desta forma, a dimensão da autonomia na profissão docente, requer um olhar diferenciado para a prática pedagógica, que não se limite à execução de tarefas e funções pensadas de forma externa e por profissionais outros, não envolvidos diretamente com o cotidiano da vida escolar. Implica que, para a implantação de uma política pública, os

professores sejam chamados ao debate e à participação nas decisões. Que sejam convencidos da legitimidade dessas propostas sendo tratados como pessoas que podem, sim, ser capazes de “executar a complexidade de seu trabalho”.

7 Considerações finais

Ao terminar as considerações finais, ou contribuições futuras, deste trabalho, gostaria de reivindicar, como Contreras, ao citar Stenhouse (1987, p. 52-54), uma nova visão dos nossos artistas nesse cenário educativo. Uma visão na qual não sejam tratados, ou que não ajam, como um “agricultor”, que aplica um tratamento homogêneo a todo um terreno. Mas como um “jardineiro”, que presta uma atenção singular a cada planta de seu jardim (CONTRERAS, 2002, p.117).

Ou ainda, trazendo o exemplo para as metáforas utilizadas ao longo da escrita deste trabalho, que nossos artistas não sejam reduzidos a meros transmissores de informações e conteúdos de maneira técnica e mecânica, como na impressão de cópias de gravuras que, embora se “pareçam” com telas, são todas idênticas umas às outras, não havendo nelas uma identidade que as diferencie. Antes, que sintam que podem criar suas obras, utilizando seus conhecimentos e vivências, sua intuição e criatividade, em ambientes propícios para a efetivação dessa criação artística, o que faz da docência uma profissão tão singular.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145. São Paulo. jan./abr. 2012.
- BARRETO, Maria Aparecida S. C. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, Denise M. et al (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007
- BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. **Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o PIBID**. Publicada no Diário Oficial da União Nº 68, segunda-feira, 12 de abril de 2010 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2340:portarias>. Acesso em: 05 dez. 2013.

- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001
- GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em:< <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2013.
- GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1989. p. 31- 61.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a. (Como eu ensino).
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Paula Gaspar. Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no PIBID. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.11, p.98-112, 2013.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Morata, 1987.

O TRABALHO DIDÁTICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Aline Mara Alves Maciel¹
Celi Corrêa Neres²

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões sobre o trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual no município de Campo Grande - MS, no escolarização do aluno com deficiência intelectual no município de Campo Grande - MS, intercurso de 2013/2014. Implantadas em 2008, as Escolas de Tempo Integral – ETIs, apresentam uma proposta de ensino diferenciada que prevê atividades de formação humana ampla e diversificada, a ampliação do tempo e a autonomia pedagógica, oportunizando ao docente a construção de uma proposta própria, cujo critério seja a aprendizagem dos alunos e a utilização de “novas alfabetizações e/ou multi-alfabetizações” para além do ensino tradicional. O estudo apresenta breve histórico da proposta de educação integral no Brasil, dos processos de escolarização do aluno com deficiência intelectual e analisa o trabalho didático da ETI à luz da ciência da história, entrelaçando a educação especial com educação geral, tendo esta, por sua vez, íntima relação com a sociedade em suas determinações. São reflexões que norteiam este trabalho: Como a escola de tempo integral se organiza para promover a escolarização dos alunos com deficiência intelectual? Como os professores concebem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? O estudo se desenvolve sob amparo dos instrumentos da etnografia e vale-se da observação participante, da análise documental e entrevista estruturada para coleta dos dados. Colaboram com essa empreitada, os estudos de Neres (2010), Corrêa (2005), Anache (2011), Bueno (2008) subsidiando os processos de escolarização; Alves (2005; 2006) e Lancillotti(2006) contribuem na abordagem do trabalho didático, além de outros documentos como Proposta de

¹ Ano de defesa: 2014

² Orientadora: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1988), graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e Pós- doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (2014).

Implantação e Implementação da Escola de Tempo Integral no Município de Campo Grande - MS (2008), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e outros. As análises apontaram a necessidade de redimensionar o trabalho didático desenvolvido na ETI, com vistas à adoção de práticas que viabilizem o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os que atuam na educação especial. A abordagem da temática inclusão escolar de alunos com deficiência nas propostas de estudos coletivos e formação continuada, culmina com a proposição de um projeto de intervenção na realidade que sugere a estratégia do co-ensino ou ensino colaborativo como mais uma possibilidade de apoio ao professor do ensino comum no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Escolarização. Deficiência Intelectual. Trabalho Didático.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

TEMA: Co-ensino como Estratégia do Trabalho Didático para a Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual

APRESENTAÇÃO:

Esta proposta se apresenta como mais uma alternativa de apoio ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no ensino comum. O co-ensino é uma proposta de trabalho que visa auxiliar o processo de escolarização do aluno com deficiência, por meio da parceria colaborativa entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial.

Mendes (2008) define como trabalho colaborativo ou co-ensino, aquele ensino que acontece quando o professor da Educação Especial auxilia o professor da classe comum. Fontes (2008) denomina esse trabalho como bidocência. Para essa autora a função do professor da Educação Especial é dar suporte ao aluno com deficiência na sala regular, e ajudar o professor de turma comum no trabalho com esse aluno. A esse trabalho chamamos de ensino colaborativo que requer o envolvimento dos professores, especialistas, alunos e família.

French (2002) diz que no trabalho colaborativo, o professor especialista e o professor da sala comum devem ter um projeto mínimo de atividade com os alunos com deficiência, em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da sala. O professor da sala comum deve obter informações com o professor especialista sobre os estudantes, para quem

serão elaborados os planos individualizados e discutir com ele sobre as adequações individuais para esses alunos.

Entre os fatores cruciais para o sucesso do trabalho com o modelo de co-ensino, Lerh (1999) cita três aspectos a serem considerados: Oportunizar aos professores tempo suficiente para o planejamento do co-ensino; oferecer formação específica para os profissionais, visando ao trabalho colaborativo e considerar os diferentes estágios de colaboração (Gately; Gately, (2001) com graus variados de interação e colaboração entre os profissionais da educação regular e da especial, sendo:

Estágio inicial: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente; ***Estágio de compromisso:*** a comunicação entre eles é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração;

Estágio Colaborativo: eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.

ENVOLVIDOS:

Professores da sala comum, da educação especial- AEE, equipe técnica e pedagógica.

FASES DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:

1ª FASE:

Encontros com o coordenador pedagógico e os professores do AEE e sala comum para socialização do estudo de caso do aluno com deficiência e elaboração do plano de estudos do aluno e de co-ensino.

2ª FASE: Proposição de estratégias de ensino e atuação dos profissionais em sala, bem como dos instrumentos e critérios avaliativos a serem adotados. Definir adequação e/ou flexibilização curricular, com base nas especificidades do aluno, seleção de materiais e recursos didáticos.

3ª FASE: Atuação colaborativa na sala comum.

A colaboração entre os gestores e pedagogos, os professores da sala comum, professores de apoio e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma ação colaborativa. Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Nessa concepção, a base da educação para todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades especiais, reside numa abordagem de

apoio colaborativo, em que cada uma das partes busca conhecer e compreender genuinamente a outra, e, a partir daí, construir conhecimento, visando a uma prática educativa transformadora segundo Jesus (2008).

Faz-se necessário as escolas organizarem um acompanhamento que permita desenvolver um plano de trabalho valorizando a participação de cada um. Deve ser observado na sala de aula que cada aluno se constitui em sujeito de aprendizagem que contribui efetivamente para elaboração de um saber que só tem sentido quando compartilhado por todos os membros da classe.

Gonçalves (2008, p.74) nos aponta que a aprendizagem e o desenvolvimento estão ligados às interações sociais, à relação do homem com o mundo que é mediado por instrumentos concretos e por signos, fazendo-nos perceber a importância da atividade pedagógica para os alunos que apresentam a deficiência múltipla ou severa, “[...]pois o desenvolvimento passa a ser entendido dentro de uma visão prospectiva, permeado por relações sociais” e Mendes (2006) aponta o ensino colaborativo com uma estratégia para a Educação Inclusiva:

Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial compartilham a responsabilidade do trabalho didático de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo se configura como mais uma alternativa de recursos/estratégias para a promoção da inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino comum.

Para que se efetive o ensino colaborativo há de haver a articulação do professor do AEE com outros profissionais que possam dar suporte às necessidades específicas do aluno. Deverá ocorrer também a articulação com a família visando obter informações sobre o desempenho dos alunos em suas atividades escolares e no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

- FONTES, R. Educação Inclusiva no município de Niterói- RJ:** das propostas oficiais às experiências em sala de aula– o desafio da bidocência. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2008.
- FRENCH, N. K. The shifting Roles of School Professionals.**Corwing Press, 2002.

- GATELY, S. E.; Gately, F. J. **Understanding Coteaching Components Teaching Exceptional Children** 33 (4), p.40-47, 2001.
- GONÇALVES, A.F.S. **Inclusão escolar, mediação aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico cultural**. Vitória: GM, 2008a.
- JESUS, Denise M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Inocentem; MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. São Carlos: Junqueira Marin. 2008 p. 75 a 82.
- LEHR, A. E. **The administrative role in collaborative teaching**. NASSPBulleting, 83 n° 611, 1999, p. 105-111.
- MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In M. S. e MARINS, S. C. F. (orgs). **Escola Inclusiva**.pp. 61– 85 São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- _____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília, 2006.
- _____. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial/** Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga, Ana Paula Zerbato. – São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160p.

A PRÁTICA DOCENTE SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS: O QUE VIVEM E O QUE EXPRESSAM

Lindalva Souza Ribeiro¹
Eliane Greice Davanço Nogueira²
Ordália Alves de Almeida³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central investigar o que as crianças pensam e expressam sobre a prática docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Para tanto, selecionou-se como sujeitos desta investigação um grupo de crianças do Pré I, com idade entre 3 e 4 anos, de uma escola pública municipal e, como *corpus* da pesquisa, algumas narrativas produzidas por essas crianças. Materializadas sob a forma de desenhos e relatos orais, tais narrativas foram posteriormente analisadas. As formas de narrar das crianças foram registradas em imagens (áudio, vídeo e foto). Sendo aqui considerados sujeitos sociais e históricos que pertencem ao contexto da Educação Infantil, ao narrarem suas experiências, as crianças assumem o papel de protagonistas, expressando seus sentimentos e suas opiniões. Para uma melhor compreensão da realidade investigada, recorreu-se ao aporte teórico da Sociologia da Infância, por possibilitar a ampliação de nossa visão diante dos desafios apontados pelas vozes das crianças pesquisadas. Nessa perspectiva, procuramos buscar uma prática voltada para o como fazer *com* as crianças, postergando o como fazer *para* as crianças. A preocupação com o tema justifica-se na medida em que, durante muitos anos, a sociedade brasileira tem sumariamente suprimido os direitos e o acesso à Educação Infantil, sendo as crianças tratadas, tradicional e historicamente, nos moldes de uma sociedade adultocêntrica. Pretende-se investigar, portanto, em que medida a voz infantil vem sendo, nos dias

¹ Ano de defesa: 2014

² Orientadora: Formada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (1982), Mestrado em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF).

³ Coorientadora: Possui graduação em Pedagogia - Magistério da Pré-Escola, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1984), Mestrado em Educação - Fundamentos da Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (1994) e Doutorado em Educação - Metodologia do Ensino, pela Universidade Federal de São Carlos (2001). Realizou Pós-Doutoramento na área da Sociologia da Infância, no Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga/Portugal

atuais, escutada e valorizada. A metodologia adotada no presente estudo baseou-se na observação e na pesquisa documental e bibliográfica e utilizou como material de pesquisa as narrativas, a legislação educacional, as diretrizes curriculares e autores que tratam do tema. Os resultados apontam não só para uma realidade em que as vozes das crianças da Educação Infantil ainda são sufocadas e, nas situações em que seu direito de falar lhes é assegurado, a sensação de alívio é visivelmente percebida em suas expressões e em sua fala, mas também para outras possibilidades de realizar a prática docente.

Palavras-chave: Prática docente. Educação Infantil. Sociologia da Infância. Narrativas Infantis.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Introdução

Uma das particularidades do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, é a exigência de que, juntamente à dissertação, seja elaborada uma proposta de intervenção, que possa trazer contribuições efetivas para a melhoria da Educação Básica.

Neste sentido, ao iniciarmos esta pesquisa, nos indagávamos se as crianças eram capazes de falar sobre uma prática tão complexa como a da Educação Infantil, prática essa que também não está bem resolvida para os professores que atuam nessa etapa da Educação Básica, uma vez que ainda há confusão entre Cuidar e Educar, alfabetizar ou não, até que ponto deixar as crianças brincarem. Indagávamo-nos também se, a partir dessas considerações percebidas e colhidas das crianças durante a pesquisa, poderíamos elaborar alguma intervenção que fosse, ao mesmo tempo, embasada teoricamente e prática.

É primordial que se repense e se intensifique as ações públicas em prol da formação do professor atuante na Educação Infantil, uma vez que, com as mudanças recentes na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o acesso à Educação Básica se inicia a partir dos 4 anos de idade. A alteração na Lei 9.394/96 assim define:

Art. 4.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2013a, n.p).

Para atender a essa faixa etária de uma forma que cumpra com o elencado no art. 5 da referida Lei, que afirma ser finalidade da Educação Infantil “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 2013a, n.p), é preciso que se atente para uma formação de qualidade para os professores, que abranja aspectos específicos dessa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, a Meta 1 do Plano Nacional da Educação (PNE), lei ordinária que terá vigência de dez anos a partir de 26/06/2014 e estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação, trata não somente da entrada obrigatória das crianças a partir de 4 anos, mas da ampliação da oferta da Educação Infantil, pelo poder público, a 50% das crianças de até 3 anos. (BRASIL, 2014).

Porém, apenas a promulgação de leis não garante mudanças reais, uma vez que, de acordo com informações do Observatório do PNE, em relação às crianças de até 3 anos, “[...] o Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual”, sendo que “[...] o déficit de vagas, calculado em cerca de 2,5 milhões.” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014, n.p).

Assim, além de garantir condições de acesso, cabe ao poder público garantir que essas crianças recebam educação de qualidade, para que essa entrada mais precoce das crianças na Educação Infantil se configure como um ganho em relação à facilitação da aprendizagem.

Dessa forma, apresentaremos, neste momento, algumas propostas de intervenção com o objetivo de contribuir de alguma forma para a promoção de uma reflexão sobre os temas tratados nesta pesquisa.

1 Formação inicial: onde está a Sociologia da Infância?

Assim, ao investigar a prática docente na Educação Infantil sob o olhar da criança, pudemos constatar a urgência de se investir em uma

educação que contemple as reais necessidades da criança na mais tenra idade. Verificamos também a emergência de se investir em uma formação inicial e continuada que considere a voz do docente e da criança. Esse investimento perpassa os processos formativos, sejam eles iniciais ou contínuos, dos professores que atuam na Educação Infantil. Para que os professores entendam a necessidade de se considerar a voz da criança, e ainda, para que a teoria não se distancie da prática, é necessário incluir no currículo da graduação temas referentes à Sociologia da Infância e às questões atuais que permeiam as ações docentes.

Uma busca nas matrizes curriculares da Universidade Federal e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e também de duas das mais representativas faculdades particulares⁴ de Campo Grande/MS, mostrou que a disciplina de Sociologia da Infância não é oferecida nos cursos de graduação em Pedagogia. O mais próximo que encontramos, neste sentido, foi a disciplina de Sociologia da Educação. Entendemos, porém, que os temas que perpassam a Sociologia da Educação são muito amplos e abrangentes, necessitando assim que houvesse uma disciplina específica, no que se refere à Sociologia da Infância, para se criar condições de que os futuros professores da Educação Infantil percebam a importância de oferecer uma escuta sensível à criança.

2 Formação contínua: refletindo colaborativamente a prática pedagógica

No que se refere à formação contínua, entendemos que se faz necessário um investimento público da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a fim de atender aos professores da Educação Infantil, principalmente os que já atuam há certo tempo nessa etapa de ensino. Essa ressalva é feita porque percebemos que os professores que possuem mais tempo de serviço, muitas vezes são mais resistentes à mudanças na sua prática pedagógica e, provavelmente, não tiveram acesso a temas como o da sociologia da infância em sua formação inicial, pelo fato de esta ser uma temática relativamente recente.

Assim, entendemos que simplesmente ter uma longa carreira docente não é garantia de uma prática eficaz que atenda às reais necessidades das crianças, se o professor seguir um modelo de aula

⁴ Universidade Católica Dom Bosco. Informação disponível em: <<http://www.virtual.ucdb.br/cursos/graduacao/pedagogia/>>. Universidade Anhanguera. Informação disponível em: <http://www.anhanguera.com/graduacao/cursos/pedagogia_licenciatura.php>. Acesso em: 4 nov. 2014.

engessado e pautado na autoridade (ou autoritarismo?) que silencia a criança em tenra idade. É comum encontrarmos entre professores com mais (e também com menos) experiência uma prática que se assemelha ao monólogo, já citado anteriormente em nosso estudo. Desta forma, conforme afirma Garcia (2010):

[...] a competência profissional do professor experiente não é conseguida através do mero transcorrer dos anos. Não é totalmente verdade, como afirmava Berliner, que a simples experiência seja o melhor professor. Se não se reflete sobre a conduta, não se chegará a conseguir um pensamento e uma conduta experta. (GARCIA, 2010, p. 28).

Essa “reflexão sobre a conduta” não será conseguida de forma solitária, antes, é necessário uma prática reflexiva solidária, a qual entendemos que deveria ser mediada pela Secretaria Municipal de Educação. Com o apoio institucional da SEMED, podem-se criar espaços de debate coletivo sobre a prática. Não pensamos aqui no modelo de formação continuada que usualmente encontramos na Rede, onde há pouco espaço para o diálogo colaborativo. Nesses encontros, promovidos pela Secretaria, geralmente são “estudados” textos previamente selecionados pela equipe técnica, e apenas nos momentos finais de cada reunião formativa, não raro de forma aligeirada, abre-se espaço para o intercâmbio de experiências e saberes entre os professores. Sugerimos, portanto, que haja espaço, dentro de cada unidade escolar, para que os professores se reúnam e debatam sobre os problemas reais encontrados em suas salas de aula, à luz das reflexões proporcionadas pela escuta atenta à voz da criança atendida naquele espaço educativo.

Não queremos dizer, com isso, que não haja as formações promovidas pela Rede, em que todos os professores se reúnem no Centro de Formação para a Educação (CEFOP). Esses momentos de estudo podem ser muito ricos e ajudam a definir a filosofia educativa seguida pela Rede, no entanto, nos espaços menores, dentro de cada escola, pode-se aprofundar e encontrar soluções criativas para os problemas elencados nas reuniões maiores ou observados no dia a dia da sala de aula.

Reivindicamos, ainda, que nas reuniões pedagógicas apontadas no calendário escolar, sejam incluídos assuntos relacionados à Educação Infantil, uma vez que nas escolas municipais que oferecem a pré-escola, as pautas das reuniões frequentemente atendem a assuntos gerais, não se tratando de temas específicos da Educação Infantil. Se não for possível tratar dos temas da pré-escola nas reuniões gerais, sugerimos que as

reuniões sejam feitas em grupos separados, Educação Infantil e Ensino Fundamental, para que se possa atender às necessidades de cada etapa.

3 Estágio supervisionado: quanto antes, melhor

Para que a teoria não se distancie da prática é necessário que os estágios aconteçam logo nos primeiros anos da graduação, dessa forma, o professor terá contato com a realidade logo no início, o que lhe servirá de base e sustentação para assumir uma sala.

Observando as matrizes curriculares de algumas faculdades de Pedagogia, já apontadas anteriormente, percebemos que a disciplina Estágio Supervisionado não é oferecida nos primeiros momentos da graduação. Em algumas, o estágio começa no 5º período; em outras, apenas no 7º período. Entendemos, porém, que é necessária uma reformulação das legislações sobre os estágios, de forma que estes aconteçam logo nos primeiros anos da graduação, com acompanhamento efetivo da Universidade e reflexões aprofundadas sobre as práticas observadas, para que não se institua uma cultura simplista de mera conformidade ou reprodução dos modelos assistidos pelos graduandos nas salas de aula reais a que terão acesso. É preciso debater com coragem e com aporte teórico adequado os problemas e urgências encontrados na realidade da Educação Infantil brasileira, buscando soluções originais e viáveis diante de situações desafiadoras.

Isso somente será possível se os graduandos tiverem acesso ao cotidiano da Educação Infantil logo no início de seus estudos, para que enquanto estiver realizando seus estudos teóricos nos bancos da faculdade, estes também possam refletir e relacionar seus aprendizados à realidade encontrada efetivamente nos ambientes concretos das escolas e CEINFs. Somente relacionando teoria e prática pode-se pensar soluções para os problemas enfrentados na educação da criança pequena.

4 Participação das famílias na escola: colaboração ou interferência?

Outro aspecto importante apontado em nossa pesquisa foi a participação das famílias na educação escolar. Para que essa participação seja efetiva e não se restrinja aos primeiros momentos de adaptação da criança na escola ou centro de educação infantil (CEINF), entendemos que se deva fazer um trabalho de conscientização não apenas da comunidade escolar, mas também dos professores, haja vista a resistência de alguns a essa participação, muitas vezes vista como uma intromissão

dos pais ao seu fazer pedagógico. As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* asseguram essa participação:

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (BRASIL, 2013b, p. 92).

É importante que o professor perceba e entenda essa parceria, “diálogo e escuta cotidiana das famílias”, como um elemento favorável ao pleno desenvolvimento da criança a seu cuidado. Neste sentido, seria relevante que a equipe pedagógica da escola formasse grupos de estudo sobre o tema, e que esses estudos constassem do calendário de reuniões pedagógicas. Uma vez que o professor percebesse a importância dessa participação dos pais e responsáveis pelas crianças no cotidiano escolar, far-se-ia um trabalho de acolhimento e incentivo à participação e colaboração ativa dos pais durante todo o ano letivo.

5 Considerações finais

As crianças são plenamente capazes de se expressarem (por meio do olhar, de um gesto, de um desenho e até mesmo de palavras), de revelarem o que pensam sobre a prática docente. Ao longo dos tempos, o silenciamento imposto aos pequenos fez com que nós adultos perdêssemos uma parte importante da história infantil, concentrando-nos apenas em nossos sentimentos e desejos para os pequenos, ignorando-os como seres que atuam em seu mundo presente, construindo e reconstruindo história e com necessidades atuais. Embora não seja uma prática comum na Educação Infantil, ouvir a voz das crianças, manifestada em suas narrativas, é uma forma de permitir que as crianças denunciem os equívocos que vêm sendo cometidos em nome de uma pedagogia tradicional pautada em conceitos arcaicos e ultrapassados. Observar a prática docente a partir do olhar de Ana Rebeca, Anali e os demais, permitiu-nos rever conceitos que diariamente praticávamos como se fossem normais e coerentes. Ouvir as crianças é descobrir de que forma elas vêm aprendendo e atribuindo sentido ao aprendido. As crianças explicitam a importância não apenas do outro nesse percurso, como também de serem valorizadas em seu ambiente escolar. Ao pensar e poder se expressar na instituição escolar e além dela, essas crianças afirmam:

“Estamos aqui! Somos seres humanos, sentimos e percebemos o que está a nossa volta”!

REFERÊNCIAS

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 5 abr. 2013, n. 65, 2013a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>> Acesso em: 17 out. 2013. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E DIVERSIDADE**

PRODUÇÕES ANO 2015

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM GÊNERO, RAÇA E ETNIA: contribuições do projeto gênero e diversidade na escola

Rosana Monti Henkin¹
Bartolina Ramalho Catanante²

RESUMO

Esta dissertação tem o de objetivo analisar se houve transformações na comunidade escolar a partir do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido a professores e a professoras da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme), por meio de análise da transformação das relações, da rotina escolar e do fazer pedagógico. O Curso foi organizado por intermédio de parceria com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), ambas da Presidência da República, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad-MEC), a extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed- MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Clam-IMSUERJ). A investigação teve abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiabertas com professoras e professores que participaram do curso para verificar as transformações ocorridas na sua prática pedagógica e os resultados alcançados entre alunas e alunos, escola e comunidade. Posteriormente articularam-se os dados coletados com os referenciais teóricos estudados. Percebemos uma escola que cria e reproduz estereótipos, resultante de cultura colonialista patriarcal e racista, mas que pode contribuir para a reconstrução das funções sociais de homens e mulheres, caso proporcione o questionamento de ações, práticas, e construa novos referenciais a partir das perspectivas de gênero e raça/etnia.

Palavras-chave: Gênero. Raça/etnia. Educação. Formação docente.

¹ Ano de defesa: 2015

² Orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), Especialização em História da América Latina (UFMS, 1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999).

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Projeto de Capacitação em Gênero e Raça/etnia para profissionais da educação infantil

Apresentação

O Regulamento do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, prevê a produção de proposta de intervenção técnica ou de desenvolvimento de processos que apontem para inovação pedagógica.

Apresentamos a seguir uma proposta de intervenção que agrega as considerações decorrentes da pesquisa e que acrescenta a participação de todas as pessoas que trabalham na escola. É um projeto que se referencia na importância do protagonismo da coletividade na construção de novos valores. Sugerimos a realização de um processo de transformação, iniciando na escola e nas famílias.

Justificativa

Acreditamos que, para uma educação com igualdade de gênero e raça/etnia tornar-se política permanente, é necessário que todas as pessoas que fazem parte do processo sejam capacitadas, se apropriem desses conceitos, criando novas práticas na rotina escolar.

Chamaremos aqui de profissionais da educação infantil todas as pessoas que trabalham na unidade escolar. Não são apenas as que planejam as atividades pedagógicas, cuidam ou educam, mas também as que preparam as refeições, as que cuidam do pátio, da administração, as que atendem as famílias. Todas essas pessoas têm contato com as crianças. As atitudes desses/dessas profissionais da educação refletem no contexto escolar. Para uma ação transformadora é necessário que todos utilizem a mesma linguagem (a linguagem inclusiva), se apropriem dos mesmos conceitos, utilizem os mesmos valores. Não como forma de padronizar, mas como princípios para a valorização da diversidade e promoção da equidade.

Objetivo geral

Capacitar profissionais em educação na temática de gênero e educação não-sexista.

Objetivos específicos

- Oferecer subsídio teórico para o estudo das relações de gênero e étnico-raciais.

- Discutir o papel da mulher nas diversas sociedades no decorrer da História.
- Estudar as origens e diversas formas do racismo.
- Promover a reflexão a respeito das relações de gênero e étnico-raciais na família, na sociedade, no mercado de trabalho.
- Identificar as consequências das relações de gênero e étnico-raciais desiguais.
- Promover a reflexão a respeito das relações de gênero, étnico-raciais e a distribuição do poder.
- Discutir sobre o papel da escola na construção de relações de gênero e étnico-raciais igualitárias.
- Oferecer subsídios para desenvolver projeto específico na escola.

Metodologia

Compreendemos que a capacitação deve ser oferecida e incentivada para todos(as) os (as) profissionais que trabalham na unidade escolar, que lidam de alguma forma com a educação infantil. É importante que aconteça na própria unidade escolar, em horário de trabalho. Para isso, o respectivo órgão gestor deverá prever recurso para subsidiar profissionais substitutos/as para esses momentos, enquanto ocorrer o processo de capacitação.

Quanto aos conteúdos, acreditamos que o material elaborado para o GDE possui a qualidade necessária para o processo, porém, acrescentamos a utilização de oficinas para socializar práticas bem-sucedidas na discussão sobre os temas propostos. Essa dinâmica permitirá que as pessoas participantes se apropriem dos conceitos e valores apresentados em condições de integrá-los ao cotidiano escolar. Também compreendemos que deverão ser formadas turmas mistas, com professores(as) dos diversos níveis da educação infantil e os demais profissionais que trabalham na escola, com vinte a 25 pessoas, usando metodologias participativas para proporcionar o compartilhamento de vivências de todas as pessoas.

Como o processo de capacitação acontecerá em módulos, ao final de cada um serão determinadas tarefas para todas as pessoas, consistindo em atividades a desenvolver na rotina escolar, as quais ocorrerão em todos os setores (administrativo, alimentação, limpeza, organização, pedagógico etc.), relatadas e avaliadas no encontro seguinte.

Durante o processo serão elaborados materiais que poderão ser utilizados em sala de aula, como livros de histórias infantis, gibis, bonecas de pano.

Conteúdos

Relações de gênero

- Conceito de gênero.
- Gênero e outras formas de classificação social.
- O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola.
- Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero.
- Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada.
- Discriminação de gênero em contexto de desigualdade social e étnico-racial.
- As relações entre os movimentos feministas e outros movimentos sociais.
- Violência de gênero.
- Lei Maria da Penha.
- O debate em torno do aborto.
- Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade;
- A disciplina e o rendimento na sala de aula.
- O uso da fala e as interações com a professora e com o professor.
- Os jogos e as brincadeiras no pátio.

Relações étnico-raciais

- Etnocentrismo, racismo e preconceito.
- Ideologias do Estado nacional.
- O reconhecimento da diversidade étnico-racial.

Raça, gênero e desigualdades.

- As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil.
- Estereótipos, preconceito e discriminação racial.
- “Escola sem cor”, num país de diferentes raças e etnias.
- Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar.
- Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial.
- As Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

Recursos

- Equipamento de multimídia completo (laptop, projetor de eslaides, DVD).
- Brinquedos diversos (bonecas, bolas, carrinhos, jogos).
- Utensílios domésticos (vassouras, panelas etc).
- Tecido, estopa, linha e agulha.
- Quadro de giz ou similar.
- Textos.
- Livros de histórias infantis.
- Gibis.
- Papel manilha.
- Papel contact.
- Pincel atômico de várias cores.
- Fita adesiva.
- Revistas.
- Tesoura.
- Cola.

Programação

A programação será elaborada em conjunto com a direção e a coordenação da escola, de forma que atenda às necessidades do calendário escolar e da demanda temática.

Avaliação

O objetivo da avaliação é verificar se houve aproveitamento dos conteúdos trabalhados e propor ajustes para o seu melhoramento. Será realizada no início de cada encontro, a partir do relato das práticas executadas, de forma coletiva, iniciando pela protagonista e depois pelo grupo, com intervenção da facilitadora.

Ao final será elaborado relatório com todas as atividades, que poderá ser utilizado por outros/outras profissionais.

TRAVESSIA EDUCACIONAL DO JOVEM ESTUDANTE CAMPO-GRANDENSE - TRAJE: percursos da implantação de um projeto diferenciado no ensino fundamental

Mauricio Macedo Vieira¹
Bartolina Ramalho Catanante²

RESUMO

Neste estudo, analisamos a implantação do projeto experimental “Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense – TRAJE”, desenvolvido no período de 2010 a 2013, na Escola Municipal Osvaldo Cruz, localizada no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Verifica-se se este Projeto atende ao processo de escolarização, enquanto proposta pedagógica diferenciada para um público específico de estudantes, jovens de 15 a 17 anos, com distorção série/idade. O Projeto TRAJE foi analisado a partir de seu Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2011a), de Spósito e Carrano (2003), os quais traçam o perfil do jovem de 15 a 17 anos, na perspectiva do sistema educacional. Apresentamos, como fundamentação teórica para essa análise, os conceitos de Cavalcante (2012) e Andrade (2012), que tratam de políticas públicas educacionais, Nosella (2012), que discute o conceito de escola segundo Gramsci e, ainda, Marchesi e Gil (2004) e Lugli e Gualtieri (2012), em relação ao entendimento do fracasso escolar. Buscamos, nesse estudo, discutir a implantação da proposta pedagógica da escola e os mecanismos que levaram à criação de uma política pública específica para o atendimento aos estudantes excluídos de seu processo de escolarização. Como resultados principais concluímos que uma proposta com currículo diferenciado não é condição suficiente para garantir a inclusão desses jovens tanto no sistema de ensino formal com a continuidade dos estudos, quanto inserção no mercado de trabalho em condições igualitárias de competição; que a Secretaria Municipal de Educação avança ao propor uma organização curricular diferenciada, mas mantém o ostracismo quando não investe na implementação do projeto TRAJE. Apresentamos, ao final, uma proposta de intervenção pedagógica imprescindível para organização do trabalho didático na escola, com foco

¹ Ano de defesa: 2015

² Orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), Especialização em História da América Latina (UFMS, 1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999).

na formação continuada dos professores e o objetivo de provocar debates e reflexões sobre os problemas sociais mais profundos que levam à evasão escolar e à defasagem série/idade, requisito este último para o aluno matricular-se na escola ora analisada.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação de Jovens. Fracasso Escolar.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DOCENTES DA TRAVESSIA EDUCACIONAL DO JOVEM ESTUDANTE CAMPO-GRANDENSE

Em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a dissertação de mestrado deve apresentar uma proposta de intervenção ou de desenvolvimento de processos que apontem para inovação pedagógica. Apresentamos aqui, como uma possível resposta às inúmeras indagações que surgiram não somente no processo de pesquisa em si, mas no decorrer de toda a formação vivenciada no Programa de Mestrado Profissional, desde os seminários realizados durante o desenvolvimento das disciplinas obrigatórias e optativas do curso até as considerações finais dessa dissertação, uma proposta pedagógica de formação continuada voltada aos docentes que atuam no Projeto TRAJE.

Nessa perspectiva, preferimos apresentar a organização de um curso de formação continuada em que os docentes poderão articular questionamentos, dirimir suas possíveis dúvidas e aprofundar as temáticas relacionadas à educação escolar de jovens com defasagem série/idade por meio de leituras teóricas e intercâmbio de experiências e práticas docentes. A intenção é colaborar para que a equipe pedagógica da escola – docentes e coordenação pedagógica – reflitam acerca do público alvo que atendem na escola para melhor organizar os seus tempos e espaços de aula.

É necessário, dessa forma, que antes do início do ano letivo, assim como durante todo o ano, seja realizado um trabalho formativo que proporcione aos docentes uma aproximação dos desafios e possibilidades que hão de encontrar ao desenvolver seus trabalhos didáticos em sala de aula, com alunos em faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade com distorção série/idade.

Verifica-se ainda que, o conhecimento da organização curricular da instituição de ensino viabiliza uma participação mais efetiva na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, melhorando as propostas de intervenções pedagógicas e a gestão de sua sala de aula, no que se refere, principalmente, aos aspectos relacionados ao melhor aproveitamento dos tempos destinados ao ensino escolar, à própria organização do trabalho didático e à interação entre alunos e professores, proporcionando um entrosamento maior e criando possibilidades de aprendizagens mais significativas no campo educacional oferecido pela escola.

A proposta de formação continuada será desenvolvida na própria escola, inicialmente durante a semana pedagógica que antecede o início do ano letivo. Os condutores dessa formação serão o gestor da escola e a equipe de coordenação pedagógica que, de posse do Projeto Político Pedagógico e de outros documentos oficiais da escola, como, por exemplo, o Regimento Escolar, proporão uma análise, estudo e reflexão sobre os temas abordados nesses documentos, no que se refere às especificidades do ensino escolar de jovens de 15 a 17 anos com distorção série/idade.

A Semana de Formação Continuada será organizada de forma a, diariamente, ser apresentado uma temática para estudos e discussões, bem como as revisões que se fizerem necessárias.

No primeiro dia de encontro, após as apresentações e boas vindas, será apresentado o documento elaborado em 2010 e sistematizado em 2011, sendo retomada a leitura, ainda que haja no grupo professores que já trabalharam com o Projeto nos anos anteriores.

Ao final da semana de estudos, será disponibilizado tempo e espaço para a elaboração dos planos de aula iniciais, de forma colaborativa e articulada entre os diversos componentes curriculares, para a execução dos trabalhos didáticos.

Adicionalmente, serão apresentados e debatidos, entre os professores, gestor e coordenação pedagógica, outros temas que sejam do interesse e estejam articulados com as necessidades concretas dos processos de ensino e aprendizagem, formando um cronograma de estudos coletivos a ser executado em horários de planejamento ou de reuniões pedagógicas.

1. Proposta de formação continuada – Semana pedagógica

A formação tem como objetivos oferecer aos professores do Projeto TRAJE subsídios teóricos e práticos para que possam:

- Ampliar o conhecimento sobre as especificidades do público alvo do Projeto, a saber, alunos com idades entre 15 a 17 anos.
- Fornecer referenciais teóricos que auxiliem o entendimento sobre os fatores envolvidos no “fracasso escolar”.
- Desenvolver estudos sobre a organização do trabalho didático e suas consequências na qualidade do ensino oferecido.
- Elaborar propostas de práticas educativas inovadoras que possam acolher as necessidades concretas do alunado atendido pelo TRAJE.

1.1 Cronograma e temas.

1º dia (4 h/a)

Leitura e debate do Projeto Político Pedagógico, com a proposta de levantamento de pontos incoerentes ou que não correspondam à realidade vivenciada no cotidiano da escola. Cada questionamento levantado deverá ser problematizado e servir de orientador para a formulação de alterações que possam proporcionar mais coerência entre o idealizado e o concreto, ou possível.

Leitura e debate dos textos:

ANDRADE, Elizário Souza. SILVA, Francisca de Paula Santos da. **Estado e políticas públicas:** a construção do consenso neoliberal. Salvador: EDUNEB, 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

2º dia (4h/a):

Formação de grupos de 3 ou 4 professores, para leitura e discussão dos textos:

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais. In: SILVA, Maria Abadia da; CUNHA, Célio da.(org). **Educação básica:** políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**. Itajaí, v. 9, n.1, p.4-16, jan/abr/2009. Disponível em: http://www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf. Acessos em 04/04/2014;

Cada grupo apresentará suas considerações sobre os temas abordados, descrevendo em que a leitura desses textos poderia auxiliar na compreensão do Projeto TRAJE e na proposição de mudanças que possam elevar a qualidade da educação oferecida aos jovens de 15 a 17 anos.

3º dia (4h/a).

Formação de grupos de 3 ou 4 professores, para leitura e discussão dos textos:

ROVIRA, José María Puig. Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAES, Décio Azevedo Marques. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, n.27, p.165-176, jul/dez.2008. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1533/1173>. Acesso em 26/06/2014.

Depois da leitura, será feita a socialização dos problemas ou questionamentos provocados pelos autores, assim como a identificação de pontos de contato entre as situações apresentadas pelos autores e a realidade concreta dos alunos do TRAJE, em relação ao fracasso escolar e as funções da escola pública em uma sociedade de classes. Os professores serão estimulados a perceber e dimensionar qual o seu real papel nas mudanças sociais e educacionais necessárias para o oferecimento de uma educação de qualidade.

4º dia (4h/a):

Leitura coletiva do texto:

SPÓSITO, Marília Pontes e CARRARO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set/ou/Nov/dez 2003, n.24, p.16-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>. Acessado em 20 de janeiro de 2015.

A proposição será, a partir dessa leitura e das leituras realizadas nos dias anteriores, repensar as propostas de mudança no Projeto Político Pedagógico formuladas no 1º dia. O objetivo final é proporcionar ao grupo de professores e equipe técnica (gestão e coordenação) a oportunidade de formular uma visão mais crítica da realidade concreta em que o Projeto TRAJE está inserido e de suas funções como promotores de mudanças.

5º dia (4h/a).

Elaboração dos planos de aula e debate coletivo sobre projetos possíveis de serem implantados na escola, que envolvam diferentes disciplinas escolares e tenham objetivos pedagógicos bem delineados, diante dos problemas reais de aprendizagem levantados pelos professores em cada disciplina. O objetivo dessa abordagem será criar uma rede colaborativa entre os profissionais da escola, de modo que cada um se sinta responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Elaboração de um cronograma de estudos coletivo, a ser executado durante todo o ano letivo. A partir dos temas propostos, será feito um levantamento de bibliografia e a divisão de responsabilidades, de forma que a cada encontro programado um grupo de 2 ou 3 professores esteja responsável por conduzir a formação.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS - PAR: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu-MS.

Edinalvo Raimundo De Lima¹
Bartolina Ramalho Catanante²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a materialização das ações do Plano de Ações Articulas - PAR na dimensão de Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino do Município de Bataguassu/MS no período de 2007/2011. O PAR, conforme o Decreto Nº 6094 de 24 de abril de 2007, visa melhorar a qualidade da educação básica, auferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB. E a dimensão 2 do PAR; formação de professores contribui com este objetivo. A pesquisa procurou perceber: o envolvimento e a forma de participação dos atores direta e indiretamente envolvidos no processo de elaboração/materialização do PAR, considerando que possuem distintas visões políticas, econômicas, culturais e ideológicas; compreender os limites, as contradições e os possíveis avanços na materialização das ações articuladas de formação continuada no município de Bataguassu/MS e de que maneira a materialização desta política oficial garante a qualidade do ensino e favorece a qualificação do trabalho docente, baseado na relação entre formação, educação e sociedade. Este estudo, de natureza qualitativa baseado na técnica de pesquisa proposta por LÜDKE E ANDRÉ (1986) e FREITAS (2002), inscreve-se sob orientação do método materialista histórico-dialético na busca do enfrentamento dos desafios e toma-se como princípio a tendência pedagógica histórico-crítica aproximando o objeto sob um olhar dialético. Para tanto, utilizou-se como base teórica MARX (2008), MARX & ENGELS (1992), SAVIANI (2012, 2008, 2006, 2005, 2003, 1996 e 1995), NEWTON DUARTE (2012, 2008), FRIGOTTO (1999), GATTI (2008), dentre outros. Para a realização da pesquisa, foram utilizadas análises de documentos oficiais, aplicação de questionários

¹ Ano de defesa: 2015

² Orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), Especialização em História da América Latina (UFMS, 1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999).

com os professores do ensino fundamental e a realização de entrevista com o responsável pelo monitoramento do PAR no município, além de observações indiretas. Os resultados da pesquisa apontaram problemas e limites estruturais na proposta de execução do PAR que não lhe permite ser um instrumento de planejamento da educação, seja para os estados ou municípios, mas apenas um instrumento de controle do MEC, com forte viés gerencial e regulatório. O estudo concluiu que a elaboração do PAR no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Bataguassu/MS, contrariou importante princípio do Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação, contidos no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que prevê a participação da comunidade escolar na realização do diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR do município. Desvelou-se também que dirigentes municipais de ensino e professores desconhecem o PAR, assim como as necessidades formativas para a formulação das ações de formação continuada, não levando em conta as demandas apresentadas pelo espaço / tempo do chão da escola, sua realidade, sua cultura e seus saberes. Por fim, a dissertação apresenta proposições, quanto ao caminho pelo qual podem ser conduzidas políticas públicas de formação continuada, considerando o espaço/tempo em que sujeitos concretos materializem seus saberes e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas. Formação continuada de professores. Pedagogia histórico-crítica

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

PROPOSIÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PAR.

A qualificação do trabalho docente e sua aproximação com a qualidade do ensino constituem-se assim, no eixo orientador para a realização do processo de formação continuada no contexto do PAR. Dessa forma, o processo de formação continuada e os conhecimentos advindos da prática docente devem ser problematizados à luz dos conhecimentos científicos e pedagógicos, motivando o professor a investigar sua prática e intervir diferentemente na realidade. Esta reflexão sobre a prática docente deverá se fundamentar em sólidas bases epistemológicas e teóricas e se constituir, assim, como uma possibilidade

para a construção da autonomia intelectual do professor e, ainda, para a construção da sua identidade profissional.

Para que se efetive esta proposta, as ações de formação continuada devem ser orientadas a partir de três conhecimentos que integram o trabalho do professor: científicos, pedagógicos e a prática docente. Para objetivar esta proposta, consideramos fundamentais que:

- Proporcionar formação para atuação docente aliada à valorização profissional e à construção da identidade do professor;

- Desenvolver o compromisso ético, político e social com o trabalho pedagógico e sua interlocução com a formação continuada;

- Uma formação continuada que possa desenvolver a autonomia intelectual dos profissionais da educação;

- Superar a fragmentação do trabalho docente avançando para a construção efetiva do trabalho coletivo e de um ambiente colaborativo de formação continuada em serviço;

- Compreender a complexidade do trabalho docente frente às transformações do mundo atual na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Para a materialização desses princípios, apresentamos as seguintes proposições, sem deixar de considerar outros tantos fatores que mantêm estreita ligação com a qualidade do ensino e da educação escolar: 1 – que os professores são trabalhadores que precisam ser valorizados, pois o seu trabalho é fundamental à formação dos seres humanos; 2 – que os professores no exercício de seu trabalho também necessitam ser formados no conhecimento científico, acumulado pela humanidade, na perspectiva de um projeto societário emancipatório e não somente da razão do mercado; 3 - que os professores possam trabalhar em condições dignas de jornada integral em um único estabelecimento de ensino em escolas equipadas com instalações e instrumentos de trabalho; 4 – que os professores realizem formação continuada em programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado), oferecendo bolsas de estudo quando a sua realização ocorrer fora da cidade local de trabalho; 5 – que os salários dos professores sejam condizentes com o relevante valor social da educação.

Outros princípios poderão ser acrescentados, considerando que os princípios aqui apontados deverão ser discutidos e aprofundados, na medida que constituem uma contribuição desta pesquisa para provocar a reflexão e o debate sobre as atuais políticas públicas de formação continuada desenvolvidas no âmbito do PAR, com vistas à melhoria da

qualidade da educação, considerando o espaço e o tempo em que sujeitos concretos materializam seus saberes e práticas pedagógicas.

Nesta dissertação, tomamos como pressuposto epistemológico a perspectiva de formação continuada de professores preconizada pela pedagogia histórico crítica, que compreende a reflexão filosófica, o conhecimento científico, imprescindível para a compreensão da prática educativa no interior da prática social global e, assim, podemos afirmar que a formação continuada de professores, defendida pelas políticas oficiais, incide na impossibilidade de uma reflexão crítica sobre os múltiplos problemas que se apresentam na realidade educacional.

Compreende-se que a mediação da realidade histórico-social é constitutiva desses sujeitos e requer estabelecer uma efetiva interlocução entre as dimensões do fazer humano e a construção sistemática da cultura e da identidade profissional.

Saviani (1996) assevera que a reflexão filosófica (pautada nas categorias de radicalidade, rigor e globalidade) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, política, coerente, articulada, orgânica e intencional.

O autor também destaca o papel do conhecimento científico como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento do trabalho educativo, considerando sua importância para a compreensão da realidade na qual se desenvolve a prática pedagógica (em suas múltiplas determinações) e seu conteúdo histórico e social, essencial ao processo de humanização dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES TERENA DA ALDEIA BANANAL

Micilene Teodoro Ventura¹

Léia Teixeira Lacerda²

Onilda Sanches Nincao³

RESUMO

Desenvolver investigações que descrevam a implementação da educação escolar indígena constitui uma ação extremamente desafiadora para os pesquisadores que se dedicam à compreensão da dinâmica dessa modalidade de ensino, principalmente, quando nos referimos à metodologia adotada pelo professor em sala de aula, em diferentes escolas localizadas em territórios indígenas no Brasil. Esse desafio ganha novos significados quando o pesquisador evidencia a prática pedagógica dos professores, por meio de suas narrativas orais e autobiográficas. O presente trabalho tem a finalidade de analisar e compreender o processo de alfabetização dos professores indígenas Terena em seu processo de escolarização, e assim buscar compreender como acontece a alfabetização de seus alunos, e o que esses professores almejam para o ensino bilíngue. Esta pesquisa foi desenvolvida com professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Indígena Polo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal em Aquidauana/MS. A coleta dos dados se deu por meio de oficinas voltadas para a Prática Pedagógica sobre Letramento em Língua Portuguesa e Terena, nas quais os participantes produziram narrativas orais. Para tanto, apresentamos um conjunto de slides contendo 20 (vinte) imagens diferenciadas entre telas e janelas, para que os professores escolhessem a imagem que representasse o seu processo de alfabetização em língua Terena, e outra imagem que evidenciasse o processo de alfabetização dos estudantes indígenas. As narrativas autobiográficas levantadas por meio das imagens, bem como as

¹ Ano de defesa: 2015

² Orientadora: Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1995/2003), Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009).

³ Coorientadora: Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1974), graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Osasco, mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e doutorado em Linguística Aplicada, área de concentração em Educação Bilíngue, pela UNICAMP (2008) e pós-doutorado em Educação Bilíngue pela Universidad Pablo de Olavide, Sevilha, Espanha (2016)

reflexões delas decorrentes, possibilitaram conhecer as concepções de alfabetização desses professores, e quais as perspectivas de ensino bilíngue que eles têm. Nesse sentido, os dados foram analisados a partir das contribuições de teóricos do campo da educação, da linguística e da antropologia. Evidenciou-se, por meio das narrativas e questionários aplicados aos professores indígenas, que no contexto de alfabetização o ensino bilíngue ainda enfrenta resistência por parte dos pais, que têm preferência pela alfabetização em língua portuguesa.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Ensino bilíngue. Professores alfabetizadores indígenas.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Reverendo a educação indígena

1 Introdução

Um dos diferenciais do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é a necessidade de apresentar, além dos resultados da pesquisa desenvolvida, uma *proposta de intervenção* que contemple possíveis soluções para os problemas de pesquisa relacionados à área da educação básica na qual foi desenvolvida a dissertação.

Apresentamos, portanto, nossa proposta, destinada ao desenvolvimento profissional docente dos professores alfabetizadores indígenas, tendo em vista a complexidade do processo de alfabetização bilíngue e a ausência de práticas sociais de letramento. Consideraremos as lacunas ainda existentes nas formações específicas, a necessidade de efetivação e conscientização da proposta do bilinguismo e de ações voltadas para a valorização cultural indígena, dentro e fora do ambiente escolar.

Neste sentido, a proposta é que os professores indígenas realizem, organizem e coordenem uma formação continuada que vise levar o grupo às seguintes reflexões:

a) história e cultura da comunidade Terena: nesse momento de formação, os professores precisam refletir sobre a valorização da identidade indígena, com o objetivo de levar essa valorização aos alunos por meio de exemplos e reflexões escolares;

b) discussões linguísticas: os professores necessitam, nesse momento, de refletir sobre os problemas linguísticos que envolvem a língua Terena e, buscar a solução para esses problemas, seja por meio de estudos da fonologia, morfologia, sintaxe, etc.;

c) política linguística: com o apoio das reflexões linguísticas, os professores precisam investigar meios para fazer com que a língua Terena passe a ter forte uso da modalidade escrita assim como na modalidade oral, ou seja, descobrir formas para que a língua escrita seja utilizada além do contexto escolar. Neste sentido, a língua escrita passaria a ter lugar no contexto social, contribuindo para o letramento social;

d) alfabetização em língua Terena: com os estudos linguísticos encaminhados, com ações para uso da modalidade escrita da língua Terena em contexto extraescolar, e com a consciência de que a língua é um veículo de transmissão cultural e de conhecimentos tradicionais do grupo e afirmação identitária, o caminho estará aberto para que os professores possam refletir sobre um método que permita a adequada alfabetização em língua Terena.

2 O professor indígena e a formação específica

No contexto da pesquisa, foi possível observar que, por mais que ocorram cursos de formações específicas para professores indígenas, ainda assim há professores atuando somente com nível médio. Entendemos que essa insuficiência de formação traz consequências importantes na qualidade das decisões que os professores precisam tomar ao enfrentar os problemas no dia a dia da sala de aula, devido à complexidade dos conceitos (linguísticos, sociais, cognitivos) envolvidos na tarefa de alfabetizar os alunos indígenas nas línguas portuguesa e Terena.

Como citado anteriormente, ainda que atualmente ocorra uma maior oferta de cursos de licenciaturas indígenas, o acesso a tais cursos não atingiu a totalidade dos professores que atuam, sendo necessário um maior investimento do poder público no incentivo e oferecimento de condições para que o professor índio possa complementar, em nível superior, sua formação. Segundo dados da UEMS, o curso Normal Superior Indígena diplomou, de 1998 a 2012, no Estado de Mato Grosso do Sul, 45

professores indígenas⁴, sendo 26 desses professores de etnia Terena. No entanto, o curso foi desativado, deixando uma lacuna no Estado no que se refere à formação de professores indígenas para atuarem em suas comunidades.

Entretanto, no ano de 2010, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, implantou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, oferecendo, para o ano de 2015, as disciplinas: Educação Escolar Indígena, Organização da Escola Básica Indígena, Pedagogia Indígena, História e Antropologia Indígena e Afro-brasileira, Território e Cultura e Política Linguística, entre outras de base comuns dos cursos de licenciatura pedagógicas. Essa iniciativa demonstra que as políticas de formação de professores indígenas estão sendo postas em prática, restando somente o investimento na divulgação, ampliação e acesso dos povos indígenas a essa modalidade de formação inicial. Como o curso é voltado para a área de formação de professores na segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e Ensino Médio, ainda fica uma lacuna com relação à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, com disciplinas voltadas especificamente para a alfabetização bilíngue, pois embora haja disciplinas do campo linguístico, sabemos que o processo pedagógico da alfabetização necessita de conhecimentos mais específicos.

3 O ensino bilíngue em contexto indígena: conhecimentos necessários ao professor alfabetizador

Uma proposta de formação para os professores alfabetizadores deve atender ao desafio de desenvolver os conhecimentos necessários ao trabalho com o ensino bilíngue, compreendendo que esses professores utilizam, tradicionalmente, a língua indígena em contextos de oralidade, reservando para as situações de escrita a língua da sociedade nacional. De acordo com Franchetto (2008),

Ao ter como pano de fundo o confronto entre oralidade e escrita, no momento da introdução da escrita numa sociedade de tradição oral, o ponto deste ensaio é o sistema de concomitantes e contraditórias representações da escrita que surgem, interagem, defrontam-se a partir dos diversos atores em cena. Trato aqui a escrita como metáfora ou emblema, o que remete para além da sua aparente natureza imediata de

⁴ Dados de fevereiro de 2013, apresentados em relatório da Diretoria de Registro Acadêmico, disponíveis em: <http://www.uems.br/dra/arquivos/11_2013-05-02_13-59-48.PDF>. Acesso em: 8 jan. 2015.

técnica de transformação de códigos. São assim analisadas as representações que diversos atores em relação elaboram sobre o sentido da escrita e como tais representações dizem respeito à imagem que cada um faz do(s) outro(s) e às dinâmicas políticas subjacentes às metáforas ortográficas. Trata-se, então, de uma interpretação do "sentido da escrita" que pode ajudar a explicar, entre outras coisas, as razões de certo fracasso dos projetos da chamada "educação bilíngue". (FRANCHETTO, 2008, p. 2).

É preciso, portanto, levar em consideração as —representações dos atores| envolvidos nesse contexto peculiar, para que a introdução da escrita não seja feita de forma compulsória, apenas para atender às exigências curriculares da legislação educacional. O professor indígena, e até mesmo a comunidade em que a escola está inserida, deve compreender e concordar com a produção escrita e com o ensino formal das línguas (Terena e português). O trabalho de valorização cultural, neste sentido, não deveria partir somente da comunidade escolar, cabendo ao poder público promover ações pontuais e específicas de conscientização da importância da manutenção da língua para a preservação da identidade do povo indígena.

Para tanto, é preciso compreender a proposta de ensino bilíngue. Estudos têm demonstrado que, ao contrário do que usualmente acreditavam pesquisadores do tema, não existe uma relação, do ponto de vista linguístico, entre o bilinguismo e um baixo desempenho acadêmico dos alunos. Cummins (1983) assim explica:

Un hallazgo frecuente era que el niño bilingüe tenía una realización (<<performance>>) peor en la parte verbal de los testes de inteligencia, al igual que en las tareas académicas, y muchos investigadores argüían que el bilinguismo causaba <<confusión mental>> y <<handcap en el lenguaje>>. (CUMMINS, 1983, p. 38).

Percebemos nas narrativas de alguns professores essa percepção de que a utilização de duas línguas em contexto familiar e escolar traria essa —confusão mental| mencionada pelo autor, sendo fator responsável pelo baixo rendimento das crianças de língua minoritária. No entanto, para o autor acima referenciado, tais explicações linguísticas simplistas não serviam para explicar as dificuldades de aprendizado das crianças em tal situação, levando educadores e estudiosos a reexaminarem suas concepções sobre a educação bilíngue, de forma que —[...] éstos han enfatizado las variables socioculturales y del programa escolar más que los factores lingüísticos.| (CUMMINS, 1983, p. 38).

Segundo esse autor, estudos demonstraram que, ao contrário de causar confusão cognitiva, o bilinguismo —[...] pode influenciar positivamente el desarrollo tanto cognitivo como lingüístico. (CUMMINS, 1983, p. 38). No entanto, a ausência de um sistema ortográfico definido, pode dificultar esse processo de aprendizagem, esse desenvolvimento cognitivo e lingüístico. Nincao (2003, p. 21) chama a atenção para a complexidade que envolve o ensino da língua indígena em ambiente escolar principalmente porque as próprias comunidades indígenas não acompanharam as mudanças ocorridas na sociedade brasileira no que diz respeito ao —olhar| destinado às línguas indígenas, que em momentos anteriores eram consideradas insuficientes como línguas de instrução. Além disso, conforme a autora, a questão não está apenas na elaboração de uma ortografia/escrita ou em materiais didáticos em línguas indígenas, mas nas representações dos professores e comunidades sobre suas línguas e a língua portuguesa, esta última considerada mais importante para suas demandas pessoais e sociais.

4 A cultura e a identidade como objetos de conhecimento

A educação indígena não pode ser entendida a partir de critérios ideológicos, teóricos ou pedagógicos únicos e estanques, uma vez que a escola de cada comunidade indígena representa de alguma forma uma resposta às suas necessidades reais e legítimas, dadas em um determinado momento e contexto histórico. Deste modo, enquanto para alguns a escola precisa estar direcionada ao acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional como, por exemplo, a alfabetização em língua portuguesa, o aprendizado e o uso funcional da informática ou da matemática, outros defendem uma escola que esteja mais focada na revitalização, transmissão e valorização da cultura, da língua e da identidade da comunidade indígena.

Pensar em —cultura e identidade| e não se remeter ao passado é quase impossível, pois compreendemos que identidade e cultura são construídas ao longo da história de um povo, ou seja, estão ligadas à ideia de que o passado compõe o futuro e traz consigo a identidade desse povo e formas de preservar essa cultura em meio às transformações ocorridas ao longo do tempo.

Como nesta pesquisa o trabalho a ser desenvolvido está relacionado não só ao uso da língua Terena no processo de alfabetização, mas também ao uso social dessa língua dentro da sua comunidade, propomos assim a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis e acessíveis à comunidade indígena hodierna, em contextos escolares, para um

—possível letramento culturall em língua indígena, com a utilização do que seduz o jovem da aldeia (assim como os demais): redes sociais, internet, celulares, sites, aplicativos, etc.

Como fazemos parte de um mundo globalizado, e não podemos ter uma visão —genérica dos indígenas dentro desse processo, uma vez que eles têm acesso à internet e participam de redes sociais, como pudemos observar em diversas ocasiões na comunidade pesquisada, pensamos como que essas ferramentas tecnológicas (Facebook, blogs, sites, etc.) poderiam contribuir para esse desenvolvimento e preservação da língua e do conhecimento cultural, pois observamos que os falantes de Terena se comunicam entre si, dentro das redes sociais, produzindo pequenos textos, os quais são compartilhados e comentados entre eles.

Ao verificar esse fato, pensamos na possibilidade de utilizar esses recursos como um instrumento para promover o intercâmbio de conhecimento linguístico e cultural entre as comunidades falantes de Terena, contribuindo assim para a interação, manutenção e valorização dessa cultura indígena tanto na comunidade da Aldeia do Bananal como também de outras comunidades Terena espalhadas no território nacional. Como a escola da aldeia tem acesso à internet, deixamos como sugestão que os professores incluam em seu planejamento a confecção de um blog ou site em língua Terena, ou até mesmo a criação de um grupo no Facebook, em que haja notícias, informações e outros assuntos relacionados ao universo indígena Terena, como meio de promoção, letramento (uso social da língua escrita), divulgação e instrução na língua materna. Desta forma, sem desconsiderar as novas formas de interação com a cultura nacional ou as formas tradicionais e específicas do meio indígena, poder-se-ia se valer de algo —novoll e —estrangeiroll em benefício do —tradicionall e historicamente valorizado pela cultura indígena.

Temos claro que seria prescritivo e simplista tentar, por meio da escolarização idealizada pelos legisladores, promover um conceito de cultura indígena idealizado pelo não índio, como se fosse possível desconsiderar os séculos de contato dos povos indígenas com a —cultura brançal. O mito do —bom selvagemll, utópico e ultrapassado, não combina mais com as necessidades das comunidades indígenas, os quais necessitam de atenção e investimento do poder público para a melhoria da sua qualidade de vida. Mediante a —dívida histórica da sociedade nacional com os primeiros habitantes do chamado —novo mundoll, cabe aos responsáveis pelas políticas públicas cumprir com seu dever de proporcionar a esses cidadãos brasileiros o acesso aos seus direitos básicos: moradia, segurança, saúde e educação.

REFERÊNCIAS

CUMMINS, James. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de lós niños bilíngües. **Infancia y Aprendizaje**, Ontário, v. 21, p. 37-61, 1983.

FRANCHETTO, Bruna. **La Scuola di Carta: una ricerca di antropologia della formazione tra gli insegnanti tikmu'un del Minas Gerais**. Roma: Centro d'Informazione e Stampa Universitária, 2008.

NINCAO, Onilda Sanches. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola**. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

DIÁLOGOS HERMENÊUTICOS E NARRATIVAS AUTOPOIÉTICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO/DO INÍCIO DA DOCÊNCIA

Andre Afonso Vilela¹
Eliane Greice Davanço Nogueira²

RESUMO

A presente dissertação intitulada Diálogos hermenêuticos e narrativas autopoiéticas sobre o desenvolvimento profissional docente no/do início da docência tem por objetivo compreender a atuação dos professores na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, egressos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e que participam do projeto de pesquisa interinstitucional Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência. O referido projeto busca minimizar as distâncias entre a docência e a universidade, de forma a promover o diálogo entre teoria e prática e utiliza-se da metodologia das narrativas formativas. Dessa forma, o presente relatório de pesquisa foi escrito a partir da observação e participação do pesquisador no citado projeto interinstitucional, sendo resultado de um ano de acompanhamento de treze pautas, desenvolvidas uma vez por mês. Dentre as treze pautas, foram selecionadas para análise três, que tratavam mais especificamente sobre o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes, tema dessa investigação. Os termos que são apresentados na temática são conceituados, discutidos e compõem as reflexões que sinalizam para a necessidade de ‘dar ouvido’ às vozes que ecoam dos professores por meio de narrativas e alegorias/metáforas. Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de novas parcerias entre academia e escola, de forma interinstitucional, abrangendo políticas de formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que se efetivem pela indução do desenvolvimento profissional. Conclui-se que o desenvolvimento profissional precisa articular-se pelo diálogo, permitindo

¹ Ano de defesa: 2015

² Orientadora: Formada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (1982), Mestrado em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF).

o ‘dar ouvido a voz dos professores’ pela mediação das histórias de vida e seu percurso docente.

Palavras-chave: Diálogos (phronesis) Hermenêuticos; Narrativas Autopoiéticas; Desenvolvimento Profissional Docente; Grupos de Pesquisa; Ensino Fundamental.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Desenvolvimento Profissional Docente: eficácia professoral na relação entre universidades e lócus de trabalho dos professores

- **Parceria:** Universidades (UEMS, UFMS, UCDB) e SEMED

- **Público Alvo:** Professores da REME (Escolas e Ceinf’s)

- **Período:** Vigência do PME 2015-2025

- **Duração:** 4 encontros anuais – 1 encontro por bimestre.

Objetivo: Fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores atuantes nas Escolas e Centros de Educação Infantil em suas diversas fases na carreira docente

Problemática:

Descontinuidade de projetos de formação pessoal e coletiva na REME. Ausência de políticas de formação que induzam ao DPD, isto é, à melhoria da profissão.

Justificativa:

O DPD deve oportunizar e trazer à tona a “[...] voz dos professores e professoras sobre diversos aspectos ligados à profissionalidade, à prática e às carreiras” (BRAGANÇA, 2012, p. 86). Os docentes deixam de ser objeto de uma pesquisa e passam a ser sujeitos e a formação tem seu ponto de partida na história de vida. É preciso saber quem é esse professor, essa professora, sua história, sua trajetória ligados aos aspectos de profissionalidade, prática e carreiras. A formação voltada ao DPD começa a ter uma marca por acreditar e apostar que a “[...] história de vida, no campo da formação docente, faz emergir a densidade da produção social de determinados significados apropriados pelo sujeito” (BRAGANÇA, 2012, p. 88). Os quatro encontros anuais, sendo um por bimestre, pautam-se na reflexão, como primeiro passo de “[...] uma travessia fundamental para as histórias de vida no campo da formação, é um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações,

tanto para análise dos percursos pessoais como profissionais” (BRAGANÇA, 2012, p. 89).

A reflexão e a autoreflexão articulam-se as dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas voltadas para a “ressignificação das práticas docentes” (BRAGANÇA, 2012, p.90). Quando damos ouvido ao que os professores tem a dizer potencializamos a *parrhesia* (aquele que fala), assim, aquele que fala não precisa do discurso do outro porque sua voz é ouvida e se torna uma “condição da existência temporal” (RICOUER, 1994, p. 85). Ouvir passa a ser a ferramenta que auxiliará os pesquisadores das universidades (UEMS, UFMS e UCDB) nas propostas de estudo/reflexão de uma política de DPD, uma vez que, a

[...] formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e estar no mundo, e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para outro são ressignificadas (BRAGANÇA, 2012, p. 113).

O que cada professor tem a dizer contribui para que haja uma política de formação voltada para o diálogo e para a própria “[...] tessitura da formação como processo narrativo que se dá na articulação de diferentes tempos, espaços e dimensões da vida” (BRAGANÇA, 2012, p. 119) com os “[...] enfoques narrativos que estudam a voz dos professores” (TARDIF, 2011, p. 232) e os colocam como “[...] sujeito e ponto de referência central do proceso de formação” (MARTINS, 2007, p. 19).

Metodologia:

Martins (2007, p. 21) afirma que o

[...] proceso de formação profissional pelo qual se constrói a identidade profissional é um processo essencialmente interativo, tanto no que se refere às relações com diferentes universos socioculturais quanto, e especialmente, no que se refere às relações com a identidade pessoal, com o eu.

O processo de formação requer práticas que induzam ao DPD cujo conhecimento pretendido é do “tipo compreensivo hermenêutico” (MARTINS, 2007, p. 33), de forma que a

[...] lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores [...] e deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais

do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2011, p. 242).

Esse projeto induz a DPD, uma vez que deixa claro que, “[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas práticas e como sujeitos competentes de sua profissão” (TARDIF, 2011, p. 243). O professor como ator/autor de sua profissão corrobora para que a parceria entre SEMED e Universidades se realize por meio de encontros de estudo e reflexão uma vez por bimestre com os professores que atuam na REME (escolas e Ceinf’s). Os encontros, uma vez por bimestre, no decorrer do decênio 2015-2025 do PME de Campo Grande/MS. As pautas passam a ser construídas, encontro a a encontro, após ouvirem os professores e deles serem tiradas as sugestões que atendam as suas demandas conforme as fases que esses professores se encontram na carreira.

Os encontros postos em um calendário único, determinado pela SEMED, atenderiam as escolas e Ceinf’s por região da cidade. Esse atendimento pode ocorrer de duas formas: 1. encontros em escolas pólos da região e; 2. deslocamento dos professores para os espaços universitários.

Os professores seriam organizados por turmas de acordo com a sua fase na carreira docente.

Pautas de DPD e concepção pedagógica:

A primeira pauta tem por objetivo a retomada da história de vida do autor/ator do lócus pedagógico – o professor – e visa assegurar a formação por meio da reflexão e autorreflexão. Inaugura no primeiro encontro a recuperação histórica do paradigma indiciário pelo diálogo entre narrativas e formação.

As histórias de vida passam a ser um desdobramento metodológico potente da fenomenologia e passam a sustentar a formação e o DPD pontuando-se como “[...] narrativa escrita do processo de pesquisa, de questionamentos, de reflexões, de autoanálise do sentido da pesquisa em suas interfaces com a vida, em que tramas pessoais e acadêmicas se imbricam” (BRAGANÇA, 2012,p. 135).

A formação de professores supõe um continuum que abrange toda a carreira docente e “[...] os formadores universitários são levados, portanto, a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores” (TARDIF, 2011, p. 289).

As demais pautas serão desenvolvidas considerado as vozes dos professores com o objetivo de “[...] ressituar o professorado para ser

protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status tabalhista e social” (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

As vozes não são caladas, ao contrário, nos permitem revisitar as histórias de vida por meio das narrativas e suas alegorias. Cada pauta atenderá as necessidades de cada fase da carreira docente demarcadas por Huberman (2000). As cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente são: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a estabilização (de 4 a 6 anos), a experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos), a serenidade e distanciamento afetivo (de 25 à 35 anos de profissão) e a preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão). Assim, a reflexão/estudo baseia-se na/sobre a prática dentro desses contextos determinados.

Encaminhamentos:

Propôr o presente projeto à SEMED e às Universidades como forma de personificar o PME, efetivando as parcerias necessárias para que o professor possa ser ouvido e sua história possa ser valorizada como prática autoformativa (autopoiética) com a “possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado” (IMBERNÓN, 2009, p. 39).

Propôr a criação de uma rede organizativa que permita a reflexão no coletivo sobre o

[...] o processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (IMBERNÓN, 2009, p. 4041).

Efetivar esse projeto como uma política de formação para a REME nesse novo decênio do PME

A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-PNEDH NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Andréia Laura De Moura Cristaldo¹
Bartolina Ramalho Catanante²

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS e tem como objeto a educação em direitos humanos. O objetivo geral do estudo é de analisar o processo de implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul após sua promulgação, para tanto, analisa as ações desenvolvidas no período de 1996 a 2004. O objeto aqui tratado impôs grandes desafios, não só pela pesquisa bibliográfica vasta, pois pautar a educação em direitos humanos requer a necessidade de discutir dois temas bastante latos: o direito e a educação, mas também pelo pouco material bibliográfico que discute os direitos humanos sob a abordagem epistemológica aqui adotada. Assim, sob a égide da ciência da história, que entende ser todas as questões humanas de natureza histórica, os direitos humanos e a educação foram discutidos mediante o contexto material da sociedade de classes. Os dados da implementação do PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul, analisados dialeticamente, foram coletados junto à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande- SEMED e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, e em consequência das poucas informações disponibilizadas por parte das Secretarias de Educação, foram aplicados questionários aos professores da educação básica das redes estadual e municipal do município de Campo Grande- MS. Verificou-se junto à secretaria pesquisada, uma visão equivocada da humanização do ser humano e elucidou-se que a implementação do PNEDH restringe-se à formação de educadores em direitos humanos pela UFMS, formações essas, que além de se apresentarem em número irrisório, apresentam-se com carga horária

¹ Ano de defesa: 2015

² Orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), Especialização em História da América Latina (UFMS, 1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999).

condensada aos finais de semana. A formação sinaliza ainda, o atendimento aos modelos da formação manufatureira muito em voga no modelo educacional vigente, não possibilitando aos professores a apreensão da totalidade. Todavia, foi possível apontar a possibilidade de termos na educação em direitos humanos um projeto contra-hegemônico, que leve o homem à compreensão da totalidade em que vive e, assim, à superação da sociedade capitalista que tem na exploração do outro seu motor propulsor.

Palavras Chave: Direitos Humanos. Implementação. PNEHD. Contradição. Totalidade.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Plano de Intervenção:

Entendemos que o mínimo para intervir numa situação é conhecê-la em suas raízes. Caso contrário, corremos o risco de aprofundar as feridas acreditando saná-las. (SOUZA et al, 2003, p. 116).

Assim, mediante um encontro mensal (março de 2015 a dezembro de 2015), será estudado obras clássicas mais antigas e também obras mais atuais que permitam aos professores apreender a totalidade, apreensão essa necessária segundo Alves (2006, p. 10), para que o homem entenda não só a si mesmo, mas todas as atividades humanas e seus resultados. Pois apenas mediante a apreensão da totalidade que o professor poderá efetivar uma educação emancipadora que garanta de fato os direitos humanos.

Nesse sentido as obras a serem estudadas são:

-O pensamento burguês no Seminário de Olinda de Gilberto Luiz Alves.

Objetivo: compreender as forças materiais que impactaram no pensamento do Bispo Azeredo Coutinho, que mesmo representando o pensamento do antigo regime, construiu no Brasil as bases da escola moderna.

- A produção da escola pública contemporânea de Gilberto Luiz Alves.

Objetivo: Discutir a universalização do ensino como uma necessidade de sobrevivência da própria sociedade capitalista.

-A ideologia Alemã de Marx e Engels.

Objetivo: Discutir a importância da ciência da história na interpretação dos dados históricos em detrimento do idealismo próprio da fenomenologia.

-História social dos direitos humanos de José Damião de Lima Trindade.

Objetivo: Conhecer a história dos direitos humanos mediante a produção material da sociedade e a importância das lutas na configuração desses direitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda.** Campo Grande, MS: Ed UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande, MS: Ed UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MARX e ENGELS. **A ideologia alemã.** Trad. de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2006.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos.** 3ª ed. São Paulo: Pereirópolis, 2011(a).

O SERVIÇO DE INFORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA ESTADUAL HÉRCULES MAYMONE, CAMPO GRANDE/MS

Edilmar Galeano Marques¹
Léia Teixeira Lacerda²

RESUMO

O século XXI trouxe uma grande quantidade de cursos disponíveis para a juventude brasileira, embora, a todo momento, constatemos que muitas profissões deixaram de existir no mercado, em contrapartida há novas oportunidades com a criação de novas profissões, ou novas funções e um mercado de trabalho cada vez mais exigente e com alta concorrência. Optar por um curso de formação técnica — que é uma alternativa rápida de inserção no mercado de trabalho e/ou por um curso superior, em que a duração é maior — é uma decisão que gera cada vez mais dúvida entre os jovens concluintes do Ensino Médio, em uma perspectiva descritiva e quantitativa. Nesse cenário, a presente pesquisa investigou as narrativas dos jovens sobre a escolha profissional no processo de implantação do referido Serviço. Essa pesquisa contou com a participação dos alunos concluintes do Ensino Médio Regular, da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração e Meio Ambiente, oriundos de 90 (noventa) bairros da capital. A Escola Estadual Hércules Maymone tem uma importância significativa no cenário educacional sul-mato-grossense, pois é pioneira em vários projetos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação como: Educação Profissional, Planejamento On-line, Curso Preparatório para Ingresso no Ensino Superior e pelos índices satisfatórios nas avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio. A pesquisa foi desenvolvida nas dependências da referida escola em 2014, momento em que os sujeitos da pesquisa puderam estabelecer relações pessoais e interpessoais por meio de discussões, leituras, vídeos, palestras com profissionais que atuam no mercado de trabalho, em diferentes áreas do conhecimento, com dinâmicas de grupo, a fim de refletir sobre os aspectos que determinam a escolha adequada da profissão. Os resultados evidenciaram que a visão dos alunos em relação à escolha da profissão se constitui em um momento difícil, pois além das inseguranças em relação à área de atuação, para muitos, os cursos de Ensino Médio não fornecem um

¹ Ano de defesa: 2015

² Orientadora: Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1995/2003), Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009).

momento de reflexão para a escolha da profissão. Alguns, ainda, destacaram ter dúvidas se os cursos profissionalizantes integrados garantem uma oportunidade de trabalho. Além disso, os alunos desejam cursar o Ensino Superior e/ou ter uma profissão, mas não dispõem das informações necessárias para realizarem escolhas adequadas. Diante dessa constatação, é possível constatar que um acompanhamento sistematizado nesse processo, seja o primeiro passo para ajudar os jovens a fazerem escolhas de forma pensada, conhecendo o perfil de atuação das diferentes profissões, bem como a necessidade de mudanças didático-pedagógicas, com a implantação de Serviços de Informação Profissional, vinculados ao Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio, das Escolas.

Palavras-chave: Ensino Médio. Serviço de Informação Profissional. Juventude.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta Proposta de Intervenção foi desenvolvida com base em minha pesquisa de mestrado intitulada —O Serviço de Informação Profissional na Escola Estadual Hércules Maymone, em Campo Grande/MSI, cujo objetivo foi investigar a implantação de um Serviço de Informação Profissional (SIP), na escola, para os alunos do ensino médio. Vale destacar que tal proposta, não pretende tratar do projeto específico, da dissertação, mas, sim partimos de pressupostos apoiados em experiências ocorridas no desenvolvimento dos seis encontros. E assim ocorreu este texto, que ora apresento:

Em primeiro lugar, montamos o projeto do SIP, para os alunos concluintes do Ensino Médio Regular e da Educação Profissional. Esse projeto utilizou-se de técnicas retiradas do livro *“Pensando e vivendo a Orientação Profissional”* (Lucchiari,1993). Foram realizados seis encontros e utilizados várias técnicas específicas para orientação profissional que levou os participantes a refletirem sobre a futura profissão.

Nomeadamente, para um jovem escolher a carreira certa para resto da vida, é complexo, ainda mais, hoje, com tantas possibilidades. Pesquisas apontam que a maioria dos jovens tem dificuldade para escolher uma profissão. Além disso há tanta pressão externa para conseguir o emprego perfeito, seguir a sua paixão e ser bem sucedido até o final de sua vida. Desse modo, não é de admirar-se que muitos jovens fiquem angustiados, ou mesmo não sabem responder quando perguntam qual carreira vão escolher. Essa é uma questão que aparece, não apenas para o

público jovem, também esse tipo de pergunta não é indicado para essa idade. Afinal, ninguém é obrigado a respondê-la do alto de seus dezesseis, dezessete, dezoito anos de idade.

Porém, essa situação é, ainda, pior em se tratando de jovens estudantes vindos de comunidades marginalizadas, em que a sua realidade, muitas vezes, os impedem de concluir o Ensino Médio ou, de um dia, voltarem a estudar. Muitos desses jovens têm talentos e aspirações, mas lhes faltam oportunidades acessíveis para desenvolver as habilidades necessárias quando têm que escolher uma profissão. Além do mais, devido às inúmeras adversidades, muitos jovens começam a trabalhar mais cedo e se envolvem em atividades que não gostam, sem perseguir seus sonhos e transformá-los em um emprego mais significativo.

Sabe-se que a educação e o emprego são a chave para se reduzir a pobreza. Normalmente os empregos que não pagam bem são aqueles que não exigem muita experiência, e os jovens menos preparados acabam preenchendo essas posições, de baixa remuneração e, isso, não só é difícil para o seu progresso, mas também para o seu futuro.

Além do mais, são visíveis as mudanças pelas quais o mundo passa trazendo fortes impactos e afetando a vida, especialmente, dos jovens, sendo cada vez mais atingidos na sua forma de socialização, sobretudo, na relação que estabelecem com a educação e o trabalho.

E, para isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), datada de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovada em 1998, abrem espaços para a escola atender as reais necessidades de o estudante repensar propostas de educação e de trabalho que atendam as condições da juventude, considerando ainda, a incerteza que hoje rodeia o mercado de trabalho.

Assim, tendo em conta os fatos mencionados, os jovens do terceiro ano do Ensino médio, da EEHM, por vezes, tomado pela angústia e somado a falta de informações suficientes, não sabem o que querem ou não conseguem se decidir no momento da escolha da profissão. Sobre esses entendimentos Levenfus e Nunes (2002, p. 68) esclarecem que:

É significativa a falta de informações que o adolescente demonstra tanto acerca de si mesmo, quanto acerca do mundo do trabalho e das profissões em geral. Suas escolhas são feitas dentre as profissões que podem observar no meio mais imediato, revelando um comportamento exploratório consideravelmente pobre.

Para esse o autor, o jovem não sabe escolher porque é desinformado. Mas, Lucchiari (1993) argumenta que o momento da

escolha profissão, em geral, coincide com período em que o jovem está começando a definir a sua identidade e buscando um maior autoconhecimento e, ainda, descobrindo seus gostos, interesses e motivações, por esse motivo é comum o aparecimento dos primeiros conflitos com relação à escolha. A autora (1993) explica que um serviço de orientação vocacional é necessário, não para dizer ao sujeito qual escolha fazer, mas orientá-lo de acordo com suas características individuais, as profissões e as áreas de possíveis atuações, que melhor se enquadra no seu perfil.

Nesse sentido, o pesquisador Bohoslavsky (1998) concordando com Lucchiari (1993) sustenta a ideia de que a orientação da profissão é um recurso de grande valia para o jovem, no sentido de propiciar-lhe reflexão. O pesquisador, ainda argumenta que a orientação não tem o objetivo de oferecer resposta pronta ao jovem, mas somente ajudá-lo no processo de reflexão para que ele conheça melhor a si mesmo e as carreiras com as quais tenha mais afinidade, possibilitando ao jovem que faça esta escolha com mais consciência e segurança.

Ademais, não é muito cedo ter que escolher profissão aos 17/18 anos. No Brasil ela tem como requisito o término do ensino médio que se dá exatamente nesta idade. Para Bock (2002) embora haja jovens que nesta idade já trabalham há muito tempo. Há jovens que escolhem suas profissões mais cedo, quando querem ou precisam adquirir uma profissão de nível técnico (Ensino Médio Profissionalizante). A escolha mais tardia pode trazer benefícios, mas a sociedade precisa se organizar e pensar o que o jovem vai fazer enquanto isso, mas uma coisa é certa, a escolha sempre continuará como algo difícil em qualquer idade, porque exige que a pessoa se posicione por alguma coisa que não conhece profundamente.

Todavia, o grande número de opções, as inúmeras mudanças e as exigências do mercado de trabalho constituem também fatores para a dificuldade e a insegurança do indivíduo que pretende escolher sua profissão. Além disso, as influências externas advindas do meio social - gênero, faixa etária, padrões sócios econômicos, valorização e idealização de tantos modelos profissionais - também colaboram para a difícil tarefa de escolha profissional. Desse modo, conclui-se que a tarefa da escolha profissional não é das mais fáceis, porém de extrema importância, principalmente para o jovem ao término do ciclo médio.

Desse modo, o projeto do Serviço de Informação Profissional (SIP) foi aplicado aos alunos do último ano, do ensino médio, da EEHM para ajudar os participantes na escolha profissão. Para tanto, o projeto teve a duração de seis encontros, durante uma hora cada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que mostrou as diversas situações vivenciadas pelos

jovens pesquisados, nas várias técnicas que foram utilizadas. Assim, a análise das entrevistas e as técnicas aplicadas, durante os encontros, foram fundamentais para o tratamento dos depoimentos dos jovens. Participaram do projeto 41 jovens, com idades entre 16 a 19 anos de idade.

Assim, buscando articular teoria à prática e partimos para a demonstração real do projeto SIP na Escola Estadual Hércules Maymone.

O resumo dos seis encontros

No primeiro encontro, a reflexão pautou-se a apresentação de cada participante para o restante do grupo de se conhecer falar das expectativas deles em relação ao projeto do Serviço de Informação Profissional-SIP. Para tanto, aplicou-se a técnica —Estabelecimento do Contrato de Trabalho e a técnica do —Conhecimento de si mesmo e Expectativas. A propósito todas as técnicas foram retiradas do livro: Pensando e vivendo a orientação profissional – São Paulo: Summus de Lucchiari (1993). Essa técnica objetivou explicar a importância do pensar na sua escolha profissional. A seguir, efetuou-se a apresentação do projeto e estabeleceu-se um contrato com cada participante em que se explicitou a forma do trabalho a serem desenvolvidos, os objetivos e as necessidades para que o projeto SIP obtivesse bons resultados, tais como: sigilo, frequência e pontualidade.

O segundo encontro focou-se sobre na técnica —Frases para completar e teve como objetivo auxiliar no diagnóstico do participante sobre sua possibilidade de escolha. Essa técnica serviu para que o jovem tivesse contato com a subjetividade, ou seja, um momento de indiferenciação, para que o jovem se localizasse e se identificasse no grupo com perguntas simples como: "Quem eu sou?", "Como estou?", "Como me sinto?", "Do que gosto?". Essa técnica proporcionou aos jovens um momento de muita reflexão sobre as atividades profissionais que mais lhes interessavam, pois os participantes tiveram de expressar suas características pessoais.

O terceiro encontro objetivou auxiliar na percepção pessoal, familiar e social, como o jovem está inserido no meio em que vive e como esse meio pode influenciar na sua escolha profissional e também trabalhar a questão do lazer e profissão em relação ao desempenho das atividades e interesses profissionais. Nesse contexto, segundo Lucchiari (1993, p. 26) —analisa-se a situação de cada membro quanto à sua maturidade para escolher e conhece-se a estrutura familiar dos membros do grupo e sua influência sobre a decisão de cada um.

Assim, trabalharam-se as técnicas nomeadas —Redigir uma Autobiografia e —Um Dia Ideal.

Na técnica da —Autobiografia| os participantes foram orientados para elaborar um projeto profissional para se autoconhecerem e terem consciência da realidade do trabalho na contemporaneidade, das áreas de atuação e também das profissões. Ainda, nessa técnica, o participante teve a oportunidade de pensar mais nas coisas que gosta e das que não gosta. Foi um momento, não só de seguir a razão, mas também sentir o coração e descobrir qual o papel que ele quer desempenhar no mundo. Por exemplo, uma profissão, hoje, pode não ser a realidade de amanhã, por isso é importante escolher o que gostamos e o que não gostamos e, não somente pensar o que é oferecido pelo mercado. Desse modo, as duas técnicas aplicadas nesse terceiro encontro avaliaram o nível de motivação para a escolha profissional e também serviram para avaliar as atividades de lazer comparadas às atividades profissionais.

O quarto encontro concentrou-se na técnica —Das Atividades Profissionais| que objetivou em auxiliar os jovens a imaginarem alguns tipos de atividades profissionais que eles gostariam de desempenhar e, ainda ajudá-los na reflexão das inúmeras atividades profissionais que existem e podem ser do interesse de cada um. Além disso, o professor orientador distribuiu algumas tarefas, relacionadas à técnica e solicitou aos participantes que assinalassem as atividades que poderiam desempenhar e nessas tarefas sentindo-se bem. Após listaram as profissões que gostariam de exercer. E, por fim, deveriam falar com os colegas por que escolheram as profissões. A técnica utilizada provocou intenso debate sobre as influências familiares e sociais presentes na escolha profissional de cada participante, uma vez que passam por cobranças de maturidade e independência financeira. Muitos dos participantes disseram que os pais nunca falaram com eles sobre a escolha profissional. Já outros comentaram que os pais concordavam com suas escolhas sem fazer alguma reflexão. Porém, teve participante que relatou conflitos familiares quando em casa se falava sobre a profissão futura.

O quinto encontro objetivou-se ajudar o jovem a trabalhar preconceitos e valores em relação às profissões. Solicitou-se para eles refletirem o presente já pensando no futuro. A reflexão para esses objetivos baseou-se na técnica —Nave de Noël. Nessa técnica, além de outras reflexões, os jovens tiveram que escolher uma profissão, dentre as muitas apresentadas e, ainda apresentar a área de interesse destacando os aspectos importantes dessa profissão.

Por fim, o sexto encontro focou em ajudar o jovem a trabalhar o processo da tomada de decisão, a partir da identificação de alguns fatores determinantes e avaliar como foi o processo de escolha profissional, inclusive avaliar o projeto Serviço de Informação

Profissional (SIP). Nesse encontro refletiram-se as técnicas intituladas —Da Decisão e —Avaliação Geral do Projeto. E segundo os relatos dos participantes o projeto realizado trouxe inúmeros benefícios, pois eles tiveram um maior conhecimento de si e de suas preferências e sobre a questão do mercado de trabalho e sua complexidade, conforme podemos verificar nas narrativas, abaixo:

a) "*[...] Agradeço pela ajuda e apoio ao projeto, e sei que este pode ajudar mais jovens que assim como eu não sabem por onde começar sua vida profissional [...]*". (J.A.N., 17, M, EMR)

b) "*[...] Foi uma experiência incrível, pude me conhecer melhor por meio dos técnicas aplicadas, vi bem o que gosto e o que tenho mais a ver essa avaliação é fundamental nessa fase de nossas vidas. O coordenador nos atendeu bem e foi divertido [...]*". (M.P.C., 16, F, EP)

c) "*[...] Isso ajudou muito na minha decisão, assim sei que no futuro não vou ser um profissional frustrado e é muito bom nos conhecermos um pouco antes [...]*". (A. P. R., 17, F, EP)

Ao término dos seis encontros, o professor orientador passou às mãos dos participantes as devolutivas individuais. Ou seja, foi dado um parecer de cada um com o intento de apresentar os resultados do projeto vivenciado por eles.

A experiência do SIP foi muito enriquecedora para o professor orientador, pois, no período em que durou o projeto pode-se observar as contribuições positivas que os encontros promoveram nos participantes, os quais demonstraram maior interesse em relação à afirmação da identidade profissional.

Em seguimento, havendo a pretensão de continuar a caminhada do projeto do SIP, apresentamos um programa aos jovens estudantes de modo a promover escolhas profissionais e de vida mais conscientes e prósperas. Assim, juntamos técnicas, conteúdos, competências e habilidades que pensamos ser possíveis de se realizar no projeto do SIP, não só para os alunos concluintes do ciclo médio, mas também, incluindo todos os alunos ingressos do Ensino Médio da Escola Estadual Hércules Maymone.

O SIP também pode contribuir com a diminuição dos índices de evasão da escola, visto que a falta de informações sobre a escolha profissional, relaciona-se, em parte, com a incidência de abandono, transferências e desligamentos dos alunos da escola. Assim, almeja-se

contribuir para democratização do acesso e permanência dos jovens na escola, de modo a transformar esse contexto.

A possibilidade de se refletir em relação às questões do mundo do trabalho Soares

(2002, p. 163) define o objetivo geral da Orientação Profissional: —Assessorar a pessoa na solução das dificuldades encontradas ao enfrentar a necessidade de escolha ou reescolha da sua profissão. Para essa autora, os objetivos específicos são: auxiliar a pessoa a conhecer a si mesmo, as profissões e a realidade do trabalho. Façamos nossa, a sua definição dos objetivos para a implementação do SIP.

A seguir, enumeramos os seguintes itens sobre os quais os alunos serão questionados:

1. Conteúdos:

- a) oportunidades educacionais e profissionais;
- b) problemas de decisão profissional;
- c) relações humanas;
- d) o mundo do trabalho;
- c) a realidade social, política e econômica;
- d) higiene e segurança do trabalho;
- e) relação indivíduo-trabalho;
- f) integração indivíduo-organização - sociedade;
- g) ética profissional;
- h) normas de comportamento na empresa;
- i) autoconhecimento;
- j) comunicação como instrumento de integração social e profissional;
- k) divulgação de oferta de emprego;
- l) informações sobre profissões e cursos;
- m) informações sobre características individuais necessárias para determinados cursos e profissões.

2. Competências e Habilidades:

- a) levantar as expectativas do grupo em relação ao processo de Orientação Profissional;
- b) levar o aluno a refletir sobre a importância de se conhecer (quem eu sou), qual a expectativa de sua família e suas expectativas pessoais, qual seu objetivo de vida e como ele se vê no futuro desempenhando seu trabalho;
- c) criar oportunidade para o aproveitamento das potencialidades da clientela, respeitando suas realidades, necessidades e interesses,

favorecendo sua integração no contexto socioeconômico e político em que vive;

d) desenvolver hábitos de convivência humana e comunitária despertando no aluno interesse em exercer uma ocupação com a finalidade de melhorar sua renda;

e) motivar alunos para um conhecimento que lhes permita melhor escolher ou atuar nas ocupações, dentro das oportunidades existentes no mercado de trabalho existente; f) assegurar a participação ativa dos alunos durante a realização do projeto;

g) identificar a atitude (introversão, extroversão), as funções perceptivas (intuição, sensação) e as funções avaliativas (pensamento, sentimento) de cada adolescente;

h) propiciar ao aluno condições para conhecer e valorizar as diversas profissões, a realização de feiras das profissões, seminários, palestras, visando à identificação dos fatores que interferem na opção profissional consciente e adequada;

i) propiciar situações de integração escola-empresa, tais como: estágios, intercâmbio, visando facilitar a adaptação dos alunos no seu futuro ambiente profissional;

j) restar à clientela informações adequadas sobre atividades profissionais ofertadas e corrigir as imagens distorcidas sobre ocupações e o mercado de trabalho;

3. Técnicas sugeridas no livro —Pensando e vivendo a Orientação Profissional Lucchiari (1993). A seguir, enumeram-se as seguintes técnicas:

a) Técnica Baú mágico;

b) Técnica Role playing;

c) Técnica do conhecimento de si mesmo e Expectativas;

d) Técnica das Frases para Completar;

e) Técnica Redigir uma Autobiografia;

f) Técnica Um Dia Ideal;

g) Técnica das Atividades Profissionais;

h) Técnica da Nave de Noé;

i) Técnica da Decisão;

j) Questionário de avaliação tipológica do projeto.

4. Outras atividades:

a) Workshop;

- b) Feiras das profissões;
- c) Palestras e seminários com os profissionais das diversas áreas profissionais;
- d) Projetos de visitas as Universidades;
- e) Estágios em parcerias com os órgãos públicos e privados.

Por fim, esta proposta prevê intervenção de acionar procedimentos envolvidos no planejamento de ações práticas no espaço institucional para sua implantação, disponibilidades de equipamentos, materiais e apoio dos professores. Vale ressaltar, ainda a necessidade tanto de espaço físico minimamente adequado (salas para os acompanhamentos individuais e em grupo dos alunos), como da elaboração de planos mensais para o desenvolvimento das atividades previstas; reuniões periódicas de planejamento e avaliação; e a manutenção de um diário de campo registrando intervenções, reações, análises e discussões.

REFERÊNCIAS

- BOCK, S. D. **Orientação profissional**: a abordagem sócio-histórica. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. 11a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: Levenfus, R. S. & Soares, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUCCHIARI, D. H. P. S. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. 7ª ed. São Paulo: Summus, 1993.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

José Carlos Monteiro¹
Celi Corrêa Neres²

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil, considerando a Educação Inclusiva como um paradigma educacional ratificado por políticas públicas que, no entanto, ainda está distante da realidade escolar. A reflexão é no sentido de pensar nas mudanças necessárias desde a Educação Infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e estágio decisivo no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. O trabalho faz um levantamento das propostas da legislação vigente no que diz respeito à Educação Infantil e à Educação Inclusiva da criança pequena. O objetivo do trabalho é investigar a prática pedagógica quanto à inclusão escolar do aluno com deficiência na Educação Infantil e identificar possíveis interlocuções com a coleção Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. O termo inclusão está relacionado com a concepção de escola para todos, que leva em consideração as capacidades de cada um, e pode ser compreendida pela via do social, para assim desenvolver, conseqüentemente, os aspectos cognitivos e afetivos do indivíduo com deficiência. Para tanto, a pesquisa utilizou como procedimentos a entrevista semiestruturada, a análise documental e o levantamento bibliográfico. Tais instrumentos possibilitaram vislumbrar as práticas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil. Selecionamos dois Centros de Educação Infantil e como critério estabeleceu-se o número de crianças com deficiência que estes centros atendem. A inclusão é um processo complexo principalmente na Educação Infantil é quando as crianças estão aprendendo a conhecer o ambiente físico e social, comunicar-se com o outro, a movimentar-se e deslocar-se no espaço. A construção da escola inclusiva desde a Educação Infantil requer pensar em

¹ Ano de defesa: 2015

²Orientadora: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1988), graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e Pós- doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (2014).

seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a perspectiva de acesso, permanência e desenvolvimento irrestrito também de crianças com deficiências, alunos esses que, em detrimento de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais específicas. O estudo apresenta, entre outros aspectos, a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na Educação Infantil. A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas particularidades individuais.

Palavras-chave: Educação Infantil – Educação Inclusiva – Práticas Pedagógicas.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

TEMA: Estudo da Coleção *Educação Infantil: Saberes e Prática da Inclusão* para a melhoria do trabalho em sala de aula.

Apresentação

Considerando os dados da pesquisa apresento algumas sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Campo Grande - MS, que tenha como propósito a plena inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional.

Para tanto, faz-se necessário um trabalho compartilhado, entre os diversos setores da educação. Analisando essa premissa, Andrade (2010) destaca que:

A compreensão desse caráter paradoxal é de fundamental importância para pensarmos no trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil, no ensejo de que esses espaços possam ser espaços de concretude da cidadania da infância, pois, apesar do vasto campo de conhecimentos produzidos sobre a infância, encontramos muitas dificuldades no trabalho com as crianças e na efetivação de seus direitos sociais (ANDRADE, 2010, p. 22)

Com o intuito de melhorar a organização do trabalho didático com crianças com deficiência, o MEC, mediante a Secretaria de Educação

Especial/SEESP, lança em 2004 a Coleção *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão* que foi organizada em nove volumes, indicados para os diversos tipos de deficiência.

A referida coleção se destina ao campo da Educação Infantil e apresenta um conjunto de ações relacionadas à Educação Especial. Nos fascículos, encontra-se a contextualização histórica, marcos legais e políticos e a fundamentação teórica sobre o processo de inclusão no contexto educacional.

Foi possível identificar que a produção dessa coleção foi feita pela coordenação técnica do MEC, contando com a participação de consultores autônomos e de instituições públicas e privadas de todo o país. Assim sendo, a elaboração, a organização e a revisão técnica possibilitam maior direcionamento dentro das diretrizes e orientações norteadoras da política educacional defendida pela SEESP. Observamos que o objetivo da coleção consiste em alavancar a inclusão das pessoas com deficiência nas salas comuns da rede pública por intermédio de um processo de formação contínua.

Ao analisarmos os dados das entrevistas realizadas com profissionais que atuam na Educação Infantil e que tem em seu agrupamento alunos com deficiência, nos surpreendemos quando perguntado se conheciam a referida coleção e as respostas foram unânimes e um simples “não”. Observamos também que as instituições não tem em seu acervo a coleção para que os profissionais possam fazer uso da mesma.

Analisando essas questões elencamos algumas sugestões que julgamos necessárias e urgentes para a promoção e inserção da pessoa com deficiência no ensino regular.

- Solicitação junto ao MEC/SEESP a Coleção Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão para todas as instituições municipais de ensino que trabalha com Educação Infantil;

- Rever o modo de atendimento realizado pelas equipes das DEE e DEI e sua estruturação;

- Implementar cursos de capacitação da referida coleção a todos os professores da Rede Especial;

ENVOLVIDOS:

Equipe técnica das DEE e DEI, professores da sala comum, da Educação Especial – AEE, equipe técnica e pedagógica.

FASES DE DESENVOLVIMENTO:

1ª FASE:

Encontros da equipe técnica das DEE e DEI, para organização de cronograma e material a ser utilizado nos cursos de capacitação.

Solicitação junto ao MEC/SEESP da coleção para distribuição.

2ª FASE:

Capacitação da equipe técnica das DEE e DEI que irão capacitar os demais profissionais Rede.

3ª FASE:

Capacitação dos professores da sala comum, da Educação Especial – AEE, equipe técnica e pedagógica.

Além disso, diante das observações feitas nesta pesquisa, proponho que outros trabalhos sejam desenvolvidos para que a política de inclusão seja efetuada de forma aceitável e cabal, abordando as seguintes tônicas:

- Acompanhamento da realidade das crianças com deficiência dos Ceinfs que ingressam no Ensino Fundamental;
- Avaliação do trabalho pedagógico realizado pelas DEE e DEI com os alunos dos Ceinfs e das escolas;
- Avaliação da formação continuada e cursos de capacitações dos professores de toda a rede;
- Mapeamento da realidade da Educação Infantil e Educação Especial no município de Campo Grande-MS;
- Identificação do modo como se dá a avaliação da criança deficiente no Ensino Fundamental;
- Avaliação da função do professor de projeto e do estagiário /na Educação Infantil e Educação Especial;
- Estudos realizados por Jesus (2008) lembram que, para se tornar realmente inclusiva, uma escola precisa:

[...] pensar com o outro; precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores, nos cursos de capacitações, dentre outros fatores. (JESUS, 2008, p. 143)

Nessa mesma direção do autor, reforçamos a importância de uma estreita inter-relação entre o ensino regular e a educação especial, para favorecer a inclusão das pessoas com deficiência. Acreditamos que esse trabalho associativo é a peça fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos, independente de suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: Discurso, Legislação e Práticas Institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In; BAPTISTA, C. r.; BARRETO, M. A. S. C.; e VIVTOR, L. S. (orgs.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, PP. 166-75.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
DIVERSIDADE**

PRODUÇÕES ANO 2016

JOVEM INDÍGENA TERENA DE MATO GROSSO DO SUL: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA

Karine Silva Sobrinho¹
Léia Teixeira Lacerda²

RESUMO

A presente pesquisa propõe-se a descrever e a apresentar a identidade, a formação e a trajetória do jovem indígena da etnia Terena que frequenta a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande. Participaram da pesquisa acadêmicos dos cursos de Letras 01 (um), Pedagogia 08 (oito) e Geografia 02 (duas). O estudo foi pautado na trajetória e formação desses jovens no contexto acadêmico articulado em narrativas diante das dinâmicas das relações étnico-raciais de modo a compreender o jovem diante da escolha pelo caminho da escolarização formal como acesso à formação profissional. A presença indígena em universidades tem sido uma realidade em todo Estado de Mato Grosso do Sul e a chegada desse jovem na universidade envolve vários fenômenos, como: deslocamento para cidade, contato com o não indígena, enfrentamento de situações socioeconômicas diferenciadas e existência de representações genéricas do que é ser índio. Quem é esse jovem? Quais são seus dilemas enfrentados no espaço acadêmico? O objetivo desta pesquisa é responder essas questões ao apresentar o jovem indígena Terena a partir da concepção de identidade, formação e trajetória e, com isso, também subsidiar o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas oferecidas pela academia a essas populações. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, diante das narrativas indígenas, evidencia a Identidade da juventude Terena. Foram utilizados, como instrumento para a coleta de dados: entrevistas diretas, questionários e uso de imagens aplicados aos acadêmicos indígenas de acordo com um protocolo ético, com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos Acadêmicos, bem como os demais documentos que autorizam o uso dos dados apresentados nos registros das narrativas dos acadêmicos. A relevância deste estudo se justifica pela escassa bibliografia existente sobre Identidade Indígena e Ensino Superior e busca auxiliar na construção de práticas educativas que realmente ajudem a

¹ Ano de defesa: 2016

² Orientadora: Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1995/2003), Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009).

constituir uma sociedade mais inclusiva e igualitária, contribuindo assim com reflexões para as ciências da Educação no Brasil. Assim, apresentar e descrever a identidade, formação e trajetória dos acadêmicos Terena é uma ação provocadora, tendo em vista que as narrativas revelam o ser Terena com características sociais em comum, com elementos tradicionais vivos na memória. A formação de professores é de grande importância, pois esse se torna um agente de transformação ao buscar um diálogo intercultural, provocando uma ruptura e estabelecendo novas relações.

Palavras-chave: Jovem indígena; Trajetória; Educação; Identidade.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Caminhos para Repensar Conexões entre Povos Indígenas, Formação de Professores, Universidade e Subsídios para as Práticas Pedagógicas

O Programa de Pós-Graduação *Sricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, tem como foco o desenvolvimento profissional docente. Com esse objetivo, foi elaborado o presente plano de intervenção, que busca subsidiar reflexões e ações pedagógicas a fim de apontar possíveis caminhos a serem trilhados.

A linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade visa colaborar com a formação continuada docente, diante da diversidade e complexidade escolar presente na educação básica. A escola, nesse sentido, é um lugar privilegiado para diálogos e ampliação do conhecimento, considerando as diferentes etnias presente no chão da escola.

Ao se falar em povos indígenas, formação e trajetória, é imprescindível compreender as necessidades e anseios de cada etnia, assim estabelecendo a escola indígena como diálogo de saberes locais e domínio dos saberes ocidentais. Essa prática se estende ao ensino superior, em que é possível apropriar-se de conhecimentos universais, como novas alternativas no desenvolvimento em seus processos de autonomia.

Tratando-se das diferentes experiências que compõem a escola indígena existente na prática, é indispensável a fomentação de reflexões de como a educação tem impacto em diferentes âmbitos, sejam eles: políticos, sociais, econômicos, simbólicos e organizacionais,

demonstrando-se a construção e a experiência da educação diferenciada e considerando-se que muito há por ser feito na história da educação escolar indígena no país e que ela precisa ser plenamente retirada do papel.

Apresento, portanto, a proposta, destinada à prática docente em escolas indígenas ou que atendam essa clientela, diante da mobilidade cada vez mais expressiva dessas populações em área urbana. É necessária a efetivação de didáticas voltadas para a valorização cultural e da identidade indígena dentro e fora do ambiente escolar.

Distanciar a imagem estereotipada do indígena e considerar sua contribuição para a formação cultural brasileira são elementos a serem discutidos e repensados como conexão entre ensino e aprendizagem e o enfrentamento para ações de preconceito e discriminação reproduzidos no espaço escolar. Nesse contexto, a proposta é que os professores indígenas e não indígenas realizem, organizem sua prática pedagogia promovendo as seguintes reflexões:

a) O Ensino história e cultura da comunidade Terena, a importância dessa etnia para a formação do Estado de Mato Grosso do Sul. Abordar elementos culturais: dança, cosmologia, idioma, organização social. Objetivos: Promover a revitalização cultural, garantindo a transmissão de conhecimento; Refletir sobre a identidade Indígena diante da aprendizagem significativa, ver o aluno indígena como protagonista de sua aprendizagem.

Uso de memórias, imagens, poemas e músicas que revelam o ser indígena.

b) Discussões sobre a presença indígena em meios urbanos: realidade atual com a finalidade de debater o direito à cidadania e o respeito ao outro, apresentando as especificidades e as singularidades indígenas. Compreender o contexto de identidade e território e o crescimento das populações indígenas.

Visitas a aldeias urbanas e comparação entre os diferentes espaços.

c) Apresentar a variedade étnica brasileira pautada na antropologia e História do Brasil, evitando assim a educação homogeneizadora e garantindo uma educação de qualidade.

Uso de audiovisual, documentos oficiais e clássicos que apresentem os povos indígenas.

d) A valorização da oralidade em consonância com a escrita. Desenvolver práticas de leitura e escrita.

Produção de diferentes gêneros textuais.

c) Uso de jogos e brincadeiras tradicionais indígenas

Produção de textos instrucionais, comparação entre o passado e o presente e o uso da memória dos indígenas.

Tabela II – Sequência Didática

Habilidades e competências	Aspectos pedagógicos
Conceituais	Conhecer as diferentes etnias presentes em todo território nacional. Compreender a riqueza cultural indígena. Identificar as contribuições das sociedades indígenas na formação do Brasil.
Procedimentais	Coletar informações Pesquisa e fichamento Texto, vídeo e canção Seminários para estudos sobre as diferentes etnias presentes em nosso estado.
Atitudinais	Estabelecer respeito diante das relações humanas. Interesse pela proximidade social. Contribuir para formação cidadã.

A Tabela II sugere uma sequência didática que oportunize o trabalho interdisciplinar diante do fazer pedagógico, abordando atividades que esclareçam as sociedades indígenas e suas realidades atuais. Essa didática reflete uma abordagem coerente e para além das datas comemorativas que contribuem para a fixação do indígena folclórico e descolado de sua realidade.

A formação de docente para as comunidades indígenas ajuda a desenvolver e fortalecer as escolas diferenciadas, tendo em vista que esse profissional faz parte da história dessa comunidade, conhecendo os desafios e dificuldades enfrentados por sua aldeia ou nas relações interétnicas vividas no contexto urbano. Para demonstrar como a Educação Indígena vem se construindo, apresento algumas experiências que possibilitam reflexões sobre didática e metodologia. O intuito é compartilhar essas experiências que se organizam em possibilidades de experiências na educação indígena.

A primeira experiência é a partir do programa Waiãpi, etnia que habita o Estado do Amapá conforme relata Gallois (2001, p. 29). A autora, em seus estudos, aponta “como acontece o programa de educação Waiãpi, uma instrução própria indígena e a educação não indígena com auxiliar ou complementar ao seu sistema de educação radicional”. Um exemplo citado pela autora são as aulas de português e matemática com a finalidade de orientar melhor os alunos quanto às seguintes situações: compra de mercadorias para a aldeia, questões jurídicas, relacionamento com missionários, agentes de saúde e governo, entre outros.

Outra questão prioritária para os Waiãpi é a alfabetização na língua materna e posteriormente a introdução da língua portuguesa, com a intenção de possibilitar a continuidade dos estudos.

Outra experiência de educação indígena está relacionada à utilização de novas abordagens teóricas, como demonstra Biase (2001, p. 87): “neste trabalho apresenta-se uma construção de escola diferenciada, norteada pelos princípios da pedagogia de Freinet”. A autora demonstra como ocorre a construção de escolas indígenas na grande capital, uma realidade evidente pois é possível observar a migração dessas populações cada vez mais para áreas urbanas.

O estudo foi realizado com a população Guarani M’byá, que, aliada ao construtivismo, valoriza a livre expressão, a oralidade e a criação, oportunizando a valorização e o resgate dos saberes locais e auxiliando no contato mais igual ao não índio.

Dentro dos conteúdos educacionais, viabilizam-se a questão religiosa, a língua e a história guarani contada pelos mais velhos. Outra preocupação apontada é a preparação dos mais jovens para que possam aprender algo útil, para a ligação com o mundo externo ao da aldeia e para atividades criativas que realizam na aldeia com a supervisão da comunidade.

A terceira experiência é demonstrada pela pesquisadora Clarice Cohn (2001, p. 107). A autora faz considerações importantes, “traz a experiência de escolas no Maranhão e a formação de professores indígenas. O estudo foi desenvolvido com as etnias Gavião, Guajajara, Krikati, Canela e Urubu-Kaapor”. Ela aponta ainda o perfil desses professores e como são selecionados: “nas entrevistas, os professores dizem, na maioria, terem sido escolhidos e apresentados pela comunidade”.

O ensino é bilíngue na maioria das escolas da região, e o principal aspecto desse ensino apontado pelos professores é o respeito ao ritmo do índio, visto que as escolas não promovem castigos nem punições, pois vários desses professores passaram por essa situação em alguma parte de sua aprendizagem que compreenda os aspectos culturais. Segundo Cohn (2001, p.113), “aos alunos, em geral, é necessário um tempo para o plantio e a colheita das roças, e para a participação em festas e rituais”.

Outro ensaio faz parte de estudo dos pesquisadores Lopes & Silva (2001, p. 161), “que fomenta reflexões acerca de um curso supletivo (ensino fundamental) realizado com várias etnias do Maranhão, com a metodologia do uso da linguagem fílmica e teatral”. Respeitando os conhecimentos sobre o universo peculiar aos índios, além de leituras de mapas etnohistóricos e reflexão de crônicas como “O encontro das diferenças”, de Jean de Lery (1534- 1611), “outro movimento a destacar é a formação de pesquisadores índios, na região do Icatu (oeste do estado de São Paulo) com as etnias: Terena, Kaingang e Krenak”. Com o objetivo

de explorar a história, trabalhando-a na forma oral e documental, proporcionam-se diferentes óticas, demonstrando a diversidade cultural e a história como refletiva e crítica, auxiliando no processo de autonomia.

A última experiência é uma reflexão sobre o ensino da Matemática utilizando considerações da pesquisadora Ferreira (2001, p.211) que, por sua vez, “trata da matemática como a concretização de idéias matemáticas dos povos guarani M’byá, Guarani Nhandeva, Terena, Kaingang, Krenak, Pankararu”. O trabalho foi concebido na formação de professores, e entre os participantes havia índios e não índios. As oficinas acabaram fomentando a reflexão sobre as trocas culturais e a sociodiversidade, uma ligação entre o conhecimento dos diferentes povos e suas ideias matemáticas.

As soluções matemáticas dos não indígenas são evidentemente importantes para a ampliação de suas autonomias e, entre os aspectos defendidos, nesse tocante, estão os conhecimentos aliados: adquirir técnicas para melhorar a qualidade de vida, garantir o direito à demarcação de terra, defender os direitos e desenvolver técnicas de plantio. Esse é um caminho que também deve ser trilhado no ensino superior, aquilo que é apreendido no contexto acadêmico é compartilhado no interior das comunidades indígenas, possibilitando melhorias no cotidiano das aldeias.

As experiências citadas acima evidenciam a necessidade de se garantir um currículo que contemple o ensino próprio dessas populações, além de mudanças relacionadas ao ensino e aprendizagem, coordenadas pelo estado ou municípios, onde, sem dúvida, ocorra a formação de professores visando a um profissional indígena que faça parte da construção de uma escola diferenciada.

A escola e o conhecimento devem caminhar juntos, considerando o conhecimento como resultado da ação pedagógica com a capacidade de transformar a si e o mundo que se está inserindo. A abordagem pedagógica deve nortear o processo de ensino- aprendizagem com o objetivo de propiciar ao aluno a elaboração de questões e soluções de seu interesse. O professor pode fazer uma aproximação com a base teórica metodológica Sociointeracionismo, que discute a formação de esquemas da consciência por meio da linguagem e símbolos, representados assim por elementos sociais e culturais qual o aluno está inserido.

Na discussão ainda mais ampla do ser professor na sociedade contemporânea, faz-se necessário promover o papel mediador contribuindo para cidadania dos alunos, sobretudo como combate à desigualdade escolar e para o enfrentamento de preconceito, garantindo assim uma educação para todos. Nesse contexto, faz-se necessário

ressignificar os processos de formação docente, que envolvem os saberes docentes e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; MOUSSAOUI, Isabelle Garabuau. Os Métodos Qualitativos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AZANHA, Gilberto. Relatório GT 553/FUNAI. Brasília: FUNAI, 2000.

As Terras Indígenas Terena no Mato Grosso do Sul, DF. Disponível em: http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/REP2-1/cap_03.pdf. Acesso em: 10 mar 2015.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC, 2006.

BIASE, Helena d. A Contribuição da Pedagogia Freinet na Construção de Escola Indígena Diferenciada na Grande Metrópole. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo: Global, 2001, p.87-106.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. A História do Povo Terena. Brasília, DF: MEC, 2000.

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um "lugar de índio" no contexto escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2008, n° 222, Vol. 89. p. 312 – 324. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/703>. Acesso em: 15 de agosto 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n 9.394, de 20 de dezembro 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Educação Escolar Indígena: Diversidade Sociocultural Indígena: Ressignificando a Escola. Brasília, DF: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC, 2007.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Fundação Nacional de Saúde. Brasília, DF: MS, 2015. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/busca/?q=Indios%20Terena>. Acesso em: 10 ago 2015.

_____. SIMEC – Saberes Indígenas na Escola. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/cadastrar_usuario_2.php?sisid=166&modid=&usucpf=003.903.331-74. Acesso em: 10 ago 2015.

CARDOSO, W. D. Aldeia Indígena de Limão Verde: escola, comunidade e desenvolvimento. 2004. 76f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2004.

CARVALHO, Ieda Marques. Professor Indígena: um educador do índio ou um índio educador. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. Ed. São Paulo, 2001.

COHN, Clarice. Escolas Indígenas no Maranhão: Um Estudo Sobre a Experiência dos Professores Indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001, p.107 - 122.

CORDEIRO, Maria José. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso. 2008. 260 p. Tese (Doutorado em Educação-Currículo). PUC: São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucsp_tese_2008_MJdeJACordeiro.pdf. Acesso em: 10 abr 2015.

FAZENDA, Ivani. C.A. Aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani.C.A (Orgs). **didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 11-20.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti; ALONSO, José Lázaro Junior. **Identidade Cultural e a construção do “outro” em Mato Grosso do Sul – O conflito entre indígenas e fazendeiros**, artigo B. Goiânia de Geografi, n. 2 , v.31, 99-112, jul/dez 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3824300.pdf>. Acesso em: 15 agosto de 2015.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Conhecimentos Matemáticos de Povos Indígenas de São Paulo. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001, p. 211- 235.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Programa de Educação Waiãpi. Reivindicações Indígenas Versus Modelo Escolar. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001, p.25- 46.

GRUBITS, Sônia; HARRIS, Ivan Darrault. Método Qualitativo: um importante caminho no aprofundamento das investigações .In: GRUBITS, Sônia; NORIEGA , José Angel Vera. **Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campo de aplicação**. São Paulo: Vetor, 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A Educação Indígena na Academia: inventário**

comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). In: **Em Aberto**, Brasília, DF v. 20. f 238, fev. 2003.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

HAGUETTE, Maria Frota Teresa. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HEIMBACH, Nilva. Sujeitos e Saberes da Educação Indígena In: LACERDA, Léia Teixeira; PINTO, Maria Leda (Orgs) **Educação, Diversidade e Cidadania: sujeitos e saberes dos processos e das práticas pedagógicas**. Dourados, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística., Brasília, DF: IBGE, 2015. Disponível em : <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 10 ago 2015.

LACERDA, Léia Teixeira; SILVA, Giovane José da; NINCAO Onilda Sanches. Sujeitos e Saberes da Educação Indígena In: LACERDA, Léia Teixeira; PINTO, Maria Leda (Orgs) **Educação, Diversidade e Cidadania: sujeitos e saberes dos processos e das práticas pedagógicas**, Dourados, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2011

LARAIA, Roque Barro de. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

LE GOFF, Jacques, **História e memória** Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIBANÊO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, Filmes e Fotografias como Documento de Pesquisa**. In: BAUER, Martin. W; GASKELL. **Pesquisa Qualitativa com Texto: imagem e som um manual prático**. Trad. Guareschi de Pedrinho A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NINCAO, O. S. **Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o sapo: Biletramento, Identidade e Política Lingüística na Formação Continuada de Professores Terena**. 2008. 245 p. Tese (doutorado em Linguística. UNICAMP: Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437814>. Acesso em: 15 de agosto 2015.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

PALADINO, Mariana; CZARNY Gabriela. Povos Indígenas e Escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PASSEGI, Maria Conceição de; SOUZA, Eliseu Clementino de (Orgs). (Auto)biografia: formação, territórios e Saberes. Natal, RN: Paulus, 2008.

PEREIRA, Levi Marques. Os Terenas de Buriti: Formas Organizacionais, Territorialização e Presença da Identidade Étnica. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2009.

RIBEIRO, Darcy. Os Índios e a Civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS

Lenine Ferreira da Silva¹
Bartolina Ramalho Catanante²

RESUMO

Esta pesquisa se insere no âmbito da Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação – área de concentração: Formação de Educadores. Tem como objetivo investigar e analisar as ações da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS no que se referem à formação continuada dos coordenadores pedagógicos para o exercício de suas atribuições, dentre as quais atuarem como formadores de professores. Considerando que alguns desses profissionais são docentes que deixaram a sala de aula e, por meio de seleção interna, assumiram a função de coordenador pedagógico; considerando, ainda, que, no breve período de quatro anos em que essa nova função foi implementada, alguns desses profissionais deixaram o papel de coordenadores e retornaram a seus cargos de origem, gerando a necessidade da formação de novos quadros, entendemos a premente necessidade da Secretaria Municipal de Educação (Semed) desenvolver uma sólida política de formação continuada para esses profissionais, uma vez que são iniciantes na função. Nesta pesquisa, verificamos como a Rede Municipal de Educação tem acompanhado os coordenadores e quais as estratégias de formação continuada já foram ou vêm sendo desenvolvidas junto ao coordenador pedagógico. Para tanto, as ações previstas no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Plano Municipal de Educação (PME) serviram para analisar o planejamento dessas ações. Como método de investigação, utilizamos o materialismo histórico dialético; para a coleta de dados, recorreremos à análise bibliográfica e documental, assim como consulta aos documentos do PAR, do Plano Nacional de Educação (PNE) e do PME. Foram realizadas, também, entrevistas semiestruturadas com as cinco coordenadoras que assumiram a função em 2012 e com a técnica do setor da Semed responsável pela formação e acompanhamento das coordenadoras, e também foi aplicado

¹ Ano de defesa: 2016

² Orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), Especialização em História da América Latina (UFMS, 1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999).

questionário a uma das técnicas responsáveis pelo PAR. Foi possível verificar que a Secretaria de Educação do Município não rompeu definitivamente com a organização dos especialistas nas escolas e que a formação acontece de forma generalizada para os três sujeitos atuantes no contexto escolar: supervisor, orientador e coordenador pedagógico. Tendo em vista as especificidades do Programa de Mestrado Profissional, pretendemos com esta pesquisa contribuir com os debates sobre a melhoria da qualidade da educação pública, apresentando ao final uma proposta de formação continuada e acompanhamento para os coordenadores pedagógicos, de maneira que eles possam realmente atuar como agentes a favor do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Políticas públicas. Qualidade no ensino. Atribuições pedagógicas.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Formação continuada com a escola: uma proposta possível

Apresentação

O plano de intervenção aqui descrito é resultado de pesquisa realizada no Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso de Sul e tem como objetivo a formulação de uma proposta de formação continuada para os profissionais que atuam na coordenação pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

Esse plano de intervenção é não só uma exigência do Mestrado Profissional como também uma possibilidade de levar os resultados das pesquisas realizadas na área acadêmica para dentro do contexto escolar, realizando o diálogo entre a teoria e a prática, a práxis.

Para organizar este plano, buscamos refletir sobre todo o caminho percorrido durante a pesquisa, os dados coletados, as análises realizadas e os autores que contribuíram para o estudo, sobretudo os que abordaram o tema formação continuada. O objetivo nesta etapa é contribuir com o tema pesquisado e abrir caminho para novos estudos.

Os resultados da pesquisa apontaram para a realização da formação continuada no contexto escolar não somente na escola, mas com a escola. Segundo Canário (1995), não basta transferir para dentro da escola as formações realizadas de forma tradicionais, mas construir formas de potencializar a capacidade formativa desse ambiente. Assim, a elaboração do plano de intervenção está baseada na ideia da formação continuada

realizada com a escola, junto aos profissionais que estão nela desenvolvendo seu trabalho, tendo como referência o que acontece em seu interior.

Justificativa

Os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS já participam de momentos de formação oferecidos por um Núcleo da própria Secretaria de Educação (SEMED), porém foi possível perceber que, apesar da organização e sistematização apresentada por uma representante do núcleo citado, eles não são suficientes para oferecer aos profissionais que atuam na coordenação subsídios para auxiliarem em sua prática ou a refletir sobre ela, trazendo as alterações necessárias.

Tais afirmações foram possíveis após a coleta de dados com técnicas do núcleo responsável pela organização e realização das formações e com profissionais que atuam na coordenação pedagógica das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Durante a pesquisa foi possível identificar algumas fragilidades na realização desses momentos, bem como a angústia e necessidade de mudanças nas falas das coordenadoras. Elencamos algumas situações que nortearam o nosso trabalho:

- a) A falta de reconhecimento, por parte dos profissionais que atuam na coordenação, dos encontros realizados na escola como momentos de formação, embora a técnica do núcleo responsável assim o faça;
- b) A falta de continuidade dos encontros realizados;
- c) O uso de várias estratégias, porém sem a efetivação de nenhuma de forma eficaz;
- d) A fragmentação entre o trabalho desenvolvido na escola e os temas trabalhados nas formações;
- e) O caráter burocrático de algumas formações, principalmente na utilização do ambiente virtual de aprendizagem, o moodle.

A partir desse contexto, buscamos estratégias possíveis de serem desenvolvidas, tendo como objetivo auxiliar os profissionais que atuam na coordenação a realizar suas atividades com maior qualidade, também abrangendo a equipe pedagógica na qual se encontram inseridos o supervisor escolar e o orientador educacional.

As estratégias voltam-se basicamente para a formação tendo como referência o local de trabalho desses profissionais: a escola. Essa escolha se deu devido às possibilidades de trabalho individual e coletivo e de transformação não só dos profissionais que nela atuam, mas também do

local onde estão inseridos. A dimensão coletiva ganha destaque, pois proporcionará aos indivíduos aprender por meio da organização, assim como a própria organização, aumentando a possibilidade de mudanças. Segundo Canário: “É esta dimensão colectiva que permite sublinhar quer a possibilidade de os indivíduos aprenderem através da organização, quer a possibilidade de as próprias organizações ‘aprenderem’, reforçando a sua capacidade autónoma de mudança”. (1995, p. 4, grifo do autor).

Porém, é necessário oportunizar a transformação de situações vivenciadas no local de trabalho em momentos de aprendizagem; isso ocorrerá por meio de reflexão e pesquisa em níveis individual e coletivo, marcados pela criação de estratégias dinâmicas de formação que facilitem a aquisição de novas forma de aprendizagem e tragam mudanças necessárias para a qualidade do ensino oferecido.

Assim, trabalharemos com algumas possibilidades que foram escolhidas, com objetivo de desenvolver uma proposta de formação capaz de articular o desenvolvimento profissional individual, coletivo e do local onde trabalham, sendo um desenvolvimento a consequência do outro. “Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”. (CANÁRIO, 1995, p. 5)

As estratégias e os recursos utilizados serão desenvolvidos tendo como referência o contexto das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

Objetivos Geral

A proposta tem como objetivo contemplar os coordenadores pedagógicos com uma formação continuada que seja desenvolvida junto à escola, garantindo que esses profissionais tenham tempo para consolidar os conhecimentos discutidos nesses encontros por meio do diálogo constante entre a reflexão e a prática, a práxis.

Objetivos específicos

- Reconhecer o ambiente escolar como local formativo;
- Valorizar a dimensão coletiva nas formações;
- Realizar formações para determinado público e situações, formações específicas;
- Superar a fragmentação entre a teoria e a prática;
- Trazer melhorias reais ao trabalho desenvolvido na escola pelos coordenadores pedagógicos e, conseqüentemente, a toda escola;

Público alvo

O público a ser contemplado nesta formação continuada seriam os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS diretamente no atendimento aos professores, pais e alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, função implementada na Rede a partir do ano de 2012.

Duração

A realização da formação continuada na escola terá duração indeterminada; o que de fato se pretende é torna-la permanente na escola. Segundo Imbernón (2011, p. 17), “a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimento deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais”. Assim, faz-se necessário pensar em uma formação permanente, na qual seus participantes tenham tempo para se apropriar dos conhecimentos e incorporá-los em sua prática, o que acontecerá por meio da dialética ação-reflexão-ação, exigindo tempo para vivenciar e discutir os seus resultados.

Metodologia

Não se pretende aqui elencar uma série de ações para a realização da formação desses profissionais, mas refletir sobre a possibilidade de tornar essa atividade mais produtiva e eficaz na realização de seus objetivos. Segundo Canário (1995, p. 14),

O plano de formação corresponderá então a uma resposta singular, a uma situação singular, articulando um conjunto coerente de modalidade de acção marcadas pela sua diversidade. Por isso já não é aceitável, hoje, que o plano de formação de uma organização [...] possa reduzir-se a uma lista de ‘acções’ a que correspondem um determinado número de formandos, de formadores e de horas de formação. (grifo do autor)

Trata-se, portanto, de planejar estratégias que valorizem e reconheçam a escola como local privilegiado para a formação continuada desses profissionais, em nível individual e coletivo. E de favorecer o estudo das situações enfrentadas no próprio local de trabalho, por meio do estudo em grupos de comportamentos e valores, na busca por novas formas de agir.

Nesse contexto os técnicos da Secretaria de Educação que organizam as formações teriam outra importância. Estes atuariam junto à escola, buscando, a partir do contexto escolar, mobilizar discussões e estudos que favorecessem a criação de novos projetos e ações. O acompanhamento deverá ser realizado durante todo o ano escolar, estando presente na escola o necessário para acompanhar e auxiliar esses profissionais, rompendo, assim, com formações de curta duração sem resultados, na prática, dos que dela participavam.

Segundo Gadotti (2011, p. 45), “o que a assessoria externa pode fazer é propor uma colaboração na identificação das necessidades e construir, com a escola, as respostas a essas necessidades” (grifo do autor). Assim, a equipe que organiza essas formações deve buscar a parceria da escola e realizar momentos de formações coletivas, nas quais se estudem temas da própria ação realizada no contexto escolar, como os estudos de caso, porém não fictícios, mas reais, nos quais os profissionais tenham condições de avaliar a situação na qual o fato ocorre, suas variáveis e possíveis soluções, bem como testá-las e discutir seus resultados.

O coordenador pedagógico terá condições, assim, de refletir sobre sua prática, questionando as teorias e os referenciais que as norteavam. A formação nesse novo paradigma ultrapassa o simples aprendizado de novas técnicas ou inovações e passa a ser concebida como reflexão e pesquisa.

As trocas entre os pares também é uma estratégia a ser valorizada. Esses momentos deverão ser organizados na escola com o grupo de coordenadores e agendados antecipadamente, para que os formandos tenham condições de levar situações que queiram discutir ou propor para a discussão em outro momento, dando, assim, continuidade aos temas e assuntos a serem trabalhados. Esses momentos podem ser organizados em forma de oficinas também. Após as reflexões, o coordenador buscaria as mudanças necessárias em sua prática.

As experiências devem ser divulgadas, o que se faz importante para valorizar o trabalho realizado por esses profissionais, para conhecer outros trabalhos, e para criar parâmetros sobre o que está sendo desenvolvido.

Para a divulgação dos trabalhos, podemos utilizar como forma de registro a organização de portfólios, dossiês, seminários anuais, reservar um espaço para publicação semestral na revista da Secretaria de Educação, “Diálogos Educacionais em Revista³”, bem como utilizar o

³ A revista é uma publicação eletrônica semestral de acesso público composta por artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e relatos de pesquisa.

moodle como espaço de divulgação tanto de materiais escritos como de vídeos produzidos pelos coordenadores.

Nessa nova organização, o moodle seria um ambiente virtual no qual ocorreria a publicação dos trabalhos realizados, com espaço para troca de experiências, tirar dúvidas ou solicitar orientações sobre determinado tema que estaria sendo desenvolvido na escola. Seria uma ferramenta para promover o diálogo e a interação dos formandos, não como uma formação diferente da que ocorre na escola, mas como um espaço de continuidade dessa formação.

A proposta é organizar a formação desses profissionais junto à escola na qual eles estão inseridos, discutindo no grupo da escola, sob orientação da equipe técnica de formação da SEMED, temas pertinentes à realidade escolar, com tempo para desenvolver a reflexão-ação-reflexão, incorporando as reflexões e mudanças necessárias à sua prática. Também se pretende enfatizar o processo de ensino e aprendizagem, pois o coordenador tem como atribuição colaborar para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Esse processo de formação deve refletir diretamente no ensino oferecido na instituição.

Os encontros com outras escolas são importantes para a divulgação e discussão das ações que são realizadas nos encontros na escola, e seriam uma extensão do trabalho realizado com a escola, não como uma formação diferente.

Durante a pesquisa percebemos a realização de diferentes formações (na escola, por meio do moodle ou com outras escolas), sem uma continuidade ou ligação entre elas. O que se pretende aqui é romper com essa fragmentação e realizar a formação de uma maneira mais concisas e coesa.

REFERÊNCIAS

- CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de inovação educacional, 1995. 47 p. Caderno de Organização e Gestão Curricular. v.3. Disponível em:< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf >. Acesso em: 02 de ago. de 2016.
- GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O RITMO E O TOM DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM AQUIDAUANA/MS

Mareide Lopes de Arruda¹
Eliane Greice Davanço Nogueira²

RESUMO

O presente estudo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul tem como objeto de pesquisa a atuação do coordenador pedagógico no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na rede municipal de ensino de Aquidauana/MS. O objetivo foi analisar a atuação do coordenador pedagógico e o Desenvolvimento Profissional Docente de professoras alfabetizadoras, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Aquidauana/MS, participantes do Pacto Nacional pela Idade Certa, em três escolas do Ensino Fundamental. A abordagem (auto) biográfica constituiu-se no referencial teórico-metodológico utilizado para embasar as análises. Os dados foram produzidos por meio de análise bibliográfica e documental, na qual se pode descrever o histórico da constituição da função de coordenador pedagógico, assim como os pressupostos sobre alfabetização em que se baseia a formação do Pacto. Na pesquisa empírica, foi aplicado um questionário a todos os professores participantes das formações do PNAIC no município, por meio do qual avaliaram aspectos relativos à organização, à estrutura, à adequação do espaço e ao conhecimento e metodologia utilizados pelos Orientadores de Estudo em Aquidauana/MS. Além dessa pesquisa geral, realizou-se entrevistas narrativas a três coordenadoras pedagógicas e três professoras alfabetizadoras do 1º, 2º e 3º ano, que participaram das formações em 2013 e 2014. Como resultados, aponta-se para a não obrigatoriedade de inclusão dos coordenadores na formação do Pacto, uma vez que aqueles que participaram foram como ouvintes voluntários, não receberam incentivos ou bolsa de estudos.

¹ Ano de defesa: 2016

² Orientadora: Formada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (1982), Mestrado em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF).

Considerando os eixos norteadores desta pesquisa: a) Motivação profissional; b) Formação acadêmica; c) Função do coordenador pedagógico e d) Influência do Pnaic, temos um prognóstico que poderá nortear o processo de formação continuada a ser desenvolvido pela Rede Municipal de Educação de Aquidauana-MS, visto que a busca de identidade profissional do Coordenador Pedagógico não é somente dele, individualmente, mas também de todo o grupo que integra a Educação, o que tem ocasionado conflitos de gestão e desvio de função. A função do coordenador, no município de Aquidauana, não é fixa, mas por nomeação, e a rotatividade de sujeitos pode desestimular a continuidade no/dos programa de formação, como temos registrado em outros períodos da história da educação.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; PNAIC; Alfabetização; Entrevista narrativa; Método (auto)biográfico.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Afinal, como possibilitar aos professores alfabetizadores integrantes do PNAIC e, por conseguinte a REME de Aquidauana – MS, o acompanhamento pedagógico reflexivo, por meio de um profissional experiente em alfabetização, presente, parceiro e que atue como colaborador no processo de ensino e aprendizagem na escola do século XXI?

Introdução

O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Profeduc, mais do que uma exigência, por meio da proposta de intervenção, busca estabelecer uma inter-relação entre a academia e a escola, em que os problemas da educação básica são postos para análise, reflexão de sua atuação e, com isso fomentar a pesquisa acadêmica, promovendo ações efetivas de mudança e de contribuição concreta deste para com o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o Profeduc é o espaço onde a academia se vê e deve refletir sobre as ações propostas à comunidade externa. Corroborando com Zeichner (2010, p.487), é preciso “[...] tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica”.

É no chão da escola viva, com sua riqueza singular, que a práxis acontece e se refaz, diariamente. E, assim, ao iniciar os estudos para esta pesquisa, olhando para minha prática enquanto Coordenadora Pedagógica, um vendaval de dúvidas assolou-me, visto que até então acreditava que somente eu estava naquela situação e, ouvindo as proposituras dos colegas, comecei a entender o processo de como ser pesquisadora.

Com isso, diante da indefinição sobre a identidade profissional do Coordenador Pedagógico, bem como as reais atribuições de sua função, ao investigar sua atuação no contexto do Pnaic, passei a desconstruir verdades e ouvir mais os relatos de docentes ao meu entorno, o que me levou, durante o estudo bibliográfico do estado do conhecimento, a visualizar a abrangência e a relevância desse tema.

Inicialmente busquei, junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Ibict, pesquisas que me remetessem a entrevistas narrativas com coordenadores e professores alfabetizadores, o que me possibilitaria ordenar e categorizar artigos, dissertações e teses. Em relação ao levantamento de dados sobre estudos já realizados, Soares (1987) preceitua que a:

[...] compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1987, p. 3).

Como professora do quadro efetivo do município de Aquidauana desde 2013 quando iniciei os estudos junto ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, à época na função de Coordenadora Pedagógica, ficou evidente a necessidade de ações no município que atendessem os professores da Rede Municipal de Educação de Aquidauana-MS - REME em seu fazer pedagógico, mas de maneira permanente, efetiva. Porém, assim como em alguns municípios do país, nessa REME a função do CP é comissionada, o que possibilita um ir e vir sem continuidade do processo de formação, o que suscita a criação de uma política pública de educação e não apenas um mero programa de governo.

No entanto, a criação de leis não é o suficiente, é preciso colocá-las em prática e abolir maneiras insanas de encurtar caminhos em busca de preceitos políticos, deixando de lado o objetivo real e legal do suposto ato.

Com a edição da Lei Complementar nº 030/2011 de 30 de maio de 2011 (AQUIDAUNA, 2011), o município cria o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica, em que elenca competências, atribuições, obrigações e direitos ao corpo docente e gestores que integram a educação municipal, com o objetivo de normatizar funções e ações pedagógicas e administrativas, que refletirão ou não na rotina da escola e no dispêndio salarial do grupo.

Ao desenvolver a pesquisa, por meio de entrevistas narrativas, no primeiro momento, de ímpeto, surge a “professora”, que precisa refletir sua prática, falar menos e ouvir muito mais. E foi assim, por meio da escuta das entrevistas, analisando-as minuciosamente, que apresento a seguir, tendo como base o resultado da pesquisa, uma proposta de intervenção visando contribuir com a formação profissional docente de coordenadores pedagógicos no município de Aquidauana.

1 Formação acadêmica do coordenador pedagógico

Durante a realização das entrevistas, as professoras alfabetizadoras nos informaram sobre a necessidade de apoio e acompanhamento pedagógico em sua prática diária, e com isso, informaram qual é o perfil do Coordenador Pedagógico que elas gostariam de ter como parceiro na escola:

Eu creio que deveria ser uma pessoa, primeiramente pedagogo, e que entenda bastante de alfabetização, porque o que a gente geralmente vê o coordenador pedagógico ele atua mais nas áreas finais do ensino fundamental I, e ele não está muito por dentro da alfabetização, ou até mesmo é aquele coordenador tradicional, aquele professor tradicional, o que ele vai poder passar pra mim se atualmente, não dá mais para trabalhar de forma tradicional com seu aluno, de ficar só no lápis, no papel, no quadro e no giz? Você tem que usar várias maneiras para seu aluno aprender, se não aprender de uma forma ele vai aprender de outra, é esse respaldo que a gente gostaria de ter do coordenador pedagógico e nem sempre acontece (PAI).

A proposta inicial do Pnaic, o maior programa de formação de professores desenvolvido pelo Ministério da Educação, é a formação do professor alfabetizador, que tem como parceiro de estudos um outro profissional que não tem a sua formação. Não estamos aqui fazendo

nenhum juízo de valor, mas sim analisando como tem funcionado a sistemática e a organização do ensino hoje no país, ou seja, como teremos crianças alfabetizadas em um período de 600 (seiscentos) dias letivos se não há ritmo na orquestra? Como teremos harmonia se o tom de um não se encaixa no tom do outro?

Dessa forma, a escuta à fala de PA1, em relação a formação inicial do CP se amplia, ecoa, ao ouvirmos as CPs nos informar sobre sua formação acadêmica:

[...] cursei História [...] quando eu fui convidada eu tinha noção do que era ser coordenadora, mas de fato eu não sabia, não tinha nenhuma formação [...].(CP2).

Escolhi pedagogia, mas eu queria fazer História [...] tá com quatro anos já que eu tô na coordenação, mas olha não é fácil. Não sou Pedagoga, sou Geografa. (CP1).

Com isso, retomei, então, a propositura do programa por meio de seu Caderno de Apresentação (BRASIL, 2015), que deixa explícito que o PNAIC é um programa coletivo, colaborativo, e que atua com aportes teóricos que fomentam ações pedagógicas que deverão ser compartilhadas, tendo como referência autores e leitores, atuantes e críticos, o que nos faz acreditar que o Pacto só terá êxito se todos somarem esforços.

Todas as universidades participantes do PNAIC foram então convidadas a indicar autores e leitores críticos. Além disso, observando os resultados positivos da inserção dos relatos de experiência, participam dessa equipe os demais atores do PNAIC: professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores e orientadores, formando uma grande equipe representativa do nosso país e da multiplicidade de vozes que compõem o programa. (BRASIL, 2015, p. 8).

2 Reflexão sobre a prática – ser coordenador pedagógico na escola do PNAIC

Retomando minhas memórias enquanto Coordenadora Pedagógica, repito que o que me trouxe até aqui foi o descontentamento com a minha própria atuação, pois não me entendia coordenadora como eu acreditava que deveria ser um Coordenador Pedagógico. Esse exercício de se ouvir e não querer se escutar descompensa o emocional de tal maneira que o único lugar que te faz bem é onde estiver alguém que te

orienta, que te guie. O maestro, regente da orquestra, precisa de ouvir outros tons, outros ritmos, reescrever partituras.

As formações do Pnaic abriram caminhos para mim e, ao chegar ao Profeduc, refleti, revisei sinfonias e reorganizei a orquestra.

E é esse movimento que deve ser feito no chão da escola. É privilégio de poucos continuar sua formação acadêmica? Se pensarmos no número de vagas abertas para entrar no programa sim, mas no que tange a continuar os estudos, por meio de grupos, cursos de formação da/na escola, redes, entre outros, não. Visto que sempre há e haverá alguém para nos ouvir, uma porta para se abrir. E, se não houver, crie uma, busque parcerias.

O Coordenador Pedagógico é um professor, uma pessoa, não há como separar os dois, um mora no outro, é único, assim como o aluno é a razão maior da escola existir, afinal “[...] todo professor mora dentro de uma pessoa, todo aluno mora também e só esta consciência amorosa pode salvar a escola. [...]” (SOLIGO, 2015, p.100), portanto somente com a formação continuada em serviço para Coordenação Pedagógica, criando uma identidade, distinguindo funções, a escola poderá viver o pedagógico, onde o Coordenador dará o ritmo e o tom para que a orquestra encante os espectadores.

Placco e Almeida (2012, p. 228) enfatizam que o papel central do Coordenador Pedagógico é a formação de professores “[...] uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores.”

E ser coordenador pedagógico na escola do Pnaic é formar professores, atuar com ele reflexivamente.

3 Formação continuada em serviço – em busca da qualidade na educação

Após as reflexões expostas sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic corroborarem para a formação do professor alfabetizador visando amenizar o índice de analfabetismo no Brasil, de acordo com o resultado das entrevistas, constatei que para contribuir com desenvolvimento profissional docente de professores e, principalmente, de coordenadores pedagógicos, a Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana-MS deverá criar mecanismos para constituir uma política de formação local, tendo como referência a política de Estado implantada pelo MEC – o Pnaic.

Considerando os eixos norteadores desta pesquisa: a) Motivação profissional; b) Formação acadêmica; c) Função do coordenador pedagógico e d) Influência do Pnaic, temos um prognóstico que poderá nortear o processo de formação continuada a ser desenvolvido pela REME, visto que a busca de identidade profissional do Coordenador Pedagógico não é somente dele, individualmente, mas também de todo o grupo que integra a Educação, o que tem ocasionado conflitos de gestão e desvio de função. Além do que, a função não é fixa, e a rotatividade de sujeitos poderá desestimular a continuidade no/do programa como temos registrado de outros períodos da história da educação.

As narrativas deram o tom desta pesquisa e elencaram pontos primordiais a serem discutidos em grupos de formação, que poderão dar o ritmo do processo de ensino na REME de Aquidauana, quais sejam: a) A identidade do Coordenador Pedagógico; b) Caracterizar a atuação do Coordenador Pedagógico.

[...] o quê, e o como, pra quem a gente sabe que são os alunos e os professores, então às vezes eu fico pensando será que o que eu tô fazendo é correto, será que eu não tô indo além, será porque, apesar que eu tô na chuva tem que se molhar, se vira peão; até onde eu posso agir; será que eu tenho mesmo que tratar de indisciplina? indisciplina é pro professor, é pra direção?[...] (CP3).

É necessário, ainda, estabelecer metas e critérios que possam realmente dar autonomia para a escola, em uma gestão democrática, colaborativa, reflexiva e coletiva, conforme nos ensina Placco e Souza (2006):

[...] é preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 28).

Isso nos reporta às determinações da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana-MS para as formações a serem realizadas na escola, nas quais se discute tudo, menos o pedagógico. E quando a direção se propõe a isso (na maioria das vezes é o diretor que toma a frente desses momentos), inquietações e desestímulos tomam conta do espaço e as

manhãs de sábado acontecem sem ritmo e sem tom, mas a carga horária se cumpriu.

4 Considerações Finais.

Viver esse processo foi algo indescritível e, considerando que os estudos até aqui realizados fomentarão outros momentos, novos olhares, tons e ritmos no tocante à formação de coordenadores pedagógicos, visto que o PNAIC anuncia um novo olhar para essa função, proponho debater como foi essa formação e quais as contribuições que ela trouxe para o Desenvolvimento Profissional Docente do professor alfabetizador.

Há de se considerar, ainda, que além dos saberes inerentes à formação do Coordenador Pedagógico, é necessário considerar a subjetividade de cada professor, ouvindo e se fazendo ouvir, agir em conjunto:

O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 46)

REFERÊNCIAS

AQUIDAUANA. Lei Complementar nº 030 de 30 de maio de 2011. Dispões sobre o Plano de Cargos e Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Aquidauana. **Diário Oficial de Aquidauana**, Aquidauana, 31 mai 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, nº 29, fev./abr. 2004.

SOLIGO, Rosaura Angélica. Todo professor mora em uma pessoa, todo aluno mora também. In: Prado; Guilherme do Val Toledo; Campos, Cristina Maria (Org.). **Pipocas Pedagógicas III: Narrativas Outras da Escola**. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2015, v. 1, p. 98-100.

A ARTE DE SEMEAR SABERES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO SENSÍVEL DO ARTISTA DOCENTE.

Mireli Figueiredo Chaves Banzatto¹
Gabriela Di Donato Salvador Santinho²

RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e o objetivo, sob uma visão fenomenológica, é demonstrar como a formação sensível do Artista Docente pode potencializar a relação existente entre o professor e o aluno, levando-os a perceber melhor o mundo e a se tornarem agentes ativos de suas ações. Consideraremos aqui que a aquisição do conhecimento acontece, principalmente, a partir das experiências vividas e a arte possibilita diversas vivências culturais, além do que viabiliza o desenvolvimento das potencialidades individuais que podem ser determinantes e significativas à aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho visa apreender aspectos sobre a arte de semear saberes, e estabelecer a importância da relação entre professor e aluno na aprendizagem, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada, principalmente, em autores como Merleau-Ponty (1948) e Duarte Junior (2000). A presente dissertação também é atravessada pela experiência da autora que atua como professora de arte no Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Nova Alvorada do Sul.

Palavras-chave: Arte-educação; Educação sensível; Relação professor e aluno

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Questões para proposta de intervenção:

1) A partir das experiências realizadas nestes últimos dias, qual a sua compreensão de educação sensível?

¹ Ano da defesa: 2016

² Orientadora: Doutora em Artes da Cena pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e Mestre em Artes Cênicas pela mesma instituição, onde também obteve os títulos de bacharel e licenciada em Dança(2001)

2) Como você diria que a arte colabora na percepção sensível de mundo?

3) Como você entende o papel do professor de arte na construção de saberes sensíveis?

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS CADERNOS ESCOLARES COMO RECURSOS DIDÁTICOS EM ANÁLISE

Paulo Eduardo Silva Galvão¹
Celi Corrêa Neres²

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar o processo de escolarização e inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual tendo como elemento central os cadernos escolares. O caderno escolar tem se apresentado como objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento da educação, principalmente no campo da história da educação. Não muito distante das investigações de tomar o caderno escolar como objeto de pesquisa, o presente estudo toma-o como instrumento didático que possibilita a compreensão do processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Para esta constatação foi observada a relação educativa evidenciada nos registros realizados nos cadernos escolares destes estudantes. Para a compreensão da escolarização do estudante com deficiência intelectual a partir dos cadernos escolares buscou-se evidenciar a relação educativa estabelecida entre professores e estudantes, conforme a categoria organização do trabalho didático. A análise focou-se nos cadernos de três estudantes de duas turmas do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram análise documental e observação. Tais instrumentos permitiram a análise das práticas desenvolvidas na sala de aula e dessa forma possibilitaram a compreensão de como vem se materializando a escolarização desses estudantes no ensino comum. A pesquisa evidenciou que o aparato de recursos físicos, humanos e tecnológicos oferecido pela rede municipal para atender os estudantes com deficiência intelectual em ensino comum não tem

¹ Ano de defesa: 2016

² Orientadora: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1988), graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e Pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (2014).

atingido, com a qualidade pretendida, o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, no que diz respeito à escolarização no sexto ano do ensino fundamental. Constatou-se que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual apresentou-se fundamentalmente diferente do observado em relação aos outros alunos da turma, embora estejam matriculados no mesmo ano escolar. Os profissionais designados para realizar o acompanhamento pedagógico dos estudantes com deficiência intelectual e os professores do ensino comum não estão atingindo as suas metas em decorrência da carência de uma organização e estrutura de trabalho a ser desenvolvido. Mediante o apresentado, aponta-se que a organização do trabalho didático apresentada até então não tem favorecido a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Escolarização. Deficiência intelectual. Cadernos Escolares.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O Ensino Colaborativo e a Formação de Professores: Contribuições à Inclusão Escolar

Coordenador do projeto Paulo Eduardo Silva Galvão

Período de desenvolvimento: Ano letivo de 2017

Duração: ações contínuas

Local: Escola Municipal XXX (Escola do Projeto-piloto).

1 Justificativa

A Proposta de Intervenção é parte integrante da dissertação de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul - UEMS e tem por objetivo apresentar contribuições para a resolução de alguma problemática levantada no contexto da educação básica.

Nesse sentido, ao analisarmos a escolarização do estudante com deficiência intelectual em ensino comum, constatamos que os trabalhos desenvolvidos em sua maioria não têm atingido a real escolarização destes alunos, pois o que se apresenta é o cumprimento da legislação quanto à sua garantia de matrícula e permanência no ensino comum. Pensando em apresentar uma solução a esta problemática pensou-se em uma proposta

de intervenção em uma escola da rede municipal de Campo Grande como projeto-piloto.

A presente proposta de intervenção tem como pressuposto o estudo desenvolvido na dissertação intitulada “**A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise**”, no qual foi evidenciado, por meio de análise documental, as dificuldades enfrentadas no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas por professores junto aos estudantes com deficiência intelectual.

O trabalho colaborativo, por envolver diferentes profissionais que atuam na sua constituição e cada um com relato de experiências diferenciadas, possibilita realizar um trabalho com o público abordado na pesquisa. Dessa forma, contribuir com intervenções na prática pedagógica de professores que atuam em ensino comum com estudantes com deficiência intelectual é o foco do trabalho colaborativo.

Na educação escolar é necessário o trabalho em equipe, pautado na colaboração, na coletividade e na união para enfrentar os desafios da educação inclusiva. O trabalho colaborativo, na perspectiva da educação inclusiva, abrange os diversos profissionais com formação e experiências diferentes, o que pode enriquecer a prática pedagógica, uma vez que proporciona a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e envolve mais pessoas na responsabilidade pelo processo de escolarização dos estudantes. (RABELO, 2012).

Embora no contexto educacional brasileiro exista o amparo legal para esta proposta colaborativa de ensino, o que se apresenta é a pouca importância que se tem dado a esta filosofia de trabalho. Para a efetiva realização do trabalho colaborativo na educação é necessário considerar os estudos referentes às experiências já realizadas, com o objetivo de conhecer suas potencialidades e propor um trabalho direcionado à escolarização do estudante com deficiência intelectual em ensino comum de acordo com a realidade local. Sendo assim, fica evidente que é preciso, acima de tudo, que haja a formação dos professores quanto a este trabalho a ser desenvolvido.

A necessidade da formação de um profissional que reflita na ação e sobre a ação pedagógica é destacada por diversos estudiosos que tomam a prática do professor como foco de análise e espaço rico para a produção de saberes profissionais. Conforme Rabelo (2012), a formação de professores para a educação de estudantes com deficiência intelectual está imbricada de estudos sobre a formação continuada para a educação especial e educação inclusiva (MENDES, 2002, PRIETO 2003, OLIVEIRA 2007, JESUS 2008, OLIVEIRA 2009), revelando que os

professores do ensino comum e ensino especial expressam um constante despreparo para lidar com os estudantes público-alvo da educação especial.

A presente proposta de intervenção manifesta-se mediante a análise realizada a partir dos cadernos escolares de estudantes com deficiência intelectual matriculados no sexto ano do ensino fundamental. Mediante o exposto, a pesquisa surgiu perante a observação realizada pelo pesquisador enquanto professor da sala de recursos em escola pública. A inquietação pela investigação tangenciou-se perante questionamentos realizados por professores do ensino comum quanto a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Segundo professores dos anos finais do ensino fundamental, muitos dos alunos com deficiência intelectual que ingressam ao sexto ano do ensino fundamental não apresentam o conhecimento escolar necessário para frequentar este ano escolar.

A educação que se pretende inclusiva, com a contribuição do ensino colaborativo, depende de transformações nos profissionais da escola, pois requer uma mudança na filosofia de trabalho destes profissionais. A colaboração entre o professor do ensino comum e do ensino especial é uma das condições fundamentais que pode contribuir com a inclusão escolar e com processos de formação de professores. Por envolver mudanças na filosofia de trabalho e na postura docente, exige o desenvolvimento de habilidades para a colaboração e envolve estudos de fundamentação para a prática pedagógica inclusiva, proposição, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Rabelo (2012), o ato de compartilhar responsabilidades no ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva cria um espaço único de produtividade e exercício intelectual de professores. Os desafios evidenciam-se na prática e os professores necessitam trabalhar juntos para resolver problemas relacionados à inclusão assim que eles aparecem. A equipe de ensino colaborativo deve promover um clima de inclusão na sala de aula.

2- Objetivos

2.1 – Objetivo Geral

Promover aos professores do sexto ano do ensino fundamental formação continuada quanto ao trabalho colaborativo favorecendo desta forma a inclusão do estudante com deficiência intelectual em ensino comum.

3.2 – Objetivos Específicos

- a- Oferecer aos professores do sexto ano do ensino fundamental fundamentação teórica que permita o conhecimento do trabalho colaborativo, a fim de que utilizem desta filosofia de trabalho na inclusão e escolarização do estudante com eficiência intelectual.
- b- Promover a formação e o diálogo a respeito das práticas pedagógicas a partir do trabalho colaborativo.
- c- Promover o acompanhamento das práticas pedagógicas vinculadas ao trabalho colaborativo junto a turmas que apresentam estudantes com deficiência intelectual.

3 Procedimentos Metodológicos

Pretendemos apresentar a proposta de intervenção com o intuito de promover a formação dos professores que atuam no sexto ano do ensino fundamental que têm estudantes com deficiência intelectual em suas turmas. A formação terá como foco o “Trabalho Colaborativo”, que favorece a inclusão e a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual no ensino comum.

A formação pretende atingir o grupo de professores do ensino comum, professores do apoio pedagógico especializados, professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, equipe técnica pedagógica e direção escolar.

A Proposta de Intervenção terá as seguintes etapas de desenvolvimento:

- a- Levantamento do quantitativo de professores do ensino comum que atuam com estudantes com deficiência intelectual do sexto ano do ensino fundamental e de professores da educação especial;
- b- Apresentação, por meio de diário de campo, relato das experiências que envolvem as práticas pedagógicas do dia a dia dos professores;
- c- Discussão e aprofundamento dos relatos de experiências;
- d- Estudo dirigido para a formação dos professores quanto ao trabalho colaborativo;
- e- Elaboração de um plano de ação bimestral contendo práticas pedagógicas a partir da filosofia do trabalho colaborativo;
- f- Aplicação do Plano de ação;
- g- Avaliação da proposta de intervenção.

4 Recursos materiais

Para a elaboração da proposta de intervenção, cada professor terá em uso o seu diário de campo para relatório de experiência, computador ou notebook para os registros de atividades a serem desenvolvidas, material para o estudo teórico, máquina fotográfica para registro de práticas pedagógicas e experiências.

Nos momentos de estudos será necessário o uso das tecnologias como notebook, Datashow, caixa de som e material impresso.

5 Cronograma

1º SEMESTRE 2017					
AÇÕES	Março	Abril	Maió	Junho	Julho
Levantamento do quantitativo de professores	X	X			
Relato de práticas pedagógicas		X	X		
Discussão e aprofundamento dos relatos de experiências			X		
Estudo dirigido para a formação dos professores quanto ao trabalho colaborativo				X	X
Elaborar um plano de ação bimestral contendo práticas pedagógicas a partir da filosofia do trabalho colaborativo					X
2º SEMESTRE 2017					
AÇÕES	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Aplicar o Plano de Ação	X	X	X		
Estudos dirigidos	X	X	X	X	
Avaliação da proposta de Intervenção				X	X

6- Avaliação

A Avaliação da Proposta de Intervenção acontecerá em todos os momentos de sua aplicabilidade considerando fatores importantes como: a aceitação da mesma por parte dos membros participantes, empenho em estudos abordados, desenvolvimento de práticas pedagógicas e outros.

Outro fator importante na avaliação são os relatos de experiências anteriores e posteriores ao estudo dirigido acerca do trabalho colaborativo. Estes relatos funcionam como termômetros de verificação das práticas pedagógicas que evidenciam as mudanças no fazer pedagógico dos professores a luz da filosofia do trabalho colaborativo.

A Avaliação da Proposta de Intervenção tem por finalidade apresentar uma proposta de resolução à problemática levantada anteriormente e como resultado apresentar relatos de experiências e publicações em eventos de teor científico.

REFERÊNCIAS

JESUS, D. M.; et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/FACITEC, 2007. P.63-74.

JESUS, D.M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimentos. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.) **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESO. 2008, p.75-82.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, dez. 2006, p. 387-559

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p.29-41

OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. IN: JESUS, D.M.; et. Al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/FACITEC, 2001. P.63-74

PRIETRO, R.G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e educação especial. In: VIZIM, M. SILVA, S. (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras 2003.p. 125-151

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

“QUANDO O CONTAR DE SI DESVELA UMA HISTÓRIA SOBRE NÓS”: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/CAMPO GRANDE

Cristiane Ribeiro Cabral Rocha¹
Eliane Greice Davanço Nogueira²

RESUMO

O objeto de estudo dessa pesquisa é a iniciação à docência, tendo como *locus* a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e como sujeitos os egressos do Curso de Pedagogia, no período compreendido entre 2011 a 2015. O objetivo é analisar quais as contribuições do curso para a iniciação à docência dos licenciados em Pedagogia. Para tanto, a pesquisa utilizou como procedimentos metodológicos a análise documental, tendo como principal fonte o Projeto Político Pedagógico do curso, e bibliográfica, com o mapeamento da produção científica e análise da literatura pertinente. Na pesquisa de campo, foi aplicado um questionário, com o recurso survey monkey, a 61 dos 119 egressos do curso no período. Ainda, em consonância com o método (auto)biográfico e com o referencial teórico eleito para esta pesquisa, foram realizados ateliês biográficos com 6 egressas do curso de Pedagogia, professoras iniciantes, com a produção de narrativas de si, em que foram aprofundadas as questões inerentes à iniciação à docência. Nos ateliês, as participantes puderam refletir sobre os resultados da pesquisa geral, a partir dos dados gerados pelo survey, sobre as disciplinas e módulos do curso de Pedagogia e sobre as experiências vivenciadas em seu processo de inserção na carreira docente. Como resultados, apontamos a articulação entre teoria e prática, percebida pelos participantes nas disciplinas e módulos do curso de Pedagogia, o aumento em seu capital cultural propiciado pela graduação e a formação de um *habitus* estudantil, que consideraram responsável por sua formação como professoras pesquisadoras e pela visão crítica que desenvolveram. O curso de Pedagogia em questão ofereceu, de modo geral, subsídios para uma formação de qualidade, embora algumas fragilidades do formato em

¹ Defesa no ano de 2016

² Orientadora: Formada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (1982), Mestrado em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF).

módulos tenham sido apontadas, como a dificuldade em acompanhar as disciplinas, a falta de convívio com os demais professores e a prevalência de uma linha de pesquisa única, segundo as afinidades do professor do módulo. No que se refere à iniciação à docência, foram frequentes os relatos de falta de apoio da equipe técnica e gestora e dos pares, apontando para um sentimento de solidão e isolamento no ambiente escolar, sendo que, das 6 egressas participantes dos ateliês, apenas 3 manifestaram o desejo de continuar na carreira docente, devido aos desafios e ao desgaste proporcionado pela profissão. Concluímos que, na formação inicial, as disciplinas teóricas e práticas, bem como a leitura dos clássicos, a oportunidade de ampliação do capital cultural e a oferta de estágio desde o primeiro ano foram aspectos positivos do curso. Porém, as fragilidades apontadas na pesquisa indicam que deve haver uma maior atenção às especificidades do público que ingressa na Pedagogia, especialmente, no caso de Mato Grosso do Sul, os alunos cotistas indígenas, bem como aqueles que retornaram aos estudos depois de vários anos de afastamento. Quanto à iniciação à docência, faz-se necessário investimentos em políticas públicas que ofereçam apoio ao professor iniciante, notadamente em seu primeiro ano, para que haja o acolhimento desse docente nas escolas e o acesso às informações necessárias para a adaptação à rotina escolar. Sugerimos, como proposta de intervenção, a formação de uma equipe composta por técnicos da Secretaria Municipal de Educação e professores das licenciaturas, que possam acompanhar os professores iniciantes e orientar as equipes gestoras e técnicas das escolas quanto ao seu acolhimento.

Palavras-chave: Professores iniciantes; método (auto)biográfico; ateliês biográficos de projeto; Curso de Pedagogia.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

É possível ter mais flores na estação primavera e dos iniciantes?

Introdução

Como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, faz-se necessário apresentar como contribuição à educação básica uma proposta de intervenção que tenha como elemento central a problemática discutida na pesquisa.

Diante do que foi apresentado na pesquisa e da minha própria experiência na iniciação docente, bem como dos dados apresentados no

“estado da questão”, na introdução dessa dissertação, tem-se enfrentado em âmbito nacional muitos problemas no que se refere à iniciação à docência, entendida, aqui, como o período compreendido entre os três e cinco primeiros anos da docência e que se caracteriza, principalmente, como uma fase de transição de estudantes para profissionais. Conforme aponte na introdução desse estudo, esse período faz “[...] parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional [...]”, segundo afirma Marcelo Garcia (1999, p.112).

Trata-se, portanto, de um momento da carreira docente em que se vivencia “[...] tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113).

Dos três aos cinco anos de início na profissão docente, tem se mostrado números alarmantes de desistentes. Em pesquisa realizada no estado de São Paulo, por exemplo, Lapo e Bueno (2000, p. 2), constataram que no período de 1990 a 1995 “[...] houve um aumento de 299% nos pedidos de exoneração. A média anual no aumento de exonerações desse período é de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que tem deixado a rede aumenta, em média, 43%.” Em outra pesquisa, Corsini (2013, p. 3) indica que, até maio de 2013, haviam pedido exoneração “101 professores da rede pública estadual do Mato Grosso, 63 em Sergipe, 18 em Roraima e 16 em Santa Catarina. No Rio de Janeiro [...] apenas nos cinco primeiros meses deste ano, 580 professores abandonaram a carreira.”

Assim, pode-se afirmar que um número cada vez maior de professores está deixando as redes públicas de ensino e os que permanecem sentem a solidão e a falta de apoio para enfrentar os problemas e gerenciar a rotina de uma escola, de uma sala de aula, pois as demandas são extensas, e abrange desde os elementos burocráticos (diários, relatórios, planejamento, portfólios, entre outros), a relação professor e aluno, a comunicação com os pais dos alunos, a interação com a equipe técnica e gestora da escola, até a organização da sala de aula, o domínio dos conteúdos e do processo de ensino e aprendizagem, que é o principal papel a ser desempenhado dentro de uma sala de aula.

Diante desses desafios, torna-se de suma necessidade criar políticas públicas que acompanhem esse professor recém formado no início da sua profissão, a fim de que na escola haja espaços de convívio e amparo e a quem recorrer nos momentos em que faltarem flores e que o inverno chegar. André (2012, p.115) chama a atenção para a urgência de se elaborar políticas que “[...] possam não só atrair, desenvolver e recrutar

bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.”

Assim, a não promoção de uma iniciação à docência acolhedora, em escolas que tenham receptividade com os profissionais que estão começando a percorrer o seu caminho, devido à ausência de políticas efetivas de inserção de professores iniciantes, entre outros fatores historicamente situados, tem contribuído para a baixa qualidade no ensino e para o índice elevado de docentes que abandonam o magistério.

Além desse acompanhamento ao professor iniciante, um dos fatores determinantes em relação ao desenvolvimento de bons profissionais, melhor preparados para os desafios do início da docência, é a formação inicial. Os dados da presente pesquisa apontaram que a leitura dos referenciais teóricos de fonte primária, como os clássicos, e os estágios com maior duração, que acontecem desde o primeiro ano da formação, podem ser determinantes na formação de um professor pesquisador.

Dessa forma, essa proposta de intervenção centra-se em duas vertentes: tornar a escola um ambiente formativo e acolhedor para os iniciantes, bem como para todos os profissionais que ali atuam; e unir universidade e escola, possibilitando uma formação inicial que torne o ingresso dos professores iniciantes mais suave. A consideração dessas duas vertentes podem auxiliar a reflexão sobre as possibilidades de florir a iniciação a docência.

1.1 Escola como ambiente formativo

Quando os acadêmicos dos cursos de Pedagogia saem do campus da universidade e vão em busca de sua ascensão profissional é nas escolas que eles chegam, pois esse é o ambiente em que seus sonhos profissionais e pessoais vão se concretizar. No entanto, encontram logo a primeira barreira na busca desse emprego, pois os contratantes buscam, ao contratar um docente, um currículo repleto de experiência profissional, e esse recém-formado está justamente procurando isto: experiência.

Segundo Furlan (2014), as tensões e aprendizagens intensivas marcam o período em que os professores principiantes estão em busca de conhecimento profissional. O que um iniciante tem a oferecer é seu potencial para implantar práticas inovadoras, trazer consigo novas ideias, sua garra e vontade de conquistar o seu lugar ao sol e tornar seu começo de carreira o mais próximo possível da estação primavera, ou seja, da estação promissora de renovação.

No entanto, em vez de encontrar um campo fértil para essa renovação, os iniciantes na docência encontram, frequentemente, o frio e a solidão, pois a demanda é grande e ele precisa, com pouco apoio, inteirar-se de tudo em torno da rotina da escola, a qual envolve “regras normas, comportamentos, maneiras de pensar” e se “dá de modo assistemático, a escola não se organiza para isso, muitas vezes são os alunos que informam as professoras sobre horários, locais, rotinas.” (GIOVANNI, GUARNIERI, 2014, p. 34).

Diante dessas situações, torna-se essencial a relação da gestão da escola, da coordenação pedagógica e até mesmo do pares, no que se refere à constituição de um ambiente em que haja o diálogo com esses professores iniciantes, a apresentação da escola e toda a sua rotina,

[...] nesta fase inicial da carreira, principalmente quando os professores enfatizam as relações pessoais e sociais como fundamentais para o sentimento de pertença a um determinado grupo e espaço profissional, no caso a escola. Fica claro que as condições determinadas pelos pares e funcionários (coordenadores, diretores, etc.) são fundamentais para o professor principiante. (FURLAN, 2014, p.116).

A proposta que defendo, além de a escola acolher esse professor iniciante com bom grado, é a implementação de uma equipe técnica formada por professores das redes públicas de ensino, que teria a função única de visitar as escolas, oferecer esse respaldo e verificar, em cada unidade escolar, como esse professor iniciante está sendo amparado. Essa equipe técnica poderia ser composta também por professores dos cursos de licenciatura, que estariam representando as Universidades e participando dessa inserção docente.

1.2 Universidade e iniciação à docência

A universidade, como formadora desses egressos, tem pensado em formas de não romper precocemente seus vínculos com esse professor, não os deixar desamparados, afinal, suas referências vêm desse *lócus* de ensino.

No Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul consta o perfil esperado do egresso das licenciaturas:

Os cursos de licenciaturas são voltados para a formação de profissionais com aptidões específica na área de sua formação e habilitados a desenvolver atividades de docência na educação básica. Nessa ótica

devem ter a capacidade para formular, acompanhar e desenvolver políticas e projetos pedagógicos na área, possuindo sólida formação nos conteúdos das respectivas áreas e também de matérias didático pedagógicas e em atividades de pesquisa. (UEMS, 2014, p. 50)

A fim de diagnosticar se tem tido êxito em formar egressos com esse perfil, há no referido Plano de Desenvolvimento (UEMS, 2015) a sinalização de uma proposta de implantação de um programa de acompanhamento de egressos. Atualmente, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul possui um cadastro desses egressos, mantido na página da Pró-Reitoria de Ensino. Dessa forma,

Com a finalidade de melhor diagnosticar a inserção de seus egressos no mercado de trabalho, a UEMS pretende implantar um programa de acompanhamento desses profissionais. Por meio desse programa pretende-se copilar dados mais precisos que possam contribuir para o aprimoramento do ensino da universidade. (UEMS, 2014, p. 51).

Percebe-se, portanto, por meio do Plano de Desenvolvimento do curso de Pedagogia, que já existe uma pretensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em acompanhar esses egressos, a fim de gerar pesquisas e aprofundar dados, possibilitando, assim, o aprimoramento do curso e a análise de suas fragilidades e qualidades.

Para esse acompanhamento, essa proposta de intervenção sugere, como forma de aproximação entre universidade e escola básica, com o objetivo de entrelaçar esses dois ambientes formadores, que os acadêmicos cumpram uma parte de seu estágio em salas de aula de iniciantes egressos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A presença de um acadêmico dentro da sala de aula desse iniciante poderia ser uma via de mão dupla, em que o acadêmico teria um contato maior com a escola e esse iniciante teria essa aproximação com a universidade, permitindo, ao mesmo tempo, a pesquisa sobre a escola, sobre a iniciação à docência e sobre a atuação dos egressos.

Destaco, ainda, a experiência positiva do um projeto de pesquisa interinstitucional desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Universidade Católica Dom Bosco, já citado nessa pesquisa, denominado “Tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência”, em que os professores do nível superior, uma vez ao mês, reuniam-se com egressos e acadêmicos. O formato do projeto, que se configurava como uma pesquisa-formação, proporcionava um ambiente de escuta e diálogo. As

pautas relacionavam-se a questões da escola, proporcionando novas possibilidades de ensino, atualização dos conhecimentos desses iniciantes e incentivo a continuidade dos estudos. A proposta incluía o acompanhamento dos acadêmicos, chamados no projeto de “acadêmicos residentes”, durante alguns dias do mês, às aulas dos professores iniciantes egressos que participavam da pesquisa, o que formava uma rede de interlocução e pesquisa entre a universidade e a escola básica, aproximando-se do que tenho aqui proposto.

Essas são iniciativas que podem, portanto, propiciar à a universidade uma fonte inesgotável de pesquisa e uma relação de parceria com a escola, além de contribuir para manter com os professores egressos, iniciantes na docência, um vínculo com a instituição em que se formaram.

No entanto, para que esse vínculo seja produtivo, os iniciantes devem encontrar na universidade um espaço de discussão sobre os dados trazidos pelos acadêmicos, em seu período de estágio. Podem ser formados, portanto, seminários em que os acadêmicos e seus orientadores de estágio apresentem os resultados de pesquisa aos egressos, chamando-os ao debate e inserindo-os como sujeitos ativos nesse processo, não apenas como “fornecedores de dados”.

Algumas considerações

Acredito que essa proposta de intervenção vem ao encontro do que propõe o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que já apresenta interesse em acompanhar esses egressos, podendo atuar, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado, nas escolas em que os egressos estiverem lecionando, como uma espécie de “escola de aplicação”, pois isso forneceria dados de pesquisa para as áreas das licenciaturas e para a Pós-Graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Assim, se deixaria de fazer pesquisa *sobre* a escola e se passaria a fazer pesquisa *com* a escola.

Outro fator importante a ser destacado é a possibilidade da relação com o cotidiano escolar chão e a formação de um banco de pesquisa voltado para a realidade a prática docente, além de proporcionar, nessas escolas, um ambiente propício para esses iniciantes e oferecer aos acadêmicos adentrar a escola e participar de sua vivência com uma perspectiva de pesquisador, não somente para cumprir as horas obrigatórias de estágio.

A iniciação à docência, certamente, iria receber um olhar mais atento, e proporcionaria para os principiantes na docência uma primavera duradoura, no sentido de manter abertas as possibilidades de renovação da

prática escolar, uma vez que, segundo os dados da presente pesquisa, foram encontrados resultados positivos quando se percebe mudanças em dois aspectos: a acolhida da escola e a boa relação com os pares, e a permanência de um vínculo com a universidade, para um acompanhamento mais presencial e uma integração maior. Dessa forma, as flores desabrocham, e não há inverno ou verão que as façam murchar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p. 112-129, 2012

CORSINI, Rodnei. Adeus docência. **Revista Educação**, São Paulo, n.195, p. 2013.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus. Saberes docentes: a opinião dos professores iniciantes. **Interciência & Sociedade**, Mogi Guaçu, v. 3, n. 2, p. 90-98, 2014.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995). In: Reunião Anual da Anped, 23, Caxambu – MG, 2000. **Anais...**, Caxambu, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Dourados: UEMS, 2014. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/orgaos_colegiados/4_2014-08-25_13-31-56.pdf. Acesso em 20 out. 2016.

PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE CAMPO GRANDE/MS, A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E A ETNOMATEMÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

Raul Enrique Cuore Cuore¹
Bartolina Ramalho Catanante²

RESUMO

O desenvolvimento desta pesquisa foi motivado, principalmente, pelo conjunto de experiências vividas por nós no ensino fundamental e médio como professor de Matemática e coordenador na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul. Percebemos, em conversas informais, que os docentes da disciplina de Matemática que atuam no ensino médio nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, normalmente tem pouco ou nenhum conhecimento sobre a Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste contexto esta pesquisa tem como objetivo, dentro da linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade, propor alguns questionamentos, tais como: Qual é a percepção dos docentes que atuam na disciplina de Matemática no ensino médio das escolas da rede estadual da cidade de Campo Grande sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 do ponto de vista histórico e social? Como o que a Lei propõe está sendo trabalhado pelos professores em sala de aula? Que tipo de capacitação os docentes receberam para trabalhar com educação étnicorracial na escola? A partir destes questionamentos realizamos uma pesquisa selecionando 22 (vinte e dois) docentes, dos turnos matutino e noturno, de 08 (oito) escolas de Campo Grande pertencentes à da rede estadual de ensino, as quais representaram às 08 (oito) regiões escolares nas quais está dividida a cidade de Campo Grande de acordo com o Conselho das Unidades Escolares (COUNE), Coordenadoria de Gestão Escolar (SUPED) Secretaria do Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED) (2015). Elaboramos também neste trabalho um percurso histórico das desigualdades na escolarização da população negra no Brasil, o percurso da Lei Federal nº 10.639/2003 desde a sua concepção até sua promulgação

¹ Defesa no ano de 2016

² Orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), Especialização em História da América Latina (UFMS, 1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999).

e por fim apontamos como proposta pedagógica a teoria Etnomatemática como instrumento de educação matemática que faz a ligação entre o ensino de Matemática e a educação étnicorracial.

Palavras-chave: Educação Matemática; Etnomatemática; Lei Federal nº 10.639/2003.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Experimentação Educacional: Possíveis Caminhos a Serem Percorridos Através da Etnomatemática. Alguns Projetos e Jogos que Trabalham a Matemática e a Diversidade Étnico-Cultural no Contexto da Interdisciplinaridade.

Uma das questões mais levantadas pelos docentes que lecionam a disciplina de Matemática é onde é possível pesquisar trabalhos que relacionem a disciplina com a educação étnicorracial. Assim sendo a seguir apresentamos uma relação de trabalhos nos quais seus autores procuram apontar caminhos possíveis a serem percorridos pelos docentes na sua prática pedagógica ao trabalharem com a Etnomatemática.

Muitos pesquisadores fizeram excelentes trabalhos, entre eles o professor Paulo Gerdes (1996) que no livro “Etnomatemática e Educação Matemática: Um Panorama Geral”³, compilou diversos artigos e pesquisas sobre temas relacionados à Matemática produzida pelas diversas culturas em todos os continentes na. O autor possui uma extensa obra sobre a História da Matemática na África, entre elas podemos citar: Sobre o despertar do pensamento geométrico, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo (1985), On possible uses of traditional Angolan sand drawings in the mathematics classroom, Educational Studies in Mathematics, Dordrecht (1988a), Desenhos tradicionais na areia em Angola e seus possíveis usos na aula de matemática, BOLEMA Especial, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (1989), Vivendo a Matemática: Desenhos da África, Editora Scipione, São Paulo (1990), Sobre Elementos matemáticos nos ‘Sona’ da Tradição Tchokwe, Boletim da Sociedade Portuguesa de

³ GERDES, Paulus Pierre Joseph. Etnomatemática e Educação Matemática: Uma Panorâmica geral. Quadrante, Lisboa, 1996, 5(2), 105-138. Tradução de: Ethnomathematics and mathematics education: an overview, em: A. Bishop (org.), International Handbook of Mathematics Education, Kluwer, Dordrecht, 1996. Disponível em: <http://heema.org/wp-content/uploads/2011/05/pg-FE-USP-Explora%20A7%20A3o-2.pdf>. Acesso em: 20/08/2015.

Matemática, Coimbra (1991), Lusona: Recreações geométricas de África, Universidade Pedagógica, Maputo (1991a), Pitágoras Africano: Um Estudo em Cultura e Educação Matemática, Universidade Pedagógica, Maputo (1992), Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação, Universidade Pedagógica, Maputo (1992), e muito outros disponíveis para pesquisa pelos docentes, os quais poderão elaborar um riquíssimo material a ser usado na sua prática pedagógica.

Para a bibliografia sobre etnomatemática e a história da matemática na África ao sul do Sahara, ver Gerdes (1994 b).

No artigo “Traditional mathematics in Botswana”, a pesquisadora Hilda Lea (1987), descreve a contagem, medição, cálculo do tempo, classificação, pistas e ideias matemáticas ligadas à tecnologia e ao artesanato adotadas pelos caçadores San, no Botswana. A partir das suas pesquisas a autora realizou diversos trabalhos nos quais são sugeridos métodos para o ensino da Matemática a partir da visão que o povo San de Botswana tem da construção dos conceitos matemáticos.

Durante os últimos anos diversos autores têm realizado projetos de investigação sobre os sistemas de numeração africanos, transmitidos pela escrita ou oralmente. Entre estes trabalhos podemos citar: na Nigéria (I. Erukoha, S. Ale, Y. Bello), no Botswana, no Burundi, na Costa do Marfim (Tro, 1980, Zepp, 1983), na Guiné (S. Oulare), no Quênia (J. Mutio), no Senegal (E. Kane, 1987), no Uganda (E. Seguija-Munagisa) e em Moçambique (Gerdes, 1993). V. Mubumbila (1988) escreveu um estudo sobre a numerologia na África Central.

No artigo “A River - Crossing Problem in Cross-Cultural Perspective” de Marcia Ascher (1990) são analisados aspectos lógico-matemáticos de histórias em jogos de quebra-cabeças e enigmas da Argélia, Cabo Verde, Etiópia, Libéria, Tanzânia e Zâmbia. Também Jan Kubik (1990) no seu trabalho relatou jogos de quebra-cabeças e enigmas aritméticos de Luchazi (Angola oriental e nordeste da Zâmbia). S. Doumbia (1993, 1994) conduziu experimentações pedagógicas com jogos tradicionais orais e jogos de conchas (Costa do Marfim) (Doumbia; Pil, 1992). Teresa Vergani (1990) pesquisou os aspectos matemáticos dos jogos intelectuais em Angola. Mve Ondo (1990) publicou um estudo sobre dois jogos de cálculo, ou seja, sobre os jogos “Mancala”, de Owani (Congo) e de Songa (Camarões, Gabão, Guiné Equatorial) (A. Deledicq; A. Popova, 1977).

No livro Geometria Sona, Gerdes (1993-4, 1994 c, 1995 c, 1996 b), fez uma compilação de artigos reconstituindo os componentes matemáticos dos desenhos tradicionais dos Cokwe (Angola) e explorou os seus potenciais educacionais, artísticos e científicos (cf. 1988 c). No livro

Lusona: Geometrical Recreations of Africa (1991 c) são apresentados divertimentos matemáticos que se inspiram na tradição da geometria dos desenhos na areia. Especificamente para crianças dos 10 aos 15 anos foi elaborado o livro “Vivendo a Matemática: desenhos da África” (1990).

A seguir apresentaremos, de forma breve, brevemente alguns exemplos de caminhos que podem ser trilhados para usar a Etnomatemática na prática pedagógica do docente.

a) OBJETIVO: Incorporar, no currículo, elementos pertencentes ao ambiente sociocultural dos alunos e professores, como ponto de partida para as atividades matemáticas na sala de aula, aumentando a motivação quer dos alunos, quer dos professores.

EXEMPLO: Jogos de concha, na Costa do Marfim.

Em 1980, um seminário de investigação sobre Matemática no ambiente sociocultural africano, conduzido por S. Doumbia foi realizado no Instituto de Investigação Matemática de Abidjan (IRMA, Costa do Marfim). Um dos temas interessantes analisados foi: matemática dos jogos tradicionais da África Ocidental e um dos jogos citados foi o Nigbé Alladian.

Joga-se o Nigbé Alladian com quatro conchas. Na sua vez, cada um dos dois jogadores lança as conchas cowry. Quando as quatro estão todas na mesma posição, isto é, todas “para cima” ou todas “para baixo”, ou quando duas estão “para cima” e as outras duas “para baixo”, o jogador ganha pontos. Em todos os outros casos, uma “para cima” e três “para baixo”, ou três “para cima” e uma “para baixo”, o jogador não ganha pontos.

Como os investigadores do IRMA verificaram experimentalmente que a probabilidade de uma concha cair “para cima” é de $2/5$, resultou que as regras do jogo tinham sido escolhidas de tal forma que a probabilidade de ganhar pontos é (quase) a mesma da de não ganhar pontos.

Doumbia concluiu que “sem nenhum conhecimento do cálculo de probabilidades, os jogadores conseguiram... adoptar um sistema de contagem inteligente, de modo a equilibrar as suas probabilidades. A probabilidade de pontuar alguns pontos é de $313/625$ contra $312/625$ ” (Doumbia, 1989, p. 175). Este e outros jogos foram incorporados nos currículos das escolas secundárias africanas como introdução à teoria das probabilidades e às simulações de computador. Exemplos interessantes são dados no livro de S. Doumbia; J. Pil (1992) e no de Doumbia (1993). dos desenhos na areia. Especificamente para crianças dos 10 aos 15 anos foi elaborado o livro “Vivendo a Matemática: desenhos da África” (1990).

A seguir apresentaremos, de forma breve, brevemente alguns exemplos de caminhos que podem ser trilhados para usar a Etnomatemática na prática pedagógica do docente.

a) **OBJETIVO:** Incorporar, no currículo, elementos pertencentes ao ambiente sociocultural dos alunos e professores, como ponto de partida para as atividades matemáticas na sala de aula, aumentando a motivação quer dos alunos, quer dos professores.

EXEMPLO: Jogos de concha, na Costa do Marfim.

Em 1980, um seminário de investigação sobre Matemática no ambiente sociocultural africano, conduzido por S. Doumbia foi realizado no Instituto de Investigação Matemática de Abidjan (IRMA, Costa do Marfim). Um dos temas interessantes analisados foi: matemática dos jogos tradicionais da África Ocidental e um dos jogos citados foi o Nigbé Alladian.

Joga-se o Nigbé Alladian com quatro conchas. Na sua vez, cada um dos dois jogadores lança as conchas cowry. Quando as quatro estão todas na mesma posição, isto é, todas “para cima” ou todas “para baixo”, ou quando duas estão “para cima” e as outras duas “para baixo”, o jogador ganha pontos. Em todos os outros casos, uma “para cima” e três “para baixo”, ou três “para cima” e uma “para baixo”, o jogador não ganha pontos.

Como os investigadores do IRMA verificaram experimentalmente que a probabilidade de uma concha cair “para cima” é de $2/5$, resultou que as regras do jogo tinham sido escolhidas de tal forma que a probabilidade de ganhar pontos é (quase) a mesma da de não ganhar pontos.

Doumbia concluiu que “sem nenhum conhecimento do cálculo de probabilidades, os jogadores conseguiram... adoptar um sistema de contagem inteligente, de modo a equilibrar as suas probabilidades. A probabilidade de pontuar alguns pontos é de $313/625$ contra $312/625$ ” (Doumbia, 1989, p. 175). Este e outros jogos foram incorporados nos currículos das escolas secundárias africanas como introdução à teoria das probabilidades e às simulações de computador. Exemplos interessantes são dados no livro de S. Doumbia; J. Pil (1992) e no de Doumbia (1993).

OBJETIVO: Consciencializar os futuros professores de Matemática da existência, em pessoas com pouca ou nenhuma educação formal, de ideias matemáticas semelhantes ou diferentes das dos livros didáticos; aprender a respeitar e a aprender com outros seres humanos pertencentes a outros grupos socioculturais.

EXEMPLO: Vendedoras de mercado em Moçambique.

O Programa de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Pedagógica em Moçambique analisou a aritmética dentro e

fora da escola. Ao entrevistar mulheres analfabetas para saber como determinavam somas e diferenças, verificou-se que as mulheres “resolviam facilmente quase todos os problemas, usando essencialmente métodos de cálculo oral ou mental, isto é, cálculo baseado nos numerais falados. Os métodos utilizados eram muito semelhantes aos sugeridos pelos atuais programas de matemática para a educação primária, mas incluindo algumas alternativas interessantes”. (J. Draisma, 1992, p.110).

Por exemplo, 59% das mulheres entrevistadas calcularam mentalmente $62 - 5$, subtraindo primeiro 2 e depois 3, isto é, usaram o mesmo método que é enfatizado no manual escolar. Outros 29% das mulheres subtraíram 5 de 60 e depois somaram 2, e 12% subtraíram primeiro 10 de 62, e somaram a diferença entre 10 e 5, isto é, 5. Estas mulheres reinventaram os seus métodos? Aprenderam-nos? De quem e como?

Quando multiplicavam, a maioria das mulheres entrevistadas resolviam os problemas pelo dobro. Um exemplo que ilustra o processo $6 \times 13 = ..?$ Sistematicamente a solução é a que se segue: $2 \times 13 = 26$; $4 \times 13 = 2 \times 26 = 52$; $6 \times 13 = 26 + 52 = 78$ (J. Draisma, comunicação oral, 1992).

Será que cada uma destas mulheres reinventou o método do dobro espontaneamente? Ou existe uma tradição? S e sim, como é que o método é ensinado e aprendido?

c) OBJETIVO: Incorporar, ao currículo material de diversas culturas, de forma a valorizar as bagagens culturais dos alunos e, ao mesmo tempo, aumentando-lhes a autoestima. Desta maneira “ajudar todas as crianças, no futuro, a saberem negociar mais eficazmente num ambiente multicultural” (Nelson, 1993, p.6), estendendo a sua compreensão do que é a Matemática e as suas relações com as necessidades e atividades humanas.

FONTES DE PESQUISA: Exemplos de uma perspectiva multicultural deste tipo são os trabalhos de Ascher, Joseph, Lumpkin, Nelson, Shan e Zaslavsky sobre trazer o mundo para a sala de aula.

d) OBJETIVO: Incorporar na formação de professores ideias matemáticas de vários grupos culturais e linguísticos de um país ou região e/ou desenvolvidas por vários grupos sociais tais como cesteiros, oleiros e empregados de construção civil, de modo a contribuir para o entendimento mútuo, o respeito e a valorização das diferentes culturas e atividades.

FONTES DE PESQUISA: Os trabalhos de G. Búfalo, E. Uaila, e M. Cherinda (técnicas de cesteiros), S. Saide (Olaria Yao), D. Soares

(construção tradicional de casas) e A. Mapapá e A. Ismael (jogos), em Moçambique e D. Mosimege (jogos), na África do Sul.

e) **OBJETIVO:** Usar ideias incorporadas nas atividades de certos grupos culturais e sociais (marginalizados) de uma dada sociedade, para desenvolver um currículo matemático para e com este grupo.

FONTES DE PESQUISA: Trabalhos de Gelsa Knijnik com camponeses sem terras do sul do Brasil, de Marcelo Borba com a comunidade da favela no Brasil.

f) **OBJETIVO:** Elaboração de materiais que explorem as possibilidades de atividades matemáticas, começando com designs chamativos do ponto de vista artístico e pertencentes à cultura dos alunos ou dos seus antepassados.

FONTES DE PESQUISA: Exemplos disto são os trabalhos de Stott; Lea (Botswana) e de Gerdes (1992 b, 1994c) e o de Doumbia, sobre o Teorema de Pitágoras. Langdon (1989) explora as simetrias das roupas adinkra (Gana) para usá-las na sala de aula. Numa perspectiva semelhante, M. Harris (1988) descreve e explora não só os designs impressos em roupas tecidas no Gana, mas também as simetrias dos cestos do Botswana e das blusas buba de Yoruba (Nigéria).

g) **OBJETIVO:** Trabalhar com os alunos a educação étnicorracial apresentando-lhes jogos matemáticos de origem africana que são transmitidos através da oralidade e possuem grande riqueza de conhecimento, sendo envoltos em histórias que ressaltam a cultura africana.

FONTES DE PESQUISA: Projeto: O Programa Etnomatemática e o contexto étnicorracial na prática docente.

O projeto foi desenvolvido pela professora Cristiane Coppe de Oliveira da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no estado de Minas Gerais e apresentado na XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática em junho de 2011 em Recife, estado de Pernambuco.

A proposta é interdisciplinar, pois além da disciplina de Matemática, se fazem necessárias pesquisas históricas que permitam investigar a origem e significado filosófico destes jogos. A professora Cristiane ainda ressalta a importância do trabalho lúdico com os jogos de origem africana, pois:

Podem propiciar aos alunos da escola básica a oportunidade de conhecerem, reconhecerem e ressaltarem o valor civilizatório afro-brasileiro ludicidade, interligando matemática, cultura e educação, propõe-se a utilização dos Jogos Alinhados. O educador pode iniciar o

desenvolvimento da proposta falando que a ludicidade na cultura afro-brasileira, representa a capacidade de brincar e de jogar. (OLIVEIRA, 2011).

Os jogos desenvolvidos por diversas culturas africanas contêm fortes evidências matemáticas contidas nos conhecimentos religiosos africanos, nos mitos populares, nas construções, nas artes, nas danças, nos jogos, na astronomia e na matemática propriamente dita realizada no continente africano (SANTOS, 2008, p13).

São propostas atividades com os jogos angolanos “SONAS” que facilmente podem ser trabalhados em diferentes níveis de ensino. Estes jogos desenvolvem desenhos gráficos geométricos na areia introduzindo a ideia de simetria, que está relacionada ao conceito de harmonia e proporção em figuras planas (figura 01).

Deste modo o professor poderia fazer referencia às histórias que envolvem as figuras do Akwa Kuta Sona, guardião da tradição do povo Tshowe na Angola, desta forma o aluno seria remetido ao valor civilizatório afro-brasileiro e sua ancestralidade.

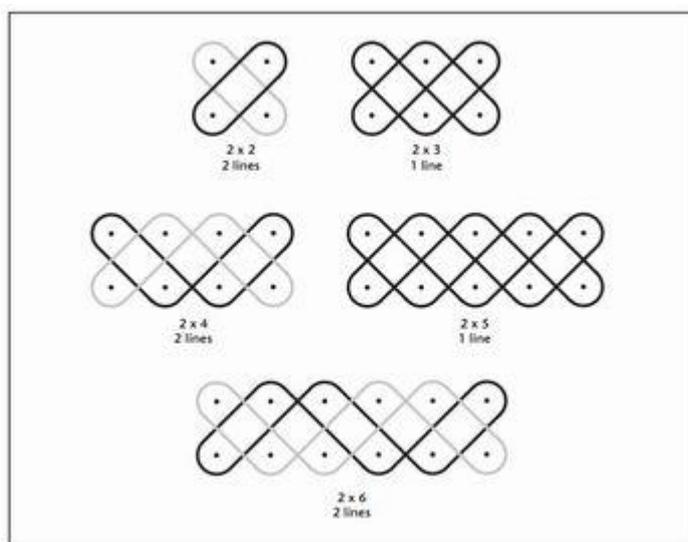


Figura 01 – Sonas.

Fonte: Portal do Professor/MEC⁴

Outra proposta levantada neste trabalho pela professora Cristiane é desenvolver atividades com o “OSSO DE ISHANGO”, destacando sua

⁴ Disponível em: <http://www.portaldoprofessor.gov.br/>. Acesso em 14/07/2015.

história como primeiro registro de senso numérico e de contagem da humanidade (figura 02). O estudo do osso de Ishango e suas marcas têm um significado relevante para o estudo da Matemática, pois como nos explica Zaslavsky (2008 p.68):

O osso de Ishango havia sido utilizado por uma mulher a mais de 20.000 anos, como sendo uma espécie de calendário de seis meses baseados no ciclo da lua para acompanhar o ciclo menstrual. Daí então se reafirma a capacidade humana de pensar numericamente mesmo quando não se existia uma língua escrita como a nossa hoje, onde usamos vários tipos de registros e conceitos já formulados sobre o que é número, “muito antes da invenção dos números escritos, as pessoas faziam marcas em ossos ou pedaços de pau para registrar coisas”. Ainda fazemos essas marcas, geralmente no papel. As pessoas quando jogam, às vezes fazem marcas como estas para saber quantos pontos cada um tem. (ZASLAVSKY, 2008, p.68).

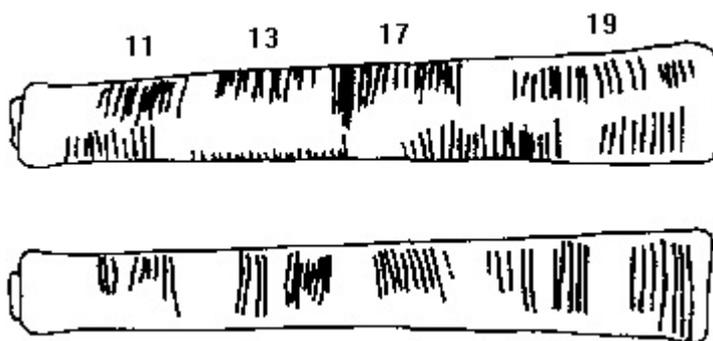


Figura 02 – Osso de Ishango.

Fonte: As Origens da Matemática: dos Processos de Contagem aos Sistemas de Numeração⁵

Na conclusão do trabalho a professora Cristiane afirma que valorizar os saberes matemáticos intuitivos e culturais poderá, por um lado, aproximar o saber escolar do universo cultural de matriz africana e afro-brasileira, em que o aluno está inserido, o que é considerado de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem sem qualquer discriminação étnicorracial. Por outro lado, ao dar-se

⁵ Galvão, Maria Elisa Lopes Esteves. As Origens da Matemática: dos processos de contagem aos sistemas de numeração. Instituto de Matemática e Estatística. Universidade de São Paulo. USP. 2014. Disponível em:<http://www.ime.usp.br/~dpdias/2014/MAT1514%20%20SistemasNumeracao%28Texto%20MariaElisa%29.pdf>. Acesso em 16/07/2015.

importância a esses saberes, a escola contribuirá ainda, para a superação do preconceito de que a Matemática é um conhecimento produzido, exclusivamente, pelo pensamento eurocêntrico. (OLIVEIRA, 2011).

h) OBJETIVO: Utilizar a estratégia para trabalhar com conceitos geométricos, matemáticos e de raciocínio lógico.

FONTES DE PESQUISA: O Jogo de Tabuleiro “Tsoro Yematatu”.

O jogo de tabuleiro “TSORO YEMATATU” ou “jogo de pedra jogado com três” ou ainda, o “jogo dos três alinhados”, é um jogo de estratégia abstrata oriundo do Zimbábue no sul da África. Na sua confecção são aplicados os conceitos geométricos e matemáticos que envolvem as relações entre os triângulos (figura 03).

Além dos conceitos geométricos e matemáticos aplicados na confecção do tabuleiro temos o raciocínio lógico e estratégia presente no momento do jogo, pois para o jogador ser bem sucedido, se faz necessária a criação de estratégias de antecipação em relação ao movimento das peças do adversário.

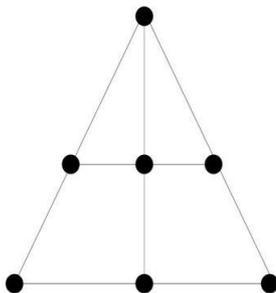


Figura 03 – Tabuleiro do Tsoro Yematatu.

Fonte: Licenciatura em Matemática – ULBRA/Canoas/RS⁶

FONTES DE PESQUISA: Os Jogos de Mancala.

Os jogos conhecidos como “Mancalas”, são também chamados de “jogos de sementes”, ou “jogos de contagem e captura”. Trata-se de um jogo com profundas raízes filosóficas.

Alguns tabuleiros do Mancala foram descobertos em templos egípcios em Mênfis, Tebas e Luxor, atestando dessa forma que, cerca de 1400 a.C. (data aproximada da construção desses edifícios), era jogado pelos povos da região. Também figura nas colunas do templo de Karnak,

⁶ ULBRA – Universidade Luterana do Brasil – Licenciatura em Matemática. Disponível em: <http://projetointerdisciplinaresmatematica.blogspot.com.br/>. Acesso em 14/07/2015.

(Egito), em pinturas murais no Vale do Nilo, em grandes lajes nas ruínas da cidade de Alepo (Síria), de Atenas (Grécia) e em locais de passagem das antigas caravanas. Hoje em dia encontra-se difundido em África, no sudeste asiático, no Brasil e cada vez mais na Europa. [Em Portugal] a variante de Mancala mais conhecida é a jogada em Cabo Verde, chamada ouri. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA – CLUBE DA MATEMÁTICA, 2007).

É jogado, habitualmente, com pequenas pedras ou com sementes. A movimentação das peças tem um sentido de "semeadura" e "colheita". Cada jogador é obrigado a recolher sementes (que neste momento não pertencem a nenhum dos jogadores), e com elas semear suas casas do tabuleiro (tanto as dele como as do adversário). Em dado momento o jogador faz a "colheita" de sementes, que passam a ser suas. Ganha aquele que tiver mais sementes ao final do jogo.

Neste jogo não há sorte envolvida, mas exclusivamente estratégia, raciocínio lógico e Matemática.

Conforme a difusão das Mancalas era feita pelos movimentos migratórios ocorridos no interior da África, pelo mundo árabe, através das caravanas de comerciantes e pelas Américas, com o tráfico de escravos, os jogos de Mancala são conhecidos por diversas denominações, conforme na região em que é jogado.

No anexo C deste trabalho apresentamos um quadro no qual constam a relação das principais denominações que a Mancala recebe em diferentes lugares do mundo.



Figura 04 – Crianças Jogando Mancala.

Fonte: Putahaton.com⁷, 2013.

⁷ Disponível em: <http://putahaton.com/2013/11/03/make-your-mark-mancala-adinkra-games-workshop/>. Acesso em 14/07/2015

Ensinar matemática em uma escola onde a mesma é vista como um “terror” ou uma “coisa muito difícil de aprender” é um desafio. Exige do professor, como principal orientador dos seus alunos, uma postura diferenciada, propondo, na condução das suas aulas não somente a apresentação de um currículo abstrato, senão que através da realização de atividades criativas, que contribuam para a interação do aluno, como jogos e desafios que estimulem o raciocínio lógico, o raciocínio espacial, através da geometria, o pensamento matemático, a curiosidade pela investigação e a pesquisa de uma maneira multidisciplinar.

É por isso, que defendemos o Programa da Etnomatemática como meio para atingir esses objetivos, fornecendo aos alunos uma janela para conhecimento produzido pelas diversas culturas que fazem parte da sociedade brasileira levando-os a uma compreensão universal da diversidade e da riqueza que este conhecimento pode oferecer. A Etnomatemática e suas concepções extrapolam a disciplina de Matemática por si só, tornando-se uma importante ferramenta de integração social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós trabalhadores da educação não podemos colocar-nos à margem das lutas pela igualdade racial travadas na sociedade brasileira. Ao pensarmos em educação temos que considerá-la como ente capaz de transformação social capaz de assegurar direitos sociais, econômicos, políticos e culturais a todos os integrantes da sociedade brasileira.

A trajetória da educação no Brasil, desde o Império, na perspectiva da democracia racial, fez questão de omitir o referencial histórico, social, e cultural dos africanos e afrodescendentes.

Desde que os Movimentos Negros começaram a organizar-se buscaram traçar políticas de combate à discriminação racial e de reparação de desigualdades na educação, porém foi apenas na década de 1990 que propostas de políticas públicas de governos estaduais e municipais, se ampliaram, sobretudo, no que diz respeito à aprovação de leis, decretos e portarias, visando à promoção da igualdade racial no contexto escolar que culminaram na promulgação da Lei Federal nº 10.639 em 9 de janeiro de 2003.

É necessário que os educadores assumam o compromisso com a perspectiva da educação étnicorracial, fazendo com que no dia-a-dia das escolas as políticas educacionais de combate ao racismo façam parte da discussão em sala de aula, da discussão, com seus pares, sobretudo a

reestruturação do currículo, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da formação permanente dos docentes.

A intenção deste trabalho foi a de investigar o conhecimento que os docentes da rede pública estadual de ensino do Mato Grosso do Sul que atuam na disciplina de Matemática do ensino médio tinham sobre a Lei Federal nº 10.639/2003. Os resultados, como anteriormente apontados não foram nada animadores. Temos que confessar, que ao iniciarmos esta pesquisa, não acreditávamos que os resultados nos levariam a um cenário tão preocupante.

Percebemos que é necessário apontar caminhos que permitam a formação dos docentes na perspectiva da Etnomatemática para trabalhar com a educação étnicorracial.

A Matemática ensinada atualmente nas escolas é permeada pelos valores europeus que os docentes aprenderam durante sua vida acadêmica nos cursos de Licenciatura que, em geral, é formal, rígida e livre de contextualização. É necessário construir uma ponte entre essa Matemática tradicional e aquela produzida pelas diferentes culturas que formaram nossa sociedade e, nesse processo de reconstrução da identidade profissional dos docentes da disciplina de Matemática, certamente pode (e deve) ser incluída a proposta trazida pela Etnomatemática.

Considero que as evidências levantadas neste trabalho podem-se configurar como um convite para que outras pesquisas se dediquem a investigar a importância de questões próximas a este estudo. Considero, com convicção, que o trabalho aqui desenvolvido possa ser um material que contribua para a transformação dos professores de Matemática em educadores mais conscientes, haja vista que “não é possível desenvolver afetivo-intelectual-politicamente alguém de modo isolado de sua vivência sociocultural”, como cita Domite (2005), ao falar das lições que D’Ambrósio e Paulo Freire nos deixaram.

Podemos constatar que apesar da Lei Federal nº 10.639 ter sido promulgada no ano de 2003 os dados levantados nesta pesquisa apontaram algumas situações preocupantes referentes à sua efetiva implantação nas escolas.

Como pudemos constatar, as atividades promovidas pelas escolas, relacionadas à educação étnicorracial, apenas se limitavam a montar eventos tais como: festas, recitais poéticos, apresentação de danças, teatro, campeonatos, comemorações e outras manifestações culturais e nessa linha Gomes (2001) afirma que a organização do currículo e das práticas pedagógicas, imersas em concepções homogeneizadoras, com o discurso de promoção da igualdade, quando não reconhece as diferenças raciais e

os mecanismos sociais que produz o racismo, contribui para a manutenção do mito da democracia e assim:

[...] com essa concepção limitada ela se apresenta restrita às danças, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval, por sim a cultura de tradição africana acaba se restringindo às datas comemorativas e as meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira. (GOMES, 2001, p. 94).

Ficou evidente o pouco conhecimento que os docentes possuem do conteúdo da Lei e na sua imensa maioria, não sabem (ou não se interessam) em integrar a temática étnicorracial nos conteúdos que desenvolvem em sala de aula. Alguns destes manifestaram ainda que álgebra, geometria, funções, e outros tópicos matemáticos não tem nada a ver com a educação étnicorracial que, na opinião deles, deveria ser trabalhada pela área de humanas.

Esta postura assumida pelos docentes é, em parte, justificada pela formação que receberam nos cursos de Licenciatura em Matemática, que muito pouco variou desde que estes cursos foram criados na década de 1930. Este modelo de formação de professores valorizavam os conteúdos matemáticos em detrimento de outros conhecimentos e, em geral reduziam a formação do professor a uma questão de domínio da matemática pura, ou acadêmica. (SANTOS, 2007, p.303).

Nessa linha de pensamento D’Ambrósio (1986, p.98) defende um modelo alternativo para os cursos de licenciatura com alterações curriculares que incluam disciplinas “sensibilizadoras”.

Entre os pesquisadores que estudam a formação do professor existe certa concordância em termos de que a formação inicial do docente de Matemática não está em conformidade com o que se espera socialmente do professor. Entre estes pesquisadores podemos destacar: Ricci (2002), Bergamo (1990, 2006), Araújo (1990), Forner (2005), Medeiros (1985)⁸, que apontam que o professor de Matemática tem uma das formações iniciais mais homogeneizadas, e homogeneizantes.

⁸RICCI, Delcinio. Ser professor de matemática: concepções de alunos e professores de cursos noturnos de licenciatura. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC. 2003. BÉRGAMO, Geraldo Antonio. Ideologia e contra ideologia na formação do professor de matemática. Rio Claro: IGCE-UNESP. Dissertação de Mestrado. 1990. ARAÚJO, Antônio Pinheiro de. Formação do professor de matemática: realidade e tendências. São Paulo: FE-USP. Tese de Doutorado. 1990. 220pp. FORNER, Régis. Paulo Freire e a Educação Matemática: reflexos sobre a formação do professor. Dissertação de Mestrado. Campinas, PUC. 2005. MEDEIROS, Cleide Farias de. Educação Matemática: discurso ideológico que a sustenta. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP. 1985.

Araújo (1990) realizou uma interessante investigação que objetivou compreender o fenômeno da formação do professor de Matemática sob uma dimensão histórico/crítica. O autor abordou as origens da implantação dos cursos de licenciatura no Brasil na década de 1930, separando a formação inicial do professor nos níveis de formação geral, formação matemática e formação pedagógica, como sendo os suportes da formação docente e analisou as contribuições que cada um desses aspectos trouxe à formação do professor (p. 104).

Na sua Tese de Doutorado o autor abordou o histórico desprestígio da Licenciatura de Matemática em relação ao Bacharelado e das disciplinas pedagógicas em relação às específicas. Na sua análise prestou uma atenção especial aos professores que lecionam nas Licenciaturas de Matemática e apontou que muitos deles explicitavam concepções genéricas sobre a Matemática, aproximando-se, em alguns casos, de concepções platônicas sobre a disciplina como ciência exata.

O autor concluiu que “se os agentes formadores em sua “práxis” veiculam uma concepção de Matemática pronta, acabada, repleta de verdades absolutas, dogmas tradicionais e consagrados, será difícil para os futuros professores do ensino de Matemática do primeiro e segundo grau despertarem para a compreensão da disciplina como processo em constante transformação” (p. 134).

Outra concepção marcante dos professores que lecionavam nas Licenciaturas de Matemática, destacada pelo autor, é a justificativa destes do ensino da disciplina pelo seu valor instrumental e utilitário que, em si, funcionaria como uma forma de fornecer instrumentos às outras áreas do conhecimento para a solução dos problemas sociais, biológicos, ecológicos, etc. como se o saber matemático fosse algo autônomo aos acontecimentos sociais e ao modo de produção vigente. (ARAÚJO, 1990.p. 136).

Pelos depoimentos que colhemos na nossa investigação, infelizmente, essa é a visão que persiste em muitos docentes que atuam nas escolas pesquisadas, e é por esta razão que defendemos a formação continuada e periódica como instrumento de quebra de paradigmas e, essa formação deve ter como base a concepção Etnomatemática a qual, além da Matemática formal, aborda temas que exaltam a produção para esta ciência desenvolvida pelos diferentes grupos culturais no decorrer do tempo.

No que concerne à Lei Federal nº 10.639/2003 interessantes contribuições dadas pelos povos africanos para a disciplina podem ser destacados como: a arte e cestaria africana que com seus entrelaçamentos que estuda desde polígonos e poliedros até à modelagem matemática na

química, a comunicação oral em tradições africanas que destacam sistemas gráficos, algoritmos, sistemas de coordenadas, m.m.c., etc., a arte de decoração africana que destaca a teoria de design, matrizes e o teorema de Pitágoras, os sistemas numéricos em culturas africanas, a aproximação a área do círculo no Egito Antigo, a equação quadrática e as relações de Ibn al-Banna, entre muitas outras contribuições.

A disponibilidade de fontes e material para atendermos o que a Legislação sobre educação étnicorracial dispõe aplicável à disciplina de Matemática é imensa, porém é necessária a coordenação, planejamento e criação estratégias junto aos docentes para esse material se tornar disponível aos professores. É necessário que os professores de Matemática busquem formas de enriquecer os conteúdos a serem abordados em sala de aula fazendo a integração multicultural destes. Atitudes como esta trarão ao aluno uma nova compreensão da disciplina e dos conceitos matemáticos produzidos não somente pelo mundo ocidental, mas pelas diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: PORTELA, Romualdo de Oliveira; SANTANA, Wagner. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>>. Acesso em: 12/05/2015.

ALVES, Rômulo Romeu da Nóbrega; SILVA, Carla Calixto, da; ALVES e Humberto da Nóbrega. Aspectos socioeconômicos do comércio de plantas e animais medicinais em áreas metropolitanas do Norte e Nordeste do Brasil. Revista de Biologia e Ciências da Terra, Recife, v. 8, n 3, p. 181-189, jan/jun. 2008.

ALVES, Ângelo Giuseppe Chaves. Pesquisando pesquisadores: aspectos epistemológicos na pesquisa etnoecológica. Simpósio: Os conhecimentos internacionais frente à ciência, ao estado e ao mercado: impasses e diálogos. 60º reunião anual da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência - SBPC. Unicamp. Campinas, São Paulo, 13 a 18/07/2008.

ALVES, Carmen Dolores. Relações étnicorraciais: As interfaces da questão racial e cultural vivenciadas no interior da escola pública. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Civilização e Contemporaneidade. Recife, Pernambuco. 2009.

ANDERSON, Alfredo. Una introducción a la investigación cualitativa. *Revista Psiquiátrica Peruana*. 6(1):103-12, 2000

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonçalves Colombo e ROSA, Maria Virginia de Figueiredo P. *A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

AZEVEDO NETO, Leonardo Dourado, de. A Lei nº 10.639: como a inclusão de conhecimento de raiz africana pode se dar acerca do ensino de matemática. 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/culturaafricana/>. Acesso em: 19/05/2015.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56. 2.ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 75 p.

BARTON, Bill. Dando sentido a Etnomatemática: Etnomatemática fazendo sentido. In: J. P. M. RIBEIRO AND M. C. S. DOMITE AND R. FERREIRA. *Etnomatemática: papel, valores e significado*. São Paulo: Zuok, 2006.

BELCHIOR, Douglas. *Segurança pública no Brasil é genocida*. 2014. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/11/douglas-belchior-revisao-na-seguranca-publica-e-unica-forma-de-acabar-com-repressao-a-pobres-e-negros/>. Acesso em: 19/05/2015.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. *Etnomatemática: relações e tensões entre as distintas formas de explicar e conhecer*. Universidade de Campinas/ Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Campinas, SP, 2000.

BERGOSSI, Alpina. et al. Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas . Anais, Seminário de Etnobiologia e Etnoecologia do Sudeste Rio Claro, São Paulo, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SARI Knopp. *Investigação qualitativa*. Coleção Ciências da Educação. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista (trad.). Porto Editora: Porto, Portugal. 1994.

BORBA, Marcelo, C. *Etnomatemática e a cultura da sala de aula*. *Revista da sociedade brasileira de educação matemática*. N.1 (2º semestre), 1993.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão Nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais Nº 1/92 a 88/2015 e pelo Decreto Legislativo Nº

186/2008. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 2015.

_____. Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Outorgada pelo Imperador Dom Pedro I em 25 de março de 1824. Art. 179, Item XXXII. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 19/05/2015.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Legislação básica dos recenseamentos de 1872 e 1890. Documentos Censitários, série A, n 1. Rio de Janeiro: IBGE, Conselho Nacional de Estatística, 1951.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Características etnicorracias da população: um estudo das categorias de classificação de cor e raça. 2008. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 18/07/2015.

_____. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. Situação social da população negra por estado. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA, 2014.

_____. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. Retratos das desigualdades de gênero e raça: educação (livreto). Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA, 2014.

_____. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Brasil em desenvolvimento. Brasília: IPEA, 2010.

_____. História da educação do negro e outras histórias. Org. Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para Todos. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 1998, 278p.

_____. Debates: Multiculturalismo e educação - Ubiratan D’Ambrósio. Ministério da Educação – MEC. Brasília: INEP / MEC, 1998.

_____. Dos nós de uma lei e de um mercado que prendem e excluem aos nós de uma justiça que liberta. In: DORA, Denise Dourado (Org.) Direito e mudança social: projetos de promoção e defesa de direitos apoiados pela Fundação Ford no Brasil. Rio de Janeiro: Renovar/Ford, 2002.

_____. LEI Nº 16 de 12 de Agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império de 25/03/1824. Art. 10, Item 2º. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei->

16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html. Acesso em: 20/05/2015.

_____. LEI Nº 1 de 1837 e Decreto Nº 15 de 1839. Estabelece as diretrizes sobre a instrução primária no Rio de Janeiro. Capítulo Nº 1, Art. 3, Itens 1º e 2º. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 20/05/2015.

_____. LEI Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, 2003.

_____. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. LEI Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

_____. LEI Nº 1.829, de 9 de setembro de 1870. Estabelece as diretrizes para o recenseamento da população do Império. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-1829-9-setembro-1870-552647-publicacaooriginal-70024-pl.html>. Acesso em: 20/05/2015.

_____. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20/07/2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO – MEC/CNE/CP. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO – MEC/SASE. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. Brasília. 2014.

_____. PARECER nº 11/2000 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. MEC/CNE/CEB. Publicado no Diário Oficial da União, Seção 1, p.18 de 19/07/2000. Brasília: 2000.

_____. PARECER CNE/CP nº 003/2004. Regulamenta as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traçando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

_____. PROJETO DE LEI nº 259/1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 20 de março de 1999.

_____. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC. Brasília, 1998. 142p.

_____. TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). Número de Deputados Federais Eleitos em 05/10/2014 por “raça” /cor Brasil. 2014. Disponível em <http://www.tse.jus.br>. Acesso em 13/06/2015.

_____. REGIMENTO INTERNO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Biblioteca, 8 ed. Brasília, DF. 2014. Disponível em <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em 20/07/2015.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo: um panorama geral dos seus conceitos e fundamentos. II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. II SIPEC, Anais. Universidade Sagrado Coração. Bauru, SP: 25 a 27 de março, 2004.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David; SHLIEMANN, Ana Lúcia. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez. 1988.

CARDOSO, Hamilton B. “Limites do confronto racial e aspectos da experiência negra do Brasil: reflexões”. Emir Sader (org.), Movimentos sociais na transição democrática, São Paulo, Cortez, 1987.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; PAULA Erivânia Oliveira, de. A educação étnicorracial nos projetos políticos pedagógicos do plano nacional de formação de professores (PARFOR) do estado de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/enic/article/view/2499/0>. Acesso em 25/10/2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação. São Paulo: Contexto, 2000.

CEVA, Antônia Lana de Alencastre. O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968). 2006. 122 f. Dissertação de Mestrado. Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUCRIO. Rio de Janeiro. 2006.

CANCLINI, Néstor García. Imaginários urbanos, Buenos Aires, Eudeba. 1997.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONFEP. Londrina, Paraná, 7 a 10 de julho de 2009.

CLARETO, Sonia Maria. Educação Matemática e Contemporaneidade: enfrentando discursos pós-modernos. *Bolema*, Ano 15, n. 17: 20 – 39. 2002.

CICONELLO, Alexandre. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. Oxfam International 2008. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/sites/default/files/Racismo%20-%20texto%20do%20Peck.pdf>. Acesso em: 19/05/2015.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. Durban, África do Sul, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf>. Acesso em 20/07/2015.

CONRADO, Andréia Lunkes. A pesquisa brasileira em Etnomatemática: desenvolvimento, perspectivas, desafios. São Paulo, Faculdade de Educação/USP. (Dissertação de Mestrado). 2005.

COSTA, Bruno José Ferreira, da; TENORIO, Thaís; TENORIO, André. A Educação Matemática no contexto da Etnomatemática indígena Xavante: um jogo de probabilidade condicional. *Bolema* (online). 2014, vol.28, n 50, p. 1095-1116. ISSN 0103-636X.

COSTA, R. L, da e DUTRA, D. F. A Lei nº 10.693/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. Trabalho apresentado no X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 30 de agosto a 2 de setembro. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2001.

_____. Socio-cultural Bases for Mathematics Education, UNICAMP, Campinas. 1985a.

_____. Educação Matemática: da teoria à prática. 2º ed.. Coleção Perspectivas em Educação Matemática. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

_____. Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar ou conhecer. Série Fundamentos, 5º Ed.. São Paulo: Ática, 1998. 88 p.

- _____. Uma nova abordagem sobre a construção do conhecimento revolucionaria a aplicação das disciplinas na escola. In: Entrevista. Revista Nova Escola. Nº 6. Agosto de 1993.
- DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945). Claudia Sant’Ana (trad.). São Paulo. Editora UNESP, 2006.
- DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. The Sage Handbook of qualitative research. London, Sage Publication, 2005. 1210p.
- DIAS, Paulo Martins. A ideologia do branqueamento na educação e implicações para a população negra na sociedade brasileira. Revista Aleph, Rio de Janeiro, n 22, Ano XI, pp. 304 -316. ISSN 1807-6211. Dez, 2014.
- _____. As imagens do negro no livro didático de história do Brasil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1994.
- _____. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo (online). 2007, vol.12, n 23, p. 100-122. ISSN 1413-7704. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em 16/05/2015.
- DOUMBIA, S. Mathematics in traditional African games, in: C. Keitel e outros (org.), Mathematics, Education, and Society, UNESCO, Paris, 174-175. 1989.
- _____. Les jeux verbaux au côte d’Ivoire, comunicação apresentada ao ICME7. Montreal. 1992.
- _____. Jeux verbaux et enseignement traditionnel en Afrique; Les jeux de cauris, Actes du Séminaire Interdisciplinaire Mathématiques-Philosophie et Enseignement, Ministère de l’Éducation Nationale, Yamoussoukro, 92-101. 1992.
- DOMITE, Maria do Carmo. Etnomatemática, Currículo e formação de professores. In KINIJNIK, Gelsa. et al Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. 446 p.
- _____. Notas sobre a formação de professores e professoras numa perspectiva da Etnomatemática. In: PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA – CBEm1, São Paulo. Anais. pp.41-48. 2000.
- DRAISMA, J. Arithmetic and its didactics, em: Report of the first year of the Master’s Degree Program in Mathematics Education for Primary Schools. (August 1991 - July 1992), Universidade Pedagógica, Beira, 89-129. 1992.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n.115, p. 139-154, março. 2002. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso. acesso em 15 Abr. 2015.

E-PREMISSAS. Entrevista concedida por João Quartim de Moraes a Augusto Buonicore. Revista de Estudos Estratégicos, n 2. Campinas, Jan/Jun. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/nee/epremissas/pdfs/2/07.02.pdf>. Acesso em 15/05/2015.

FERNANDES, Florestan. Brancos e negros em São Paulo. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. São Paulo, Anhembi. 1971.

FERRARI, Márcio. Desigualdades persistentes. Revista Pesquisa FAPESP. São Paulo, Ed. 233, p. 92 – 95, jul./2015. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/07/15/desigualdades-persistentes>. Acesso em 19/07/2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Educação & Sociedade, Ano XXIII, n 79, p. 257-272, agosto. 2002.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Etnomatemática: Uma proposta metodológica. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1997.

FONSECA, Marcos Vinicius. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista, São Paulo: ESUSF, 2002.

_____. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. Revista Brasileira de História da Educação, vol. 7, n 1, p. 11 – 50, jan/abr, 2007.

FRAXE, Terezinha de Jesus Pinto e SILVA, Francisca de Jesus Pimentel, da. "Saberes de populações tradicionais: etnociência em processos de bioconservação". Contribuições às ciências sociais. 2013. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccscs/25/biodiversidade.html>. Acesso em 18/06/2015.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª ed. Ver. São Paulo: Global, 2006.

GERDES, Paulus Pierre Joseph. Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação: Coletânea de Textos 1979-1991. [S.l.]: Ed ISTEAG, 2012.

_____. Etnomatemática e Educação Matemática: Uma Panorâmica geral. Quadrante, Lisboa, 1996, 5(2), 105-138. Tradução de: Ethnomathematics and mathematics education: an overview, em: A. Bishop (org.), International Handbook of Mathematics Education, Kluwer, Dordrecht, 1996. Disponível em: <http://heema.org/wp-content/uploads/2011/05/pg-FE-USP-Explora%C3%A7%C3%A3o-2.pdf>. Acesso em: 20/08/2015.

_____. Women, art and geometry in Southern Africa. Trenton, NJ/Asmara, Eritrea: Africa World Press. 1995.

GRAMSCI, Antônio. Escritos políticos, v. 2. Carlos N. Coutinho (Org. e Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para todos. Brasília: 2005, pp. 39-62.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira (et al.) Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). Racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Sammus, 2001, pp. 83-96.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante. Cultura escolar e Multiculturalismo Popular. Educación y Sociedad: Madri, nº 12, p.23, 1993.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org.), Adelaide La Guardia Resende et.al. (Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG, Representação da UNESCO. Brasília, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Filosofia da História. Brasília, Editora da UnB, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão nº 807. Brasília: IPEA, 2001.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. Textos Escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

KANT, Emmanuel. Observações sobre o sentimento do belo e do sublime. Campinas, Papirus, 1993.

KELLOUGH, J. Edward. Understanding affirmative action: politics, discrimination, and the search for justice. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2006.

KNIJNIK, Gelsa. Itinerários da Etnomatemática: Questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na Educação Matemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004b. p.19-38.

_____. **Etnomatemática e politicidade da Educação Matemática.** Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática, CBEm1. Faculdade de Educação USP. São Paulo. 2000.

- _____. **Exclusão e Resistência: Educação Matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 a.
- LOPES, Heleno Theodoro. **Educação e identidade**. Cadernos de Pesquisa, n.63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARQUES, José Geraldo. **Pescando pescadores: ciência e etnociência em uma perspectiva ecológica**. 2º ed. Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, São Paulo: Nupaub-USP. 2001.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política**. Pro-Posições, Campinas , v. 22, n 3, p. 131-148, Set/Dec. 2011 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S0103-73072011000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14/07/2015
- MARX, Karl, e, ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED), Documentos da Coordenadoria de Políticas Específicas (COPEED). 2001.
- _____. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE – MS) 2014 – 2024**. Campo Grande, MS. 2014
- MATOS, Olegária C.F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, Coleção Logos, 1 ed. 1993.
- MÉSZÁROS. István. **Educação para além do capital**. Coleção Mundo do Trabalho. 2º Ed. São Paulo: Editorial Boitempo. São Paulo. 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n.117. São Paulo, nov., 1987, pp. 197 – 217.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. Etnomatemática e politicidade da Educação Matemática. Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática, CBEm1. Faculdade de Educação USP. São Paulo. 2000.
- _____. **Exclusão e Resistência: Educação Matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 a.

LOPES, Heleno Theodoro. Educação e identidade. Cadernos de Pesquisa, n.63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, José Geraldo. Pescando pescadores: ciência e etnociência em uma perspectiva ecológica. 2º ed. Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, São Paulo: Nupaub-USP. 2001.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n 3, p. 131-148, Set/Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S0103-73072011000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14/07/2015

MARX, Karl, e, ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED), Documentos da Coordenadoria de Políticas Específicas (COPEED). 2001.

_____. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE – MS) 2014 – 2024. Campo Grande, MS. 2014

MATOS, Olegária C.F. A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, Coleção Logos, 1 ed. 1993.

MÉSZÁROS. István. Educação para além do capital. Coleção Mundo do Trabalho. 2º Ed. São Paulo: Editorial Boitempo. São Paulo. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n.117. São Paulo, nov., 1987, pp. 197 – 217.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

_____. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Documentário dia do professor.** Salto para o futuro. São Paulo, 11 nov. 2008. Entrevista.

_____. **Conexão Jesus.** Boa Vontade, LVB. TV (canal 23 Sky). Entrevista veiculada por ocasião do dia da Consciência Negra. São Paulo, 20 nov. 2012. Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8>. Acesso em 18/04/2016.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações

Raciais e Educação (PENESB), Rio de Janeiro, 05/11/2003. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 18/04/2016.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1999.

NELSON, D.; Joseph, G; WILLIAMS, J. **Multicultural mathematics: Teaching mathematics from a global perspective**. Oxford University Press, Oxford. 1993.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe, de. **O programa Etnomatemática e o contexto étnicorracial na prática docente**. Trabalho apresentado na XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. Recife, Pernambuco. 2011.

OLIVEIRA, Idalina Maria de Amaral, de. **A ideologia do branqueamento na sociedade brasileira**. Santo Antonio do Paraíso, Paraná. 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-6.pdf>. Acesso em 14/04/2015.

OLIVEIRA, Ivone Martins, de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papyrus. 2009.

OLIVEIRA, Márcio de. **O Estado em Durkheim: elementos sobre o debate sobre sua sociologia política**. Revista Sociologia Política, n.37, v. 18, p. 125 - 135. Out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n37/09.pdf>. Acesso em 16/07/2015.

PASSOS, Caroline Mendes. **Etnomatemática e Educação Matemática Crítica: conexões teóricas e práticas**. 2008. 154 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação. Belo Horizonte. Minas Gerais. 2008.

PEREIRA, Luana Nunes. **O Ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei nº 10.639**. Revista África e Africanidades, São Paulo: ano 3, n 11, p.1-17, Nov. 2010. http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_16.pdf. Acesso em: 20/05/2015.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Os imigrantes na construção histórica da pluralidade étnica brasileira**. Revista USP, n 46, p. 6 -29. Junho/Agosto. 2000. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/46/01-joabaptista.pdf>. Acesso em 19/06/2015.

PETRÔNIO, José Domingues. Negros de almas brancas? A ideologia de branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo 1915 - 1930. Estudos Afro-asiáticos, n 3, ano 24, p. 563 -5999. Rio de Janeiro. 2002.

PINTO, Neuza Bertoni. Práticas escolares do movimento da matemática moderna. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/364NeuzaPinto.pdf>. Acesso em: 15/07/2015, p. 4058-4068.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. p. 43-55.

PRAXEDES, WALTER. Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais. *Revista Espaço Acadêmico*, n.83, ano 7. Maringá, Paraná, abril, 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/083/83praxedes.htm>. Acesso em 11/04/2015.

RAMOS, Arthur. Os grandes problemas da Antropologia brasileira. *Mana* (online). 2015, vol.21, n 1, p. 195-212 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000100195&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16/07/2015.

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. “O Grupo Tez e as raízes da expansão das instituições da sociedade civil negra do Mato Grosso do Sul. *Revista Movimentação*, Belo Horizonte, vol. 2, n 1, p. 77-93, jan/jun, 2015.

ROSA, Milton e OREY, Daniel Clark. Interloquções polissêmicas entre a Etnomatemática e os distintos campos de conhecimento etno-x. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n 3, p. 63-97, jul/set. 2014.

SALES, Augusto Dos Santos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Coleção *Educação Para Todos*, p. 21 - 37. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação: Brasília, 2005.

SAID, Edward, Wadie. *Freud e os não-europeus*. São Paulo, Boitempo, 2004.

SANTOS, Celso José, dos. *Jogos africanos e a educação matemática: semeando com a família Mancala*. Programa de desenvolvimento educacional. Superintendência da Educação. Secretaria de Estado da Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, 2008.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção de ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapes; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Benerval Pinheiro. *Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrósio: contribuições para a formação do professor de Matemática no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 444p, São Paulo, 2007.

SANTOS, José Antonio dos. *História e cultura afro-brasileira e movimento negro*. *Momento*, Rio Grande, RS. v. 22, n 2, p. 39-64, jul/dez. 2013.

SEBASTIANI-FERREIRA, Eduardo. Por uma teoria da Etnomatemática. *BOLEMA*, vol. 7, p. 30-35. 1991.

_____. O que é Etnomatemática. XVIII Encontro Regional de Professores de Matemática. Unicamp. Campinas: São Paulo. 20 e 21 de maio de 2005.

SENZALA. Revista mensal para o negro, Ano I, nº 1, janeiro de 1946, São Paulo. Disponível em: http://www.cmu.unicamp.br/arq_historicos. Acesso em 15/06/2015.

SCANDIUUZI, Pedro Paulo. A Etnomatemática e a formação de educadores Matemáticos. Disponível em: <<http://www.ethnomath.org/resources/brazil/a-etnomatematica.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.) Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Adriana Maria Paulo. Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia, M. Percurso da Lei nº 10.639/03 e o Ensino de História e Cultura Africana no Brasil: Antecedentes, Desdobramentos e Caminhos. *Em Tempo de Histórias - PPGHIS/UnB*. 2013, n 22, jan/jul.

SILVA, Marilena. O Ensino de História da África e cultura afro-brasileira em Goiânia. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. OLIVEIRA, Iolanda. PINTO, Regina Pahim. (org.). *Negro e Educação. Escola, identidades, cultura e políticas públicas*, p. 230 – 241. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

SILVA, Vanisio Luiz da. Africanidade, matemática e resistência. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-114244/>>. Acesso em: 04/05/2015.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Políticas de ação afirmativas para negros no Brasil: Considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional. 2010. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Pol%C3%A9ticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativas-para-negros-no-Brasil.pdf>. Acesso em 15/15/2015.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n.1, pp. 110-129, jan/abr. 2012.

SKIDMORE, Thomas. E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE MATEMÁTICA - SPM. Mancala. Clube da Matemática. 2007. Disponível em: <http://www.clube.spm.pt/mancala/>. Acesso em 15/07/2015.

SOUSA, Roberto Barcelos. Fatores sócio-políticos-cultural na formação do professor de Matemática: análise em dois contextos de formação. 2015. 244 f. Tese de Doutorado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. São Paulo. 2015.

SOUZA, Maria Elena Viana; SILVA, Sonia Maria Vieira da; LIMA, Fabiana Ferreira de; MIRANDA, Claudia. Concepções docentes sobre a Lei nº 10.639/2003 numa instituição federal de ensino. Revista da ABPN, Rio de Janeiro: v. 8, n. 18, p.440-455, nov. 2015.

STURTEVANT, William. C. Studies in ethnoscience. American Anthropologist, (online), vol. 66, n 3, p.99 – 131, out. 2009. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.3.02a00850/pdf>. Acesso em 18/07/2015.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. IN: QUEIROZ, Renato da Silva; SCHWARCZ, Lilia Mortiz (org.). Raça e diversidade. São Paulo: Edusp, 1996.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; GASPARIN, João Luiz. A Lei nº 10.639/2003 na história da educação brasileira: uma política pública de enfrentamento ao preconceito racial. Seminário de Educação 2011: Relações raciais e educação: dez anos de estudos e pesquisas na UFMT, 19º edição. Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. 2011.

_____. Educação para a diversidade: das políticas públicas ao cotidiano escolar. 2009. 203f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. Paraná. 2009.

THOMPSON, John. Brookeshire. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL - UEMS. Educação para a igualdade racial no contexto de Mato Grosso do SUL. IN: CATANANTE, Bartolina Ramalho, e CORDEIRO, M. J. J. A. (Org.). Educar para as relações étnicorraciais: Um Desafio Para Os Educadores. Dourados, MS. UEMS, 2010.

VARGAS, Jackson Luís Santos e Lara, Isabel Cristina Machado de. A cultura afro-brasileira sob o enfoque da Etnomatemática: Um mapeamento

teórico sobre os estudos brasileiros. Revista Abakós, Belo Horizonte, n 2, v.3, Ano XI, pp. 70 -82. ISSN 2316-9451. Maio, 2015.

_____. Mapeamento teórico das pesquisas em Etnomatemática na cultura africana e afro-brasileira. III congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica (CIECITEC), Santo Ângelo, RS, 10 a 12 de junho. 2015.

VALENTE, José Armando (org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, São Paulo: UNICAMP/NIED, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

VELASCO. Bárbara Marcela Reis Marques, de. Morte à Ré...Pública – Frente Negra Brasileira: Monarquismo paulista no século XX. IV Congresso Internacional de História. 9 a 11 de Setembro de 2009. Maringá, Paraná. 2009.

WHITE, Louis. (1947), The locus of mathematical reality: An Anthropological footnote. Reproduzido em: J. Newman (org.), The World of Mathematics, New York, 1956, Vol. 4, 2348-2364.

WANDERER, Fernanda. Etnomatemática e o pensamento de Ludwig Wittgenstein. Acta Scientiae, Canoas, RS, n 2, v.15, pp. 257 -270. Maio/Ago, 2013.

WILDER, Raymond Louis. The cultural basis of mathematics, proceedings International Congress of Mathematicians. vol.1, 258-271. 1950.

ZASLAVSKY, Claudia. Criatividade e confiança em matemática. Artmed: São Paulo, 2008.

AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DESVELANDO AS IMPLICAÇÕES DA PROVINHA BRASIL

Celi Traude Kellermann¹
Eliane Greice Davanço Nogueira²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a Provinha Brasil tem interferido na prática do professor e de que forma isso se dá. Para atender às necessidades de elevar o índice da qualidade do ensino no IDEB, o governo implementou algumas políticas de acompanhamento, dentre as quais a Provinha Brasil, criada como instrumento para avaliar e diagnosticar a realidade de cada escola e possibilitar a contribuição de propostas que visam à superação das dificuldades encontradas na aprendizagem dos estudantes ainda na fase da alfabetização. Utilizada para aferir resultados de desempenho que permite conhecer o avanço das crianças na aprendizagem, no que se refere às habilidades de leitura e de matemática, pretende possibilitar um diagnóstico que poderá orientar professores e gestores na busca de melhoria da qualidade de ensino. Apesar do empenho do governo, a meta de uma educação de qualidade está longe de ser concretizada. Nessa perspectiva, para compreender esses fenômenos no campo educacional, a abordagem metodológica escolhida para a realização dessa pesquisa caracteriza-se pelo enfoque qualitativo, por meio de narrativas, com base em estudos de caso das implicações da Provinha Brasil na alfabetização, tendo por sujeitos seis professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da cidade de Campo Grande/MS, protagonistas de suas vivências referentes a esta avaliação. Essas narrativas se deram por meio de entrevistas em que foram analisados o posicionamento dos professores, suas atitudes e suas angústias frente à aplicação da prova e a interferência desta nas atividades pedagógicas elaboradas no planejamento. Os dados foram recolhidos e trabalhados para compreender como as narrativas destas professoras revelam aspectos de suas experiências diante das aplicações e implicações da Provinha Brasil. As entrevistas foram semiestruturadas, realizadas nos encontros dos participantes com a pesquisadora e suas transcrições se

¹ Ano de defesa: 2016

² Orientadora: Formada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (1982), Mestrado em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF).

converteram em registros de pesquisa em forma de narrativa. O estudo demonstrou que a avaliação, como uma ferramenta diagnóstica a ser utilizada pelo professor para melhorar sua eficácia na alfabetização, tem sido pouco utilizada, é percebida pelas professoras apenas como um instrumento classificatório, sem que façam distinção da Provinha Brasil de outras avaliações externas.

Palavras-chave: Avaliação. Provinha Brasil. Alfabetização. Narrativa.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Proposta de Intervenção: Como aproveitar o caráter diagnóstico da Provinha Brasil para promover novas práticas pedagógicas de alfabetização?

Apresentação: A leitura dos resultados - Repensando a prática

Os resultados da Provinha Brasil precisam ser apresentados aos professores com maior rapidez e transparência, para que não sejam desnecessários ou irrelevantes quando, por fim, são divulgados.

Assim, a proposta é que a própria escola se antecipe ao MEC e trabalhe com os resultados a partir das correções feitas pelos professores, tendo em vista o estudo, feito anteriormente, sobre a Matriz de Referência e o que ela indica, seus limites como diagnóstico abrangente do inteiro processo de alfabetização e em articulação com os referenciais curriculares e a teóricos sobre aquisição do SEA.

Para tanto, deve-se promover estudos que demonstrem o que realmente não foi aprendido ainda pelos alunos, com base em suas respostas, e o que a Provinha camuflou em termos de aprendizagem pelo seu formato de múltipla escolha, ou seja, aquilo que “aparentemente” foi consolidado, por ter respostas corretas, mas que, na prática e pelo conhecimento do professor de cada aluno em sua responsabilidade, ele sabe que não é verdadeiro.

Para que isso possa ser possível, faz-se necessário comparar os resultados da Provinha com o que foi trabalhado em sala e com o percurso de aprendizagem de cada aluno, evidenciando o que há de verdadeiro no diagnóstico e o que foi apenas resultado de cansaço e/ou nervosismo do aluno, no caso de erros de questões que teriam condições de responder acertadamente; ou de “chute”, nos casos em que, pelo histórico do aluno

este acertou na Provinha questões que se referem a conhecimentos ainda não consolidados por estes.

Esse estudo pode ser dirigido pelos próprios professores, apresentando os casos de cada turma, as justificativas e as intervenções propostas por eles para trabalhar aquela situação. Dessa forma, ao invés de ter a gestão ou a coordenação apresentando os resultados, seriam os próprios professores os responsáveis por isto, retirando o caráter constrangedor ou acusatório dessa reunião. Ninguém melhor do que os professores regentes para avaliar o que faltou aos alunos, ou à própria avaliação, no que se refere aos resultados apresentados e às propostas de intervenção naquela realidade.

A partir da apresentação desses resultados e de sua comparação com o desenvolvimento geral dos alunos avaliados, cada professor poderá propor as ações que empreenderá, na sua prática pedagógica, para auxiliar os alunos que não consolidaram certa habilidade e, ainda, para desenvolver além do esperado aqueles que já consolidaram e tem potencial para avançar em seu aprendizado. O ideal, portanto, não é correr atrás do mínimo exigido, mas garantir que os alunos tenham condições de continuar avançando em seus conhecimentos sobre o SEA, dentro de suas especificidades e potencialidades.

Acreditamos que as atividades que envolvem a produção e socialização de textos escritos apresentam, nesse sentido, um excelente meio de trabalhar com crianças em fase de alfabetização, que estão em níveis de conhecimento e apropriação heterogêneos, o que será tratado no próximo subitem.

Justificativa

A proposta de intervenção, mais do que uma exigência do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tem a ver com a ideia inerente ao próprio programa: estabelecer uma inter-relação entre universidade e escola, trazendo os problemas da educação básica para a pauta de pesquisa acadêmica, com vistas à promoção de ações efetivas de mudança e de uma contribuição concreta do Programa ao ensino e aprendizagem.

Entendemos que o Mestrado Profissional, nesse sentido, pode se tornar um “terceiro espaço formativo” ou um “espaço híbrido”, conforme a proposta e Zeichner (2010, p. 487), que reivindica, com a ideia desses espaços, uma forma de “[...] tentar perceber maneiras melhores de trazer o

saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica”. Sousa, Nogueira e Ribeiro (2015) indicam que:

[...] o Mestrado Profissional pode configurar-se como um espaço propício para uma maior interação entre a teoria e a prática educacional. A reivindicação desses “espaços híbridos” coincide com a busca por uma formação que se valha da articulação entre aprendizagem e produção de conhecimento, entre pesquisa e ação, entre autoria e prática docente (SOUSA, NOGUEIRA, RIBEIRO, 2015, p.57).

Essa proposta de intervenção, portanto, foi pensada a partir desse pressuposto, tentando oferecer alternativas possíveis para trazer os resultados da pesquisa efetuada no Programa de Pós-Graduação para o interior das escolas, visando contribuir para a reflexão sobre os problemas aqui apresentados.

E, nessa perspectiva, é relevante levantar, sucintamente, quais foram esses problemas:

- a) A Provinha Brasil não tem cumprido, junto aos professores do 2º anos, sua função diagnóstica;
- b) Os resultados da Provinha Brasil não são utilizados para repensar e elaborar novas práticas docentes;
- c) Os professores e a gestão escolar têm se baseado na Matriz de Referência da Provinha Brasil para organizar os tempos e espaços de alfabetização, em detrimento do inteiro Referencial Curricular das redes (estadual e municipal) e dos pressupostos teóricos presentes em outros programas, como o PNAIC, sobre a alfabetização e o letramento.
- d) A formação para a aplicação da Provinha e leitura de seus resultados tem seguido uma formatação de capacitação para executar tarefas, não sendo articulada com a teoria sobre a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). Promove, assim, a repetição de procedimentos e a prática de treinamento para alcançar resultados positivos no exame, não propriamente a aprendizagem dos alunos e a formação teórica dos docentes.
- e) O saber da experiência dos professores não tem sido valorizado e estes não tem participação efetiva na elaboração das questões da Provinha, o que vem trazendo um descompasso entre o que é cobrado e o que é trabalhado na sala de aula.

É com base, portanto, nesses itens levantados por nossa pesquisa que a proposta de intervenção foi elaborada, tendo como principal referência a promoção de formações centradas no ambiente escolar, em práticas colaborativas, pautadas no estudo e no compartilhamento de

experiências exitosas e das dificuldades comuns aos professores e, ainda, no entendimento do professor como um profissional que precisa ser levado em consideração ao se propor políticas públicas.

Enquanto o sistema de avaliação do MEC não for modificado, a Provinha Brasil é uma realidade da qual as escolas e os professores não podem, ainda, fugir. Portanto, a proposta é fazer com que esse instrumento, mesmo que limitado em seu alcance, possa ser utilizado de forma produtiva pelos professores e pela gestão escolar, não por aceitarem passivamente suas imposições e tomá-lo como “verdadeiro” diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, mas retirando dele um potencial para gerar debates acerca da alfabetização e das práticas alfabetizadoras.

Investir na formação, centrada na escola e feita de forma colaborativa, pode ser uma das possíveis saídas para se promover práticas alfabetizadoras mais significativas, que levem a um aumento do número de crianças alfabetizadas e leitoras proficientes ao final do ciclo de alfabetização. Discutir as práticas, a metodologia utilizada, os objetivos das atividades, as habilidades avaliadas pela Provinha e aquelas que não são avaliadas, mas são essenciais para a proficiência em leitura e escrita, entre os pares, tendo por base estudos e pesquisas teóricas, o currículo oficial e o currículo que se pretende por em prática na realidade concreta da escola, é o que pode, por fim, promover mudanças.

Objetivo geral:

- Contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica a partir do diagnóstico da Provinha Brasil.

Problemática:

- Como aproveitar o caráter diagnóstico da Provinha Brasil para promover novas práticas pedagógicas de alfabetização?

Público Alvo:

- Professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental com a mediação da equipe pedagógica (coordenação e gestão)

Duração:

- Periodicidade mensal ou bimestral, durante o ano letivo.

Metodologia:

1. Resgate da função diagnóstica da Provinha Brasil: Estudo da Matriz de Referência e dos Referenciais Curriculares, em articulação com as teorias de aprendizagem

O diagnóstico pressupõe uma ação anterior, centrada no levantamento de problemas e no direcionamento prático para sua solução. Nesse sentido, é importante que os professores percebam a função diagnóstica da Provinha, o que ela se propõe a diagnosticar, os limites desse diagnóstico, suas bases teóricas e suas limitações.

Para tanto, propõe-se que seja feito um estudo coletivo, desenvolvido pelos próprios professores e mediado pela equipe pedagógica (coordenação e gestão) que tenha em sua pauta de execução, com periodicidade mensal ou bimestral, conforme o calendário de formação das escolas, a matriz de referência da Provinha Brasil, comparada simultaneamente com o Referencial Curricular da rede e com os estudos teóricos sobre ensino do SEA.

Nessas reuniões, portanto, a pauta seria construída colaborativamente por todos os professores do 1º, 2º ano e 3º ano do ensino fundamental. Entendemos que a inclusão dos docentes das séries imediatamente anteriores e posteriores àquela em que a Provinha é aplicada é extremamente necessária. Os conhecimentos aferidos na primeira etapa da Provinha referem-se, basicamente, àqueles construídos no primeiro ano escolar e na educação infantil. Já os da segunda etapa, feita no final do 2º ano, subsidiará o trabalho do docente dos professores do 3º ano, que necessitam compreender em que estágio da apropriação do SEA os alunos que receberão no início do ano se encontram.

Com base nesses pressupostos, sugerimos que as reuniões sejam feitas a partir dos aspectos que são propriamente avaliados na Provinha Brasil e dos aspectos que não são avaliados ou cobrados por essa atividade, mas que precisam ser trabalhados, pois são basilares para a compreensão desta.

Um exemplo pode ser pensado a partir do primeiro eixo da Matriz de Referência da Provinha Brasil: *Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita*. Antes de tudo, para que o docente compreenda quais habilidades são necessárias ou mobilizadas para se apropriar do SEA, é preciso entender que:

[...] para aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a

que elas se referem. Isto é, concebemos, 38 erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir (MORAIS, 2005, p.37).

Assim, textos e discussões que façam o professor refletir sobre esse processo são necessários. Nesse sentido, acreditamos que as primeiras pautas devam trazer ao debate esses aspectos, bem como a discussão sobre métodos que, embora seja um tema polêmico, não revestido de neutralidade, possui uma importância crucial para o trabalho com alfabetização. Não se trata de defender a volta a métodos que tratavam o ensino da língua de forma fragmentada, linear e descontextualizada. Antes, trata-se de trazer ao debate a necessidade de se “[...] conhecer alguns métodos de alfabetização e refletirmos sobre seus limites e possibilidades, ajustando-os às mudanças conceituais produzidas pelas pesquisas e às exigências da sociedade contemporânea” (GALVÃO; LEAL, 2005, p.12).

A discussão sobre métodos e práticas de alfabetização que efetivamente levem à apropriação do SEA é pertinente e indispensável, uma vez que apenas entender que as crianças passam por níveis diferentes de apropriação e constroem, ao longo de seu processo de alfabetização, hipóteses sobre a escrita, não é o suficiente, para que o professor não caia na armadilha de apenas constatar em qual “nível” o aluno se encontra e não organizar “estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades” (GALVÃO; LEAL, 2005, p.12).

Para fomentar essa discussão, sugerimos a leitura dos artigos: *Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)* (GALVÃO; LEAL, 2005); *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate* (MORTATTI, 2009); *Concepções e metodologias de alfabetização : por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?* (MORAIS, 2006); *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos* (SOARES, 2004); *Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico* (LEITE, 2010); e *Alfabetização em questão*. (COLLELO, 2004), entre outros. Por trazerem diferentes perspectivas sobre a sistematização de práticas que levem à apropriação do SEA, podem provocar um bom debate entre os professores, mediado por teorias sólidas.

Além da discussão sobre métodos e sistematização de práticas, é importante ressaltar que “A matriz é apenas uma referência para a construção do teste. É diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e complexos.” (BRASIL, 2012, p.8).

Portanto, a abrangência do teste não envolve todas as dimensões envolvidas no ensino da língua escrita. De fato, segundo o Guia de Correção (BRASIL, 2012, p.9), as habilidades indispensáveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento “[...] podem ser agrupadas em torno de cinco eixos fundamentais: 1) apropriação do sistema de escrita; 2) leitura; 3) escrita; 4) compreensão e valorização da cultura escrita; 5) desenvolvimento da oralidade”, dos quais apenas quatro são considerados na Provinha. E, mesmo os quatro considerados pelo teste, devido à sua formatação geral (múltipla escolha, atividades pensadas fora do contexto local, forma de aplicação e outros fatores já tratados nesse estudo), seus limites como avaliação diagnóstica, referentes à cada eixo, também devem ser objetos de reflexão.

Assim, quando o Guia sugere que algum item avalia a habilidade de *Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras* (BRASIL, 2012), o que indicará para a professora regente de uma sala de alfabetização que aquela habilidade foi ou não consolidada será o conhecimento real que ela possui das habilidades daquele aluno, verificada no dia a dia da sala de aula. O aluno que ainda não diferencia letras de números ou não as reconhece pode, perfeitamente, marcar um X na resposta correta. Portanto, ao estudar cada habilidade e saber o que envolve sua consolidação, o professor terá mais condições de propor, no decorrer das aulas, atividades que afirmam se esta habilidade foi ou aprendida e promover situações para que isso aconteça, caso não tenha sido. O resultado desse trabalho irá se refletir na Provinha Brasil, aumentando as condições de utilizá-la como diagnóstico do nível de proficiência dos alunos da sala entre si, da sala em relação à escola e da escola em relação ao país.

O que essa proposta de intervenção sugere, portanto, é o estudo aprofundado, por toda a equipe pedagógica, incluindo os professores do 1º, 2º e 3º ano, sobre as habilidades que são avaliadas pela Provinha, para que se tenha a possibilidade de fomentá-las desde o primeiro ano, acompanhando o desenvolvimento dos alunos e comparando-o com os resultados obtidos nas atividades de sala e na própria avaliação externa, com maior compreensão sobre a veracidade dos resultados ali obtidos.

2. Promover a escrita: Para além da Provinha Brasil

A escrita é um agente social adquirido ao longo do desenvolvimento da humanidade, pelo qual se registra as relações sociais dentro de um determinado contexto, o que torna fundamental o desenvolvimento da destreza e o bom domínio da língua, tanto a leitura

como a escrita. Segundo Preto-Bay (2007), a escrita é produzida como artefato social e cultural que estabelece relações entre os membros de diversos grupos sociais, permitindo o conhecimento dos valores e princípios de cada grupo. O que torna imprescindível ao aprendiz a familiaridade com os textos escritos, oportunizando-lhe uma participação legítima, tanto na sua como nas demais comunidades em que se relaciona: culturais, políticas, religiosas e laborais.

Dessa forma, a aprendizagem eficaz da escrita possibilita uma maior inclusão e igualdade social, que proporciona ao sujeito um sentimento de pertencimento e de valor próprio dentro de uma comunidade, na qual ele tenha ferramentas para argumentar e participar de forma ativa e legítima.

A escrita é fundamental porque permite revelar a forma como as relações sociais se estabelecem dentro de uma comunidade. Preto-Bay (2007, p.21), declara que o discurso de um texto é sempre ideológico e viabiliza a crítica interna “enquanto ao mesmo tempo, se opõe a outros discursos e atribui valor a certas coisas a custo de outras”. Por isso se deve fomentar o aprendizado da leitura, escrita e oralidade primária entre as crianças, pois a escola, para Preto-Bay (2007), é só mais uma dentro das diversas dimensões de participação social, pois o estudante já se relaciona em um contexto social fora da escola, com participação relevante em sua comunidade primária.

Embora o Guia de Correção (BRASIL, 2012, p.9) afirme que a Provinha trabalhe o eixo de escrita, “[...] entendida como produção que vai além da codificação e se traduz em atividade social, cujos conteúdos e forma se relacionam a objetivos específicos, a leitores determinados e a um contexto previamente estabelecido.”, a dinâmica da avaliação não propõe atividades de escrita em si, mas a reflexão sobre textos escritos por outros, que devem ser identificados quanto ao gênero e a finalidade.

No entanto, para que os alunos reconheçam e saibam qual a finalidade de um bilhete, de uma carta, de um anúncio ou notícia de jornal e outros tipos de texto, é preciso que eles tenham tido vivências concretas com estes, em situações de leitura e em situações de produção própria.

A produção e a autoria da criança promovem a aprendizagem e o conflito com as hipóteses em que se encontra, permitindo sua superação e o seu desenvolvimento. Para que isso seja possível, porém, é preciso que nós, professores alfabetizadores, saibamos:

[...] organizar o trabalho pedagógico de maneira que possamos envolver atividades de leitura, atividades de reflexão sobre o sistema notacional de escrita e atividades de produção de textos orais e escritos dos diversos

gêneros, considerando os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos que chegam às escolas (SILVA, 2005, p.137).

Para tanto, é imprescindível promover situações em que a escrita seja significativa e, principalmente, que haja um tempo organizado para que os alunos possam refletir sobre o que escreveram. Propor uma produção de texto que levará horas para ser concluída e não retomá-la, pode ser insuficiente. Tanto melhor seria uma produção pontual, simples, mas que ofereça condições estruturais para ser corrigida, retomada, confrontada com outros modelos que façam o aluno pensar sobre suas decisões ao escolher determinadas letras ou sinais para compor seu texto. Assim, como aponta Silva (2005, p.144):

[...] as propostas de leitura e produção de textos precisam ser planejadas, considerando-se que os alunos ainda não dominam o sistema de escrita. Do contrário, as atividades de leitura e produção de textos irão representar frustração tanto para os professores, quanto para os alunos.

Para que a produção de escrita não gere frustração, nos alunos ou nos professores, não basta apenas pedir que a criança escreva “do seu jeito”, sem retomar o que foi escrito ou levá-lo a refletir sobre suas escolhas. São a partir desses confrontos que as hipóteses iniciais serão colocadas em pauta e poderão dar lugar a hipóteses mais avançadas.

Defendemos, assim, que seja incluído nas pautas de discussões entre professores e equipe pedagógica das escolas formas de incentivar e promover situações de escrita, pois conforme Ferreiro e Teberosky (1985, p. 274) é preciso deixar a criança “[...] escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético”, é preciso que ela teste suas hipóteses por meio do uso da escrita, “[...] não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim pra que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil - Avaliando a alfabetização**. Guia de correção e interpretação de resultados. Leitura, teste 2. Brasília: INEP, 2012

- COLELLO, Sílvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GALVÃO, Andréia; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de ; LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, Valéria, Amorim. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sammus, 2010
- MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de ; LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORTATTI, M.R.L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009
- PRETO-BAY, Ana Maria Raposo. Acesso social, práticas educativas e mudanças-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- SILVA, Roseane Pereira da Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de ; LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, nº 29, fev./abr. 2004.
- SOUSA, Sandra Novais; RIBEIRO, Lindalva Souza; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Mestrado Profissional em Educação: terceiro espaço formativo para professores da Educação Básica. **Dialogia** (UNINOVE. Impresso), São Paulo, v. 21, p. 55-68, 2015.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES TERENA: O USO DE “TEMAS GERADORES” NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Dalila Luiz¹
Léia Teixeira Lacerda²
Onilda Sanches Nincao³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os depoimentos de professores Terena que atuam na Escola Municipal Indígena Polo General Rondon da Aldeia Bananal, Município de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul, sobre a prática pedagógica de alfabetização em língua Terena utilizando os “Temas Geradores” propostos pela ação “Saberes Indígenas na Escola”. A importância desse tema se dá pela complexidade da alfabetização em língua indígena e pela necessidade de se buscarem novos caminhos para a execução dessa tarefa. A metodologia consistiu de entrevistas escritas realizadas com 08 professores Terena das Séries Iniciais, 01 (uma) formadora e 01 (uma) pesquisadora da Ação Saberes Indígenas. Foi utilizada, como fundamentação teórica, a bibliografia de autores como Freire (1968), Maher (2007) e Nincao (2003), bem como demais estudiosos da área da Educação e da Linguística Aplicada, dentre outros. Os resultados evidenciaram a adesão dos professores ao uso da metodologia de Paulo Freire sobre “Temas Geradores”, pois trata-se de uma proposta que considera o processo educativo da criança indígena desenvolvendo atividades que oportunizam o pensar, o agir e o refletir, de maneira a articular a teoria e a prática. Isso mostra a compreensão dos sentidos e significados dessa realidade, permitindo aos professores que tenham uma visão mais ampla de uma ‘nova’ organização de métodos que pode fazer a diferença no ensino e no aprendizado. Além disso, evidenciou-se um

¹ Ano de defesa: 2016

² Orientadora: Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1995/2003), Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009).

³ Coorientadora: Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1974), graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Osasco, mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e doutorado em Linguística Aplicada, área de concentração em Educação Bilíngüe, pela UNICAMP (2008) e pós-doutorado em Educação Bilíngüe pela Universidad Pablo de Olavide, Sevilha, Espanha (2016)

desafio para a educação escolar indígena, mas também mostrou-se ser possível uma educação interdisciplinar que permita uma leitura crítica desse processo de acordo com os dados obtidos junto aos professores indígenas. Lembramos que a referida Ação se iniciou em outubro de 2013 e se encontra ainda em andamento nas escolas indígenas.

Palavras-Chave: Alfabetização; Temas Geradores; Professor Indígena; Língua Terena.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Caminhos para a Implementação da Educação Escolar Indígena Bilíngue – Aldeia Bananal, MS

Introdução

O Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul inclui a necessidade de apresentar resultados da pesquisa desenvolvida neste local, além de uma *proposta de intervenção* que contemple possíveis soluções para os problemas apresentados nas pesquisas relacionadas à área da educação escolar indígena na qual foi desenvolvida a dissertação.

E é nesse sentido que apresentamos a nossa proposta, destinada ao desenvolvimento profissional docente dos professores alfabetizadores indígenas dentro de uma perspectiva de ensino da língua no processo ensino e aprendizagem dos estudantes Terena, tendo em vista que este é um tema complexo, ao se ressaltarem o processo de alfabetização bilíngue e a ausência de práticas sociais de letramento da língua. Ainda consideramos que existe, nas formações específicas, a necessidade de efetivação e conscientização acerca da proposta do bilinguismo voltadas para a valorização cultural indígena, principalmente o uso da língua materna como meio de comunicação entre os índios, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, a proposta é que os professores indígenas que tenham habilitação na área realizem, organizem e coordenem uma formação continuada que vise levar os profissionais a “novas descobertas”, cabendo-lhes as seguintes reflexões:

1. historicidade: a valorização da cultura indígena terena do local, as histórias, o mito, os costumes, os professores precisam refletir

sobre a valorização da identidade indígena com o objetivo de transmitir aos alunos os valores e reflexos dessa cultura. E a escola torna um espaço de “fronteiras” (Tassinari, 1997)”tornando um espaço privilegiado para o aprofundamento das próprias pesquisas sobre o etnoconhecimentos, e os professores e alunos índios, por sua vez, revelam-se como pesquisadores e pesquisados no contexto do local” (TASSINARI, 1997 p.46). Podendo compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas da “educação diferenciada”.

Padrões linguísticas e práticas pedagógicas no contexto cultural indígena: a escola foi colocada em meio aos índios com um objetivo, primeiro catequizar os índios, segundo torna-lo cidadão pacífico. Portanto atualmente a escola é um local de articulação em meio aos terena, no entanto os professores necessitam, nesse momento, refletir e articular sobre os problemas linguísticos que envolvem a língua Terena isso porque muitos deixaram de 'usar' a língua terena no seu cotidiano e assim buscar solução para eles por meio de estudos da fonologia, morfologia, sintaxe, entre outros. Propondo que nessas formações Continuadas com os professores terena busque métodos de que a língua seja valorizada em todos os aspectos como por exemplo: confecção de jornalzinho, murais e avisos em escrito na língua.

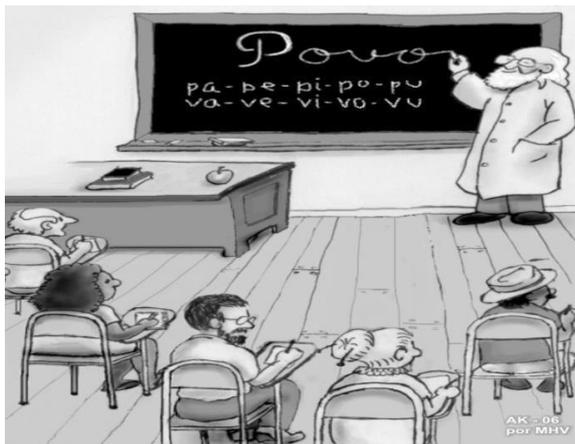
c) Proposta linguística, política e social: esta deve acontecer com os professores índios com o apoio das reflexões linguísticas, investigando meios para fazer com que a língua Terena passe a ter forte uso na escrita e na oralidade, ou seja, descobrindo e propondo formas para que a língua escrita também seja utilizada além do contexto escolar. Nesse sentido, a língua se faz importante como meio de comunicação e articulação para os Terena.

d) Processo de alfabetização e letramento na língua Terena: exige o uso de metodologias que irão nortear o ensino da língua no contexto escolar e social. Também com o uso de temas geradores no processo de ensino e aprendizagem da criança, pode-se entender a língua como fonte para se ter um olhar de afirmação da identidade e como um meio de diálogo e fortalecimento da cultura indígena.

1. A alfabetização da língua Terena

Alfabetizar não é simplesmente conhecer os códigos. Alfabetizar é ter toda a articulação em torno daquilo que vivo e convivo.

Figura 1: Charge de Paulo Freire



Fonte: www.temasgeradores.imagens.com

O método Paulo Freire apresenta como referência para o processo de alfabetização e ensino o contexto da realidade. Primeiro: qual língua utilizar para alfabetizar o aluno? Segundo: qual metodologia será adotada para que o aluno aprenda? Terceiro: para que tudo isso faça sentido e crie significados para o aluno, deve-se ensinar por meio da sua realidade, a partir do mundo que o cerca. Nesse contexto, o tema gerador se torna instrumento de uma das metodologias usadas por Paulo Freire para a alfabetização, usando a palavra chave como ponto de referência para construção de sentidos e significados no aprendizado da criança. Portanto, o tema gerador:

[...] Pressupõe uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade e a ruptura do conhecimento do nível senso comum. Pressupõe uma metodologia dialógica: metodologia do trabalho que tenha o diálogo como sua essência que exige do educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento de estar na ação, de se observar e se criticar nesta ação, trabalho que aponte na direção da participação, na discussão do coletivo (ANTUNES, 1992 p.2).

Ainda nas palavras de Freire, “[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2001, p. 29). Entendemos que envolver a criança na sua realidade também envolve o professor formador, ou seja, a formação de quem que será o articulador de todo processo. No entanto, para que isso aconteça, faz-se necessária a formação do professor como agente educador e formador. Ele deverá receber esse apoio para que se articule

no meio. Dessa maneira, o processo de alfabetização política – como processo linguístico – pode ser uma prática para “domesticação dos homens” ou uma prática para sua libertação. (FREIRE, 2001, p. 31).

Ainda segundo Freire, conseqüentemente, as ações libertadoras, em um certo meio histórico, devem corresponder não somente aos temas geradores, mas também ao modo de se perceberem esses assuntos. Essa exigência implica outra: a procura de temáticas significativas: “eu considero que o tema fundamental da nossa época é o da dominação que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado”. (FREIRE, 2001, p. 35).

Conclui-se que procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. (FREIRE, 2001, p. 37).

2. Professor indígena no contexto indígena

A Ação Saberes Indígenas na Escola traz uma nova visão do ensino por meio de uma metodologia baseada em Freire (2001) o que preconiza a perspectiva de uma educação libertadora. Uma das propostas da educação libertadora é considerar a leitura do mundo em seu contexto. Os Saberes trazem para o contexto indígena a (re)construção dos saberes tradicionais do indígena e, por meio das pesquisas, buscará fontes que estão a sua volta e registrar-se-ão como uma das propostas metodológicas do professor, quando serão desenvolvidos materiais como apoio pedagógico do docente e do aluno.

Essas ações ou podem ser desempenhadas com vistas a atender o assegurado na LDB 9293/96: “I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 2014) e ainda na Resolução nº 003 do Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica-CNE/CEB, art. 8º: “A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (BRASIL, 2012).

Atualmente, o professor índio assume o papel de educador na escola da aldeia e isso vem a facilitar o trabalho com os saberes ao elaborar o próprio material. Faz-se, pois, necessário que haja a continuidade da Formação Continuada dos educadores indígenas, iniciativa que demonstra que as políticas de formação de professores indígenas estão sendo postas em prática, na divulgação, na ampliação e no acesso dos povos indígenas a essa modalidade de formação inicial.

Entendemos que é de responsabilidade dos órgãos públicos oferecerem esses amparos à população indígena para que o professor índio possa complementar a sua formação, como assegura a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 78: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. (BRASIL, 2014).

Nessa seara, podemos citar a exemplo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul ao oferecer o curso Normal Superior, que conseguiu diplomar 26 professores da etnia Terena entre 1998 e 2012 e que hoje ministram aulas em suas aldeias. Contudo, infelizmente, o curso não teve continuidade, causando uma lacuna na formação do professor índio. Já em 2010, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul implanta o curso de Licenciatura Intercultural Indígenas Povos do Pantanal, que atualmente forma educadores que ministram aulas nas escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 dez. 1991. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> > Acesso em: 25 set 2013.

_____. **Portaria Interministerial nº 559**, de 16 de abril de 1991. Disponível em: <<http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>. Acesso 23 de set 2013.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 118).

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: ME/SEF, 1988.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de nov. 1999. Seção 1, p. 19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 23 set 2013.

_____. Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861>. Acesso : 23 set 2013

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. 2012, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: : 23 set 2013

FREIRE, Paulo, 1921-1998. **Conscientização: Teoria e prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Educação e Mudança**, tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol.1. São Paulo – Rio de Janeiro.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1985.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001, p. 259-268,

MONSERRAT, Ruth. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrativa. **Em Aberto**, Brasília: ano 14, n. 63, Jul/set. 1999, p.11-17.

_____. (2001), “Política e planejamento linguístico nas Sociedades indígenas do Brasil hoje: espaço e o futuro das línguas modernas.” In: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andres. (orgs). **Questões da Educação Escolar Indígena: da formação do Professor ao projeto de escola**, Brasília: FUNAI\DEDOC. Campinas\ ALB. p.127 – 159.

MORI, A.C. Conteúdos linguísticos e políticos na definição de ortografias das línguas indígenas. In: D’ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas** (Encontros de Educação

Indígena). COLE nº 10 - 1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997, p. 23-33.

_____. A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001, p. 160-171,.

NINCAO, O. S. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola**. Dissertação de Mestrado. São Paulo/SP: PUCSP, 2003.

_____. **Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo**: identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2008.

NOBRE, Domingos. Para uma síntese dos avanços e impasses atuais da Educação Escolar Indígena hoje. VEIGA; Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Orgs.). **Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**. Campinas: ALB/Brasília M. do Esp. 2005, p.83-91.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. **Lei nº 1700/1999**. Aquidauana: 1999.

_____. **Projeto Raízes do Saber**. Aquidauana: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes Gerais - Educação Escolar Indígena**. Políticas Educacionais - V.2 - Campo Grande: 1992.

_____. **Saberes indígenas na escola**. Rede Mato Grosso do Sul (UFMS, UCDB, UFGD e UEMS). Plano de Trabalho. 2013.

SWAIN, M. **Bilinguismo sem Lágrimas**. Original em Inglês - Bilingualism in Education: aspects of theory, research and practice - de Jim Cummins e Merrill Swain, publicado na Inglaterra e Estados Unidos pela editora Longman, em 1986. Traduzido por Wilmar R. D'Angeles, linguista professor do Depto. de Linguística do IEL. Campinas: Unicamp, 1998.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: Novos Horizontes Teóricos, Novas Fronteiras de Educação Indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e Educação**: a questão Indígena e a Escola. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

_____. Os povos Indígenas da região da Uaçá – Oiapoque eu desenvolvimento sustentável. Palestra apresentada na Programação da semana do Dia do Índio, Macapá, 1997.

TAUKANE, D. **A história da educação escolar entre os Kurá-Bakairi**. Publicação com recursos do Governo do Estado do Mato Grosso através

da Lei de Incentivo à Cultura, com o patrocínio da Damatta Produtos Agropecuários Ltda. Local: Editora: 1999.

TEIXEIRA, R. As Línguas Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Doniseti B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 291-316.

VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar. Na salda de aula: a subversão da escola com os Kaingang. In: SEKI, Lucy (Org.). **Linguística Indígena e Educação na América Latina.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 247-252.

ZATERA, Signori Maristela. A metodologia dos temas geradores e o problema do conteúdo no ensino escolar. **Revista Faz Ciências**, v.09, n.9. Jan/Jul., 2007 p. 205-236.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Dayse Centurion da Silva¹
Bartolina Ramalho Catanante²

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de pesquisa o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola) como estratégia de democratização da gestão da escola. Quanto à metodologia desenvolvida para a construção dos dados optou-se pela abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso em duas escolas. Utilizando-se das técnicas de coletas de dados de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semi - estruturadas, o estudo apresenta como objetivo geral analisar o cenário de elaboração do Plano de Ação das escolas estaduais Adventor Divino de Almeida e Profa. Thereza Noronha de Carvalho do município de Campo Grande, verificando se as estratégias apresentadas pelas unidades de ensino em questão colaboram para a democratização da gestão escolar com vistas à melhoria dos índices educacionais. No que se refere aos objetivos específicos, o estudo pretende: a) analisar a gestão das unidades escolares na perspectiva do planejamento estratégico de ações e b) compreender como o PDE-Escola contribui para a efetividade da gestão democrática. Como recorte temporal da pesquisa, delimitou-se o período correspondente aos anos de 2010 a 2014, em virtude das alterações operacionais realizadas pelo Ministério da Educação no que tange ao Plano de Desenvolvimento da Escola. Diante da ideia de que as políticas públicas são articuladas de acordo com o planejamento da sociedade, estas são viabilizadas por meio da ação do Estado, de acordo com o projeto que se enseja aplicar na sociedade num determinado período. Nessa condição, a demanda pela democratização da gestão escolar foi sendo incorporada a agenda da política pública educacional, buscando fortalecer o exercício da autonomia e da participação da coletividade. A análise realizada destaca o surgimento do planejamento das ações educacionais centrados na gestão escolar democrática

¹ Ano de defesa: 2016

² Orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), Especialização em História da América Latina (UFMS, 1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999).

autônoma, além da implantação e implementação do PDE-Escola estabelecendo foco na aprendizagem, na gestão e na eficiência do processo de ensino. A pesquisa aponta que nem todos os sujeitos do coletivo escolar compreendem o PDE-Escola como sendo uma política pública que envolve toda comunidade. Conclui-se que o PDE-Escola oferece contribuições relevantes no que se refere ao planejamento de acordo com a realidade das escolas, no entanto, é perceptível que as ações não financiáveis propostas pelas escolas culminam em uma sobreposição de atividades com os mesmos objetivos, fazendo com que os envolvidos no processo se pautem no cumprimento de metas. Por fim verifica-se que a Secretaria de Educação, enquanto órgão gerenciador dessa política pública, não tem mecanismos suficientes (insumos e humanos) para monitorar, avaliar e replanejar as ações em suas unidades escolares.

Palavras-chave: PDE-Escola. Gestão Democrática. Política Pública.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Oficina de Formação Continuada: Círculo de Estudo e Reflexão do PDE como ferramenta de democratização da Gestão Escolar.

Por se tratar de um Mestrado Profissional em Educação apresento a presente proposta de intervenção. Essa tem o objetivo de contribuir para a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da participação coletiva nos processos decisórios da unidade de ensino, com vistas à democratização da gestão escolar.

A proposta decorre dos resultados da pesquisa intitulada “O Plano de Desenvolvimento da Escola como Estratégia de Democratização da Gestão Escolar: Limites e Possibilidades”, linha de pesquisa “Formação de Professores e Diversidade”, no âmbito do Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Analisando os dados da pesquisa realizada constatamos que a equipe escolar e os representantes de pais têm relevante participação na elaboração do planejamento das ações do PDE-Escola. No entanto, se preocupam muito com o uso dos recursos e com a burocratização do programa. Constatamos ainda, que as reuniões são esporádicas e possuem nenhum registro e/ou sugestões que possam acrescentar

relacionar o desenvolvimento das ações com a democratização da gestão, em prol da melhoria da Educação Básica.

Nesse contexto, a proposta de intervenção objetiva fortalecer o processo formativo da equipe responsável diretamente pela elaboração do PDE-Escola, identificados nesta pesquisa como os membros do Grupo de Trabalho (GT) e os membros da APM e do Colegiado Escolar das escolas pesquisadas.

Justificativa

A Proposta de Intervenção tem o propósito de envolver e compartilhar com a comunidade escolar, por meio da Oficina de Formação Continuada, algumas reflexões e conclusões sobre o processo de democratização da escola pública usados diretamente na elaboração e execução do PDE-Escola, dentre eles ressaltamos a função exercida pelos Conselhos Escolares.

Essa proposta busca identificar os avanços, limites e possibilidades da caminhada da comunidade escolar, que conta com a efetiva participação de representantes dos segmentos envolvidos pais, professores, gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria Estadual de Educação de MS. A proposta busca desenvolver a prática de uma pedagogia de participação, mobilizando as relações intra-escolares e, desta com a comunidade.

Ter autonomia na gestão escolar ou educacional é agir de maneira transparente, responsável, respeitando a legislação e os direitos das pessoas na escola e na comunidade. A autonomia é sinônimo de responsabilidade, onde as ações deverão ser desenvolvidas de forma compartilhada e com responsabilidade, cabendo ao Grupo de Trabalho, equipe escolar e Conselhos Escolares participar intensivamente das decisões da escola.

O Projeto de Intervenção pretende contribuir para que as ações elaboradas e executadas através do programa PDE-Escola aconteçam de forma descentralizada e democrática, pois essas ações devem representar a voz da comunidade, dos diferentes segmentos da escola, em prol da qualidade do aprendizado dos estudantes. Sabemos que o diretor é a liderança formal, o dirigente principal, responsável pela escola, portanto deve ter a visão de conjunto, buscando articular e integrar os vários setores: administrativo, pedagógico e financeiro, disseminando concepções e práticas que pensem a inovação e o caminho que permeiam a inter-relação entre teoria e prática, na qual, a teoria vincula-se aos

problemas reais que emergem da prática e a prática orienta-se pela teoria.

Metodologia

Para o êxito desta proposta, faz-se necessário que as ações sejam apresentadas inicialmente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Esta proposta de intervenção, compreende a realização de assessoramento pedagógico da pesquisadora às unidades escolares pesquisadas, por meio da oferta de oficinas de formação continuada ao Grupo de Trabalho (GT) e aos membros da APM e Colegiado Escolar.

As oficinas serão realizadas na modalidade presencial e a distância, em conformidade com as datas asseguradas pela unidade escolar durante as “jornadas pedagógicas” previstas em calendário escolar.

A carga horária total será de 40 (quarenta) horas (sendo 20 presenciais e 20 horas a distância) distribuídas em quatro bimestres letivos, conforme matriz curricular³, no período de abril a dezembro de 2016, sendo que no quarto bimestre ocorrerão dois encontros.

Cada encontro presencial corresponde a carga horária de 04 (quatro) horas, sendo 04 (quatro) horas destinadas ao estudo sob acompanhamento da pesquisadora seguido de 04 (quatro) horas a distância destinadas à elaboração do material a compor o portfólio, contendo as atividades desenvolvidas no bimestre, totalizando assim a carga horária de 40 (quarenta) horas.

A avaliação final das oficinas dar-se-á por meio da elaboração de um manual de Gestão Participativa para comunidade a ser publicado no blog das escolas, sendo que durante as formações esses blogs deverão ser alimentado com fotos e notícias referentes as experiências formativas dos participantes.

A matriz curricular das oficinas de formação continuada é expressa conforme quadro a seguir:

³ Matriz elaborada em consonância com aspectos detectados na pesquisa

Matriz Curricular das Oficinas de Formação Continuada

Encontro	Oficina	Carga Horária
1º bimestre	PDE-Escola: democratização e Participação	08 horas
2º bimestre	Planejamento Estratégico e Autonomia	08 horas
3º bimestre	Gestão Democrática e os Conselhos Escolares	08 horas
4º bimestre	O Programa PDE-Escola – Limites e Possibilidades	08 horas
	Avaliação Final: Elaboração do Manual de Gestão Participativa	08 horas

Fonte: Elaborado pela autora

Da forma como esta apresentada, a matriz curricular fundamenta-se na proposta de democratização da gestão escolar em consonância com Programa PDE-Escola e a elaboração e desenvolvimento de suas ações em conjunto com a comunidade escolar.

De acordo com Dourado (2010, p.79), a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola. Nesse sentido destacamos que uma gestão verdadeiramente democrática tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar no cotidiano da escola e, especialmente, nos momentos de tomadas de decisões, seja nos processos administrativos, financeiros ou pedagógicos, participação essa que deve ser conquistada pouco a pouco, mas de maneira responsável e autônoma.

Para tanto, as oficinas serão planejadas a partir das reais necessidades da unidade escolar, conforme dados obtidos por meio da pesquisa.

Por fim, destaca-se que a certificação dos participantes das oficinas ficará sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, adotando-se como critério a participação do público-alvo em no mínimo 75% (setenta e cinco) das atividades presenciais.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção questões da nossa época.

AMARAL SOBRINHO, José e XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília, DF: MEC/FUNDESCOLA, 1999.

AMARAL SOBRINHO, J. XAVIER. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Gestão Escolar no Brasil: situação atual e perspectivas**. Brasília, DF: MEC/BIRD/FUNDESCOLA, 2001.36 . (Série Documentos, nº2).

AMORIM, M. D. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós- Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11 ed. – São Paulo: Cortez: Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas SP. Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, J.C de. **Estado, planejamento e democratização da educação**. In: SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERR EIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAYER, M. F. **O Programa PDE-Escola: uma análise da sua interpretação em Guarapuava – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). BICEN/UEPG. Ponta Grossa PR. 2012

BERNARDI, L. UCZAK L., ROSSI A. **Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do Estado**. Trabalho apresentado na ANPAE Sul, 2014

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Lei no. 9394/96. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 17 jul.2015.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001** (PNE). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 12agos. 2015.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. MEC; 2005.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Guia de programas, 2008a. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadoProgramasdoMEC.pdf> > Acesso em: 12 agos. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 27, de 21 de junho de 2007**. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola. Brasília: MEC, 2007b.

CAMINI, L. et al. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

D'ÁVILA, Jorge Luis; NEVES, Maria Lucia Paniago. Considerações a respeito das relações Estado e políticas educacionais. In: **Anais: V Encontro de políticas e práticas de formação de professores: profissionalização e prática docentes: políticas de formação, regulação, inovação e diversidade**, I Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação de MS, Campo Grande 2013.

D'Ávila, Jorge Luis Possibilidades e limites do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) No Estado De Mato Grosso Do Sul. Tese (doutorado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CCHS/Campo Grande – MS. 2014

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 de dez. 2015.

FERNANDES, D. E. M. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): evidências da implantação em escolas municipais.** Reunião Anped, 2004. Disponível em: <<https://www.reunião.anped.org.br>> Acesso em: 20 jun. 2015.

FRANÇA, M. **FUNDESCOLA – O PDE e o PAPE como plano e projeto de descentralização financeira em escolas dos municípios de Natal e Taipu, RN.** Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos>. 2007. Acesso em: 18 jun. 2015

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. O Programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação e sociedade.** Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005
_____. A gestão no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 185-384, maio/ago. 2009.

FORMAGIO, Renata Piantino. **A implementação do PDE-Escola em unidade escolar no município de Passos-MG.** Dissertação. 2013. Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora, MG.

GADOTTI, M. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola.** São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** volume 1 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos Cedes. **Políticas Públicas e Educação**, n. 55, 2001.

HOLANDA, Aurélio Buarque de: **Novo Dicionário** – Ed. Nova Fronteira, p. 186, 1983.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) in www.pedagogiaemfoco.pro.br

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação – PEE/MS**, 2014a, p.43. Disponível em: <http://www.gthead.com.br/plano_polo_campo_grande.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

MARX, Karl (1989). **O Capital: Crítica da Economia Política**. 12 ed. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, t. 1, v. 1 e 2. 933 p.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

MORAES, I. A. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/FUNDESCOLA) e a Autonomia da Gestão Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). UCG, Goiânia-GO. 2002.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M; TOSCHI, M. S. Escolas gerenciadas: diretividade, burocratização e controle do trabalho escolar. In: FONSECA, M; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Editora da UCG, 2004. p. 189-213.

OLIVEIRA, S. M. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

OLIVEIRA, Dalila de Andre. **As Políticas Educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências**. In *Revista brasileira de política e administração da Educação* – ANPAE, 2007.

POLANYI, Karl. *A Grande Transformação*. 8. ed. [s/l]: Ed. Campus, 2000.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos CEDES – Políticas públicas e educação**, Campinas, n. 55, 2004

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009a.

SCAFF, E.A.S. **Planejamento da educação e cooperação internacional: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola.** Tese de Doutorado. FEUSP. São Paulo, SP, 2007.

SIMIONATTO, Ivete. **A Contribuição de Gramsci para a Análise do Estado** - em Estado e Democracia: Pluralidade de questões. Organizado por Lucia Cortez da Costa. Ponta Grossa. UEPG, 2008, 269p

SODRÉ, L. B. D. P. A. **A implantação do PDE e sua Consolidação em Mato Grosso do Sul no Período de 1998 a 2005.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFMS, Campo Grande – MS, 2006.

TAQUES, M. F. **O PDE-Escola nas escolas da Rede Estadual do Paraná:** entre o gerencialismo e as possibilidades democráticas. Dissertação (Mestrado em Educação). UFP, Curitiba PR. 2011.

XAVIER, A. C. da R. **Criação e Fortalecimento da Capacidade Institucional dos Sistemas Educacionais.** Brasília, DF, 2003.

MARX, Karl (1989). **O Capital: Crítica da Economia Política.** 12 ed. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, t. 1, v. 1 e 2. 933 p.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

MORAES, I. A. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/FUNDESCOLA) e a Autonomia da Gestão Escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). UCG, Goiânia-GO. 2002.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M; TOSCHI, M. S. Escolas gerenciadas: diretividade, burocratização e controle do trabalho escolar. In: FONSECA, M; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate.** Goiânia: Editora da UCG, 2004. p. 189-213.

OLIVEIRA, S. M. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

OLIVEIRA, Dalila de Andre. **As Políticas Educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências.** In **Revista brasileira de política e administração da Educação** – ANPAE, 2007.

POLANYI, Karl. *A Grande Transformação.* 8. ed. [s/l]: Ed. Campus, 2000.

- RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos CEDES** – Políticas públicas e educação, Campinas, n. 55, 2004
- SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009a.
- SCAFF, E.A.S. **Planejamento da educação e cooperação internacional: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola**. Tese de Doutorado. FEUSP. São Paulo, SP, 2007.
- SIMIONATTO, Ivete. **A Contribuição de Gramsci para a Análise do Estado** - em Estado e Democracia: Pluralidade de questões. Organizado por Lucia Cortez da Costa. Ponta Grossa. UEPG, 2008, 269p
- SODRÉ, L. B. D. P. A. **A implantação do PDE e sua Consolidação em Mato Grosso do Sul no Período de 1998 a 2005**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMS, Campo Grande – MS, 2006.
- TAQUES, M. F. **O PDE-Escola nas escolas da Rede Estadual do Paraná: entre o gerencialismo e as possibilidades democráticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFP, Curitiba PR. 2011.
- XAVIER, A. C. da R. **Criação e Fortalecimento da Capacidade Institucional dos Sistemas Educacionais**. Brasília, DF, 2003.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE O BRAILLE E AS TECNOLOGIAS COMPUTACIONAIS

José Aparecido da Costa¹
Celi Corrêa Neres²

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade analisar as eventuais intervenções no processo de construção do conhecimento do estudante com deficiência visual em face das tecnologias assistivas, com recorte para as ferramentas computacionais, que permitem a utilização do computador pelos referidos estudantes. Para tanto, são desenvolvidas análises centradas na abordagem sócio-histórica com vistas a identificar componentes mediadores no processo de escolarização das pessoas com deficiência visual (sala de recursos multifuncionais), a partir das nuances inseridas no atendimento educacional especializado, inclusive nos aspectos concernentes à legislação que permeia essa trajetória. Trata das práticas pedagógicas atinentes à sala de recursos multifuncionais e dos principais programas de código aberto utilizados pelos citados estudantes. Traz as impressões dos estudantes com deficiência visual sobre os fatores incidentes no que concerne ao atendimento educacional especializado, permeados pela aplicabilidade do Sistema Braille e das tecnologias computacionais. Para efeito de análise também para avaliação do desenvolvimento da prática durante o processo, utiliza-se o método de entrevista semiestruturada e dois eixos são estabelecidos, sendo estes: eixo A – acesso ao Sistema Braille e aos programas computacionais, voltados à usabilidade de pessoas com deficiência visual; eixo B – acesso ao material didático nos formatos braille e/ou digitalizado. Averigua fatores relativos à formação de professores do atendimento educacional especializado e a disponibilidade dos recursos presentes nesse serviço e sua usabilidade, a partir de três eixos, estando assim ordenados: eixo 1 – recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho dos profissionais que atuam nas salas de

¹ Ano da defesa: 2016

² Orientadora: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1988), graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e Pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (2014).

recursos multifuncionais; eixo 2 – oferta de formação para os profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais; eixo 3 – participação dos estudantes com deficiência visual nos serviços ofertados no âmbito das salas de recursos multifuncionais. No que se refere aos resultados, a investigação traz apontamentos reveladores sobre o processo avaliativo dos estudantes com deficiência visual, com o fito de aclarar as implicações da presença ou ausência de recursos especificamente a esse fim. Nesse sentido explicita que apesar do significado das tecnologias computacionais voltadas ao uso pelos estudantes com deficiência visual, o Sistema Braille permanece desenvolvendo papel de relevância para determinado contingente desses estudantes, sobretudo em fatores vinculados ao domínio dos conhecimentos do campo ortográfico. O trabalho evidencia, ainda, aspectos correlatos à disponibilidade de recursos pedagógicos e formação dos docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais, frequência dos estudantes a esse serviço e as adaptações de recursos propostos para se viabilizar o desenvolvimento do trabalho no cotidiano do atendimento educacional especializado. A partir da totalidade dos resultados de um questionário aplicado aos professores do citado serviço, apresenta-se a necessidade de um projeto de intervenção como fator contributivo, para a superação das lacunas identificadas que em síntese, se situam em componentes inseridos na ausência de domínio da grafia braille e na falta de formação continuada, pois isso restringe o acesso dos estudantes pesquisados à abrangência das ferramentas computacionais que podem ser utilizadas no decorrer do processo de escolarização.

Palavras-chave: Processo de escolarização. Estudante com deficiência visual. Tecnologias assistivas. Sistema Braille.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tema: Formação de Professores no Sistema Braille e suas Grafias e Tecnologias Computacionais.

Diante dos aspectos apontados nesta pesquisa, propomos a efetivação de um programa de formação de professores que seja desenvolvido no Laboratório de Educação Especial e Acessibilidade da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS) e que tenha como ênfase as grafias do Sistema Braille e os programas que

possibilitam o acesso às produções digitais e/ou digitalizadas pelos mencionados estudantes.

Desta forma, procuramos atender as duas principais necessidades que a pesquisa nos demonstrou, quais sejam: formação para os professores, que abranjam o domínio do Sistema Braille, com ênfase em suas grafias e ainda englobem as principais ferramentas computacionais, inseridas no contexto das tecnologias assistivas.

É necessário, entretanto, que compreendamos que esta proposta está estruturada em etapas, pois, se por um lado temos presente o processo da dinâmica inovadora das tecnologias, por outro, há de se observar a demanda elevada dos profissionais para os quais se objetiva a ação proposta, circunstância que se destacou nos últimos anos, já que no acompanhamento dos censos escolares, vamos identificar o crescente número de estudantes com deficiência na rede pública de ensino; e, para além do exposto, é fundamental que atinjamos um momento em que a intervenção se antecipe à presença desses nas unidades escolares.

Local: Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul.

Equipe ministrante: Profissionais com qualificação da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS) e de órgãos parceiros.

Duração do curso: 120 horas-aula.

Público-alvo: Professores das salas de recursos multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul; professores que tenham alunos com deficiência visual incluídos nas salas em que ministram aulas na escola comum; e professores que desenvolvem a docência nas salas de tecnologias.

Pré-requisitos: Domínio básico da escrita e leitura no Sistema Braille e conhecimentos básicos de informática.

Apresentação

Nos últimos anos, temos contado com diversas medidas que têm por finalidades precípuas a implementação, sistematização e difusão do Sistema Braille. Tais medidas são especialmente relevantes em um país de dimensões continentais como o Brasil.

Para além desse aspecto, é imperioso considerarmos, também, as mudanças de cunho estrutural, cujo objetivo fundamental se insere no desenvolvimento de ações capazes de contribuir para a inclusão de

educandos com deficiência, mormente, no caso deste projeto, daqueles com deficiência visual. Nesse contexto, podemos mencionar a criação da Comissão Brasileira do Braille (1999), a implantação dos centros de atendimento pedagógico ao deficiente visual, por todo o país (1996) e o advento das salas de recursos multifuncionais (2008).

É evidente que a ação pedagógica comprometida com essa nova condição de serviços e atendimentos não pode prescindir, em hipótese nenhuma, da realização de estudos com foco na legislação vigente, de forma continuada.

Bem assim, é preciso que se supere de vez a histórica alegação de que os estudantes com deficiência não podem ter seu direito à educação cumprido, em face da falta de disponibilidade de cursos de formação para os professores e professoras.

Nesse sentido, destacamos o depoimento de Emmanuelle, constante na obra de Caiado (2006,

p. 42), conforme se segue: “O professor deveria ser formado com uma noção mais aberta sobre o aluno cego, o aluno com visão reduzida. Sem noção alguma, o professor se assusta, quando se depara com um aluno cego na classe [...]”.

Masini (2007, p. 11), ao se referir às características necessárias ao educador, informa que “[...] ser educador eficiente requer: disponibilidade para o outro e para rever-se, vontade de aprender, de pensar, de enfrentar problemas e situações com conhecimentos e critérios [...]”.

Em face do exposto, julgamos necessário e fundamental a efetivação do curso Formação de Professores no Sistema Braille e suas Grafias e Tecnologias Computacionais, cujas formas e condições para sua concretização se encontram descritas no item 4, Procedimentos Metodológicos.

Justificativa

A pesquisa denominada *O Atendimento Educacional Especializado: entre o Braille e as Tecnologias Computacionais*, que deu origem a este projeto, identificou que há escassez na oferta de grafias específicas para o Sistema Braille e que as existentes estão disponibilizadas de maneira restrita às salas de recursos, onde são realizados atendimentos para os estudantes com deficiência visual.

De acordo com as professoras entrevistadas, elas tiveram a oportunidade, até o presente momento, de participar apenas de uma formação que abordou a mencionada temática.

Já no que tange às tecnologias assistivas, há constante inovação e refletindo-se sobre a expansão de possibilidades que devem ser propiciadas aos estudantes com deficiência visual, torna-se indispensável a contínua oferta de formações que visem ao desenvolvimento profissional dos professores e professoras, aqui observado especificamente o rol de atribuições da Rede Escolar do Estado de Mato Grosso do Sul e das respectivas redes municipais.

Essas condições, cremos justificar a execução da presente proposta.

OBJETIVO GERAL

Realizar curso de formação para professores e professoras das salas de recursos multifuncionais, das salas da escola comum que tenham estudantes com deficiência visual incluídos e das salas de tecnologias com o escopo de desenvolver estudos do conjunto das grafias braille e das ferramentas computacionais, inseridas no contexto das tecnologias assistivas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar estudos minuciosos acerca da forma adequada do emprego das normas técnicas para produção de braille em seus diversos contextos.
- Promover estudos no que concerne à aplicação da grafia braille no contexto da tecnologia da informação.
- Desenvolver estudos sistemáticos que assegurem a aplicação do Código Matemático Unificado nos diversos contextos da área.
- Oportunizar conhecimentos relativos à devida aplicação da grafia braille na área da língua portuguesa.
- Possibilitar conhecimentos no domínio da especificidade da aplicação da grafia braille para a química.
- Propiciar estudos acerca dos contextos nos quais se permite a aplicabilidade da grafia braille relativa à estenografia.
- Desenvolver estudos que englobam práticas atinentes aos aplicativos e programas computacionais: DOSVOX, NVDA, Mecdaisy, Dspeech e Balabolka.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando ao bom aproveitamento do curso ora proposto, neste serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

Primeira fase: ações de cunho organizacional:

1. O curso está dividido em duas etapas, sendo 60 horas-aula para a abordagem das grafias braille e 60 horas-aula para a tratativa das tecnologias assistivas na vertente já informada.
2. Levantamento dos profissionais que se enquadram no público para o qual foi pensado e estruturado o curso.
3. Divisão dos profissionais em turmas de 25 participantes.
4. Estabelecimento de contatos por parte da equipe organizadora da formação com a finalidade de realizar a confirmação com o respectivo participante, inclusive definido o local de realização do curso.

Fase 2: Desenvolvimento de ordem prática:

1. Efetivação de avaliação de escrita e leitura do Sistema Braille e tecnologias assistivas com a exigibilidade de obtenção de média 6 por parte do inscrito para a realização do curso.
2. Formação de turma com o quantitativo máximo de 25 cursistas.
3. Disponibilidade de cópias das grafias vigentes para cada cursista.
4. Desenvolvimento de atividades com vistas à avaliação de aproveitamento do curso, tanto no que se refere ao Sistema Braille, quanto no que diz respeito às tecnologias computacionais.

Obs.: Para a realização da formação, é condição essencial a disponibilidade ao menos de um computador para cada dois cursistas.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Este curso tem sua execução prevista para 2016, com renovação para os anos subsequentes, observadas as alterações necessárias para cada edição, conforme avaliação da equipe executora.

RESULTADOS ESPERADOS

Após a realização deste curso, espera-se a ampliação no acesso ao conjunto das grafias braille em consonância com as tecnologias computacionais, e a consequente melhoria na apreensão de símbolos significativos do mencionado código, em se tratando dos cursistas. Fatores que, por conseguinte, representarão avanços no desenvolvimento do processo de escolarização dos estudantes com deficiência visual que frequentam as salas de recursos, salas de tecnologias e o sistema educacional como um todo.

RECURSOS HUMANOS

Cursistas e profissionais ministrantes.

MATERIAIS

Impressoras, máquina de datilografia braille, linha braille, programas e aplicativos computacionais, regletes, punções, papel sulfite 40, gramatura 120, formulário contínuo, normas e grafias transcritas para o Sistema Braille, computador, grafias e normas técnicas do Sistema Braille em tinta.

TEMAS E CONTEÚDOS ABORDADOS

Programas leitores de telas, Sistema Operacional DOSVOX, Programa Mecdaisy e aplicativo Dspeech e Balabolka, Nota Técnica nº 005, de 11 de março de 2011, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Gabinete do Ministro, Nota Técnica n. 21, de 10 de abril de 2012, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação Especial, Nota Técnica n. 58, de 20 de maio de 2013, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação Especial, o Alfabeto no Sistema Braille; contexto atual do Sistema Braille; legislações pertinentes ao Sistema Braille; Comissão Brasileira do Braille; adaptação de textos para transcrição; transcrição de textos em braille; revisão de textos; escaneamento de materiais impressos; processo de impressão em braille; normas práticas para transcrição; modelos de capas; transcrição de códigos, estatutos e leis; desenhos; diagramação; ficha catalográfica; figuras; glossário; gráficos; índice; lacunas; notas de rodapé; notas do transcritor; sinais simples e compostos; referencial de posição; ordem braille aplicação à língua portuguesa; letras com diacríticos; pontuação e sinais acessórios; sinais usados com números; sinais exclusivos da escrita braille; frações; unidades de medida o Sistema Braille no contexto informático; Código Matemático Unificado; o Sistema Braille na grafia química; a estenografia e sua utilização (BRASIL, 2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2011a, 2011b, 2012, 2013).

Principais comandos das ferramentas computacionais abordadas no curso – com o propósito de subsidiar os professores da Educação Básica – integram o presente projeto, as descrições dos principais

comandos dos programas e aplicativos a serem abordados no curso proposto:

Principais comandos do DOSVOX:

- a) T – testar o teclado;
- b) E – editar texto;
- c) L – ler texto;
- d) I – imprimir;
- e) A – arquivos;
- f) D – verificar discos;
- g) J – jogos;
- h) U – utilitários falados;
- i) R – acesso à rede e Internet;
- j) M – multimídia;
- k) P – executar um programa qualquer;
- l) S – subdiretórios;
- m) V – vai para outra janela do Windows;
- n) C – configurar o DOSVOX;
- o) * – configuração avançada do DOSVOX;
- p) Q – informa a quem pertence o DOSVOX.

Principais comandos do Mecdaisy:

a) Abrir livro – a partir da Janela Principal, acesse o botão ABRIR ou tecle A para atalho:

1. Navegue com as setas verticais para escolher o diretório desejado. Tecele ENTER para entrar no diretório. Após escolher o diretório do livro, tecele TAB para passar para a lista de arquivos. Utilize setas verticais para selecionar o livro;

2. Tecele ENTER para abrir o livro ou navegue até o botão abrir e tecele ENTER para confirmar.

b) Ler parte do livro – com o livro aberto, é possível iniciar a leitura dos itens a partir do índice:

1. A partir da janela principal, acesse o botão índice do livro, ou tecele I para atalho;

2. Utilize as setas verticais para escolher a parte do livro que deseja ler;

3. Tecele ENTER para ler a parte selecionada ou navegue até o botão OK e tecele ENTER.

c) Informações sobre o texto – exibe informações sobre o livro aberto, tais como: título, autor, números de páginas, quantidade de níveis, duração, entre outras:

1. A partir da janela principal, acesse o botão informações sobre o texto ou tecla T para atalho;

2. Na janela informações sobre o livro, utilize as setas verticais para ouvir as informações.

Ir para uma determinada página – localiza e vá direto para a página indicada na caixa de edição:

1. Tecla P;

2. Digite o número da página desejada;

3. Tecla ENTER;

4. Tecla ESPAÇO para iniciar a leitura. Principais comandos do NVDA:

QUADRO 1 - Principais comandos do leitor de telas NVDA, considerando o tipo de teclado – *desktop* ou *laptop*

Nome	Teclado		Gesto de toque	Descrição
	<i>Desktop</i>	<i>Laptop</i>		
Parar a voz	Control	Control	com dois dedos	Para instantaneamente a voz
Pausar a voz	Shift	Shift	-	Pausa instantaneamente a voz. Pressionada novamente, continuará a falar desde onde parou (se a pausa for suportada pelo sintetizador atual).
Menu do NVDA	NVDA+n	NVDA+n	Duplo toque com dois dedos	Abre o Menu do NVDA, que lhe permite ir às preferências, ferramentas, ajuda, outras.
Alternar modo de fala	NVDA+s	NVDA+s	-	Alterna o modo de fala entre fala, bipe e desativado.

Alternar modo ajuda de entrada	NVDA+1	NVDA+1	-	Ao pressionar qualquer tecla neste modo, será informada a tecla e a descrição de qualquer comando do NVDA associado com ela.
Encerrar o NVDA	NVDA+q	NVDA+q	-	Sai do NVDA.
Passar a próxima tecla	NVDA+F2	NVDA+F2	-	Informa ao NVDA para deixar passar a próxima tecla pressionada para a aplicação ativa, mesmo se for uma tecla de comando normal.
Alternar modo dormir em um aplicativo entre ligado e desligado	NVDA+ Shift+s	NVDA+ Shift+z	-	O modo dormir desabilita todos os comandos de teclado do NVDA e a saída de voz/Braille para o aplicativo atual. Isso é muito útil em programas com voz própria ou recurso de leitura. Ressalta-se que a tecla aqui designada por NVDA corresponde à tecla Insert.

Fonte: adaptado de NV Access (2011).

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. *O trabalho didático na escola moderna formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação contemporânea).

ANACHE, A. Y. *Discurso e prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul*. 1991. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1991. Disponível em: <http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=520&listaDetalhes%5B%5D=520&processar=Processar>. Acesso em: 8 mar. 2015.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 59-76. 2011. Número especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2014.

BAPTISTA, J. A. L. S. *A invenção do Braille e a sua importância na vida dos cegos*: Louis Braille, 1809-1852. Lisboa: Comissão de Braille, 2000. Não paginado. Disponível em: <<http://www.gesta.org/Braille/Braille01.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BORGES, J. A. S. *Do Braille ao DOSVOX*: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://teses2.ufrj.br/Teses/COPPE_D/JoseAntonioDosSantosBorges.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota Técnica n. 58/2013/MEC/SECADI /DPEE*: orientações para usabilidade do livro didático digital acessível – Mecdaisy. Brasília, DF, 20 maio 2013. Não paginado. Disponível em: <file:///C:/Users/Mero/Downloads/nt58_orient_livrodid_dig_access_mecdaisy.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota Técnica n. 21/2012/MEC/SECADI /DPEE*: orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Brasília, DF, 10 abr. 2012. Não paginado. Disponível em: <file:///C:/Users/Mero/Downloads/nota_tecnica_21_mecdaisy.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Grafia Química Braille para uso no Brasil*. 2. ed. Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Gabinete do Ministro. *Nota Técnica n. 005/2011/MEC/SEESP/GAB*: publicação em formato digital acessível – Mecdaisy. Brasília, DF, 11 mar. 2011b. Não paginado. Disponível em: <[file:///C:/Users/Mero/Downloads/nota_tecnica_05_2011_secadi%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Mero/Downloads/nota_tecnica_05_2011_secadi%20(5).pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Código matemático unificado para a língua portuguesa* – CMU. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Normas técnicas para a produção de textos em Braille*. 2. ed. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estenografia Braille para a língua portuguesa*. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Grafia Braille para a língua portuguesa*. 2. ed. Brasília, DF, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Grafia Braille para informática*. Brasília, DF, 2004.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

MASINI, E. F. S. (Org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007.

O PROFESSOR REGENTE EO AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (APE): suas (re) ações na escolarização do estudante com deficiência

Lucimar De Lima Franco¹
Celi Corrêa Neres²

RESUMO

O estudo teve como objetivo refletir acerca da atuação de professores regentes e do professor especializado na escolarização dos estudantes com deficiência na sala de aula comum em uma escola municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Na Rede Municipal de Ensino (Reme) desse município, esse profissional especializado denomina-se Auxiliar Pedagógico Especializado (APE) e atua na sala de aula comum para mediar os conhecimentos propostos pelos professores regentes. Pretendeu-se, dessa forma, investigar como as práticas pedagógicas desses profissionais têm se articulado para contemplar a escolarização desses estudantes, bem como analisar e refletir as ações e reações dos professores regentes e APE na escolarização de um estudante com deficiência na sala de aula comum. O estudo apresentou caráter exploratório, em que, no campo empírico, buscou-se informações prévias para tatear o objeto e obter os dados necessários para sua compreensão. Considerando-se a política educacional, no contexto da sociedade capitalista atual, o esforço concentrou-se na análise dos dados a partir do entendimento da singularidade, neste caso, a educação especial, que é parte integrante da educação geral no âmbito da sociedade. Pautou-se em observações das práticas pedagógicas de 11 professores do ensino comum e 1 professor do ensino especial, registradas em diário de campo e em entrevistas semiestruturadas, pontuando os relatos dos docentes e aspectos da relação educativa, instrumentos de mediação e espaço físico de escolarização de um estudante com deficiência. As análises apontaram a necessidade de se repensar o papel do APE para que este atue como apoio ao trabalho do professor regente, e não apenas no atendimento ao estudante com deficiência, com mediações e espaços segregados. Indicaram, ainda, que os professores têm consciência de que o estudante com deficiência precisa

¹ Ano de defesa: 2016

² Orientadora: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1988), graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e Pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (2014).

de práticas diferenciadas, consideram importante e necessária a atuação do APE, mas não se reconhecem como agente principal na aprendizagem do estudante, nem apresentaram respostas para modificar suas práticas pedagógicas, as quais não têm contemplado a participação e progressão do estudante na sala de aula. Concluiu-se nas (re)ações dos professores regentes predominam as concepções de que a escolarização de estudantes com deficiência compete ao professor especializado, revelando que ainda não assumiram como seus todos os estudantes.

Palavras-chave: Professores Regentes e APE; Estudante com Deficiência; Sala Comum.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tema: Formação Continuada a partir do Trabalho Colaborativo do Professor do Ensino Comum e Especial

Atualmente, o papel do professor da educação especial tem sido fundamental na inclusão escolar, ao considerar que este possibilita o acesso dos estudantes com deficiência no ensino comum por meio do AEE. Em contrapartida, diante das atuais orientações das políticas educacionais, as quais estabelecem que todos os estudantes devem frequentar a sala comum, o professor regente assume relevante papel. Santarosa e Heindrich et. al.³ (2004, apud ZANATA, 2004, p.41), pontuam que, na etapa preliminar do processo de inclusão escolar desses estudantes “[...] quem recebe o impacto de pronto é o professor que se sente despreparado para desenvolver um trabalho de qualidade com todos os seus alunos”.

No ensino comum, o papel do professor regente, segundo Almeida e Machado (2010, p.345), constitui como atividade principal na profissão e deve ser compreendida como:

[...] uma “arte” que envolve aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais preparam o docente para resolver

³ SANTAROSA, L. M. C. et al. Acessibilidade em Ambientes de Aprendizagem por Projetos: construção de espaços virtuais para inclusão digital e social de PNEEs. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-11, 2007.

novas situações ou problemas emergentes no dia-a-dia da escola e da sala de aula.

Portanto, o trabalho do professor regente tem-se constituído em um desafio que vai além da sua formação, de forma a aprimorar suas práticas na sala de aula e estabelecer articulação com outros profissionais da educação especial presentes na escola.

Esses serviços e apoios, ao adentrarem as escolas apoiados nos discursos da educação inclusiva, têm impactado a atuação desses professores, pois envolvem a presença de outros profissionais, com os quais não estavam acostumados a trabalhar.

O que temos percebido na escola é a inserção desses estudantes como sinônimo de inclusão escolar, na qual professores regentes e professores especializados atuam individualmente, cada qual no seu espaço com suas funções e responsabilidades distintas. Ao analisar as políticas públicas que direcionaram os serviços e apoios educacionais especializados ao longo da configuração da educação especial na educação geral, percebemos a ênfase nos serviços e apoios para garantir o acesso desses estudantes no ensino comum, enquanto que as relações educativas entre os profissionais são secundarizadas.

A partir do levantamento bibliográfico, descrito no capítulo 3 desse estudo, e das análises e reflexões por meio da pesquisa de campo, algumas literaturas apontaram como alternativa promissora para a inclusão escolar o ensino colaborativo, no qual professores comuns e especializados atuam em conjunto.

Corroboram com tal entendimento Mendes, Vilaronga e Zerbato (2010, p.45), ao afirmarem que a literatura científica:

[...] de países mais experiente em práticas de inclusão escolar tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Cook e Friend (1993⁴ , apud Vilaronga, 2014, p. 20) apontam o Ensino Colaborativo como proposta contributiva para com a inclusão

⁴ COOK, L.; FRIEND, M. Educational leadership for teacher collaboration. In BILLINGSLEY, B. (Ed.). **Program leadership for serving students with disabilities**. Richmond, VA: State, 1993.

escolar, definindo-o como uma parceria entre os “[...] professores do ensino regular e especial, desde que os dois se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educativas especiais.”

Neste estudo, o contexto analisado dispõe da atuação do APE, que atua na sala comum com os professores regentes, o que pode contribuir para estabelecer atuações conjuntas.

A despeito das orientações legais preverem práticas articuladas entre os profissionais, o fato de atuarem juntos não é suficiente para desenvolverem um trabalho conjunto. Contudo, Gately e Gately (2001 apud Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014, p. 54) ao discutirem sobre o ensino colaborativo pontuam que essa relação precisa ser construída e perpassa por 3 estágios até alcançar um trabalho colaborativo:

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional [...] Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração [...] Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente [...] e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro.

Embora esse estudo aponte atuações paralelas e dificuldades em estabelecer colaborações entre os professores, certas situações sinalizaram possibilidades de práticas em conjunto. Vilaronga (2014, p.20), ao destacar metas da inclusão escolar alerta que “[...]especialista, Professores da Educação Especial e da educação comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes [...] alcancem melhores desempenhos”. Ressaltamos o papel da escola nesse processo, com as palavras de Crippa (2012, p. 80):

“Na busca de um ensino de qualidade para todos os alunos, principalmente aqueles com deficiência, cabe à escola comum novos posicionamentos e reestruturação das ações pedagógicas voltadas para um trabalho colaborativo diante da diversidade [...]”.

Dentre as dificuldades percebidas por meio dos relatos dos professores regentes ao escolarizar o EA, nesse estudo, destacamos a falta de tempo para trocar informações com o APE, o grande número de

⁴ GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, n. 33, p. 40-47, 2001.

estudantes nas salas, dificuldades em modificar as práticas para contemplar todos os estudantes, bem como carência na formação inicial e continuada.

A questão de tempo suficiente para planejar e discutir acerca do ensino/aprendizagem dos estudantes com deficiência foi ressaltada pelos professores e considera-se como algo desafiador, cabendo à gestão escolar organizar e oportunizar esses momentos aos professores.

Lago (2014) destaca autores que tem discutido acerca do Coensino, dentre estes, Mendes (2008) e Zanata (2004) e Capellini (2004), os quais consideram que “[...] o apoio dos gestores escolares é imprescindível para o sucesso dessa parceria, pois a partir desse apoio é que surge o tempo para o planejamento conjunto, capacitar para atuar colaborativamente, [...]” (LAGO, 2014, p.194).

Diante desses pressupostos, propõe-se como forma de aprimorar as práticas pedagógicas diante da inclusão escolar que os professores do ensino comum e do ensino especial participantes desse estudo, bem como a equipe técnica e pedagógica da escola socializem literaturas que discutam sobre o modelo de Ensino Colaborativo. Embora a pesquisa tenha privilegiado uma realidade específica, a presente proposta visa ser estendida aos demais professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, portanto, será enviada à Secretaria Municipal de Educação, a fim de ser compartilhada pelos demais profissionais da Reme.

Quanto à socialização da proposta do Ensino Colaborativo ou Coensino, pretende-se torna-la acessível aos docentes como forma de promover leitura e discussões acerca desse modelo de ensino. Será tomada como referência as literaturas discutidas no capítulo 3 desse estudo, dentre esses, os estudos de Capellini (2004), Crippa (2012) David e Capellini (2014), Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) e Vilaronga (2014), em que os autores investigaram e discutiram acerca desse modelo, apresentando resultados significativos e que contemplaram a inclusão escolar.

Em um primeiro momento, propõe-se que haja encontros com os profissionais, como parte dos estudos e atividades previstas como parte do cronograma das reuniões pedagógicas da própria escola, para as leituras, discussões e trocas de informações sob as perspectivas de colaboração considerando a realidade escolar investigada, tendo como base o modelo de ensino, relacionando teoria e prática apontados nos estudos dos autores relacionados acima.

Em um segundo momento, a proposta é socializar com os professores alguns espaços especializados existentes e disponíveis na internet, na tentativa de aproximar os serviços e apoios especializados às suas práticas pedagógicas, estabelecendo um trabalho conjunto e

colaborativo entre os profissionais. Tendo como referência os sítios do Instituto Benjamin Constant⁵ e a Fundação Dorina Nowil⁶, os quais apresentam links em que os profissionais poderão acessar e obter informações e materiais acerca de serviços especializados, livros, questões de acessibilidade, publicações na área da educação especial, pesquisas, cursos e palestras, bem como textos e vídeos com sugestões de atividades e estratégias de ensino para a educação especial.

No terceiro momento, a partir das leituras, discussões, trocas de informações dos profissionais e acesso aos serviços especializados dispostos nos sítios indicados, promovidos nos encontros, propõe-se que sejam elaborados pelos docentes, em conjunto, planos de aulas com proposições de atividades e estratégias para a participação dos estudantes com deficiência nos diversos componentes curriculares e serem aplicadas em sala de aula pelos professores.

Esperamos que essa proposição, ao chegar ao conhecimento dos profissionais da educação, possa despertar algum interesse. E que tentativas de ampliar as discussões acerca da articulação dos professores regentes e especializados na escolarização dos estudantes com deficiência possam fazer parte das fomentações desses profissionais. O que contribuirá para que se concretizem nas práticas, as orientações oficiais (leis, decretos e resoluções) que tratam da educação especial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A.; MACHADO, A. Carla M. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v.27, n.84, p. 344-351, 2010.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f.. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CRIPPA, R. M. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.
- DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O Ensino Colaborativo como Facilitador da Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil**.

⁵ Disponível em www.ibr.gov.br.

⁶ Disponível em www.fundacaodorina.org.br.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. São Paulo, 2014

LAGO, D.C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 270f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.2, n. 1, p 3-25, jun. 2008.

MENDES, E.G. VILARONGA, A.A.R. ZERBATO, A.P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2014.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 198f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
DIVERSIDADE**

PRODUÇÕES ANO 2017

UMA ESCALADA SINUOSA PELO TERRENO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS EM BUSCA DA (RE)CONSTITUIÇÃO DOCENTE FRENTE A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Fernando Fidelis Ribeiro¹
Eliane Greice Davanço Nogueira²

RESUMO

Este trabalho insere-se na perspectiva da formação de professores. Especificamente, trata da educação especial e inclusiva no âmbito do Atendimento Educacional Especializado - AEE, tendo como foco a autoformação docente. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral buscar, na trilha das incertezas e das contingências, respostas que possibilitem (re)conhecer a minha (re)constituição como professor de temas de interesse em ciências da natureza de alunos/as com altas habilidades/superdotação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação do município de Campo Grande/MS - NAAH/S-CG. Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, fez-se uso de aspectos relacionados às histórias de vida, valendo-se, sobretudo, dos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa narrativa no âmbito (auto)biográfico. Assim, margeada pela produção de dados forjados pelas narrativas escritas de oito alunos participantes desta pesquisa, iniciou-se uma escalada “imaginária” (auto)biográfica em uma montanha nada harmoniosa rumo ao cume, isto é, rumo a resposta à minha pergunta básica de pesquisa. Nos vários trajetos percorridos, reflexões foram tecidas durante a minha escalada ou, pode-se dizer, durante a minha prática docente e, mediante análise dos relatos referidos, algumas considerações foram possíveis, dentre as quais: os depoimentos apontaram que as atividades desenvolvidas no formato de grupos de estudos e pesquisa na sala de enriquecimento curricular em ciências da natureza do NAAH/S-CG constituíram-se como um recurso intelectual significativo e frutífero ao estímulo e ao exercício do pensamento científico; e, certamente, o aspecto mais relevante para responder à pergunta que gravitou todo esse trabalho foi que o meu processo autoformativo como

¹ Ano de defesa: 2017

² Orientadora: Formada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (1982), Mestrado em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF).

professor de ciências da natureza para alunos com altas habilidades/superdotação foi se forjando e tomando corpo na dinâmica das relações sociais, pois, ao me posicionar como mestre ignorante, naquele contexto, tive que redimensionar, reestruturar e reorganizar meus saberes da experiência anteriormente aprendidos e socializados ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. Sendo assim, é razoável considerar, finalmente, que a autoformação docente é um movimento que se mostra e se constitui em processo, no interior de um real social que igualmente tem, em sua dinâmica relacional, um caráter processual. Diante desses resultados, trago uma proposta de intervenção voltada para a autoformação docente de professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado com alunos com altas habilidades/superdotação, tendo os pressupostos da pesquisa narrativa como fundamentação teórica.

Palavras-chave: Formação profissional docente. Narrativas autobiográficas. Altas habilidades/Superdotação.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ateliês Formativos:

PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Público alvo: Professores das salas de recurso do Atendimento Educacional Especializado que atendem aluno/as com altas habilidades/superdotação.

Duração: Ano letivo escolar.

1. Introdução/Justificativa

Ao trabalhar como professor da sala de ciências da natureza no Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-CG/MS) durante um período de quatro anos pude tomar conhecimento dos desafios inerentes ao Atendimento Educacional Especializado - AEE - aos alunos identificados com altas habilidades/superdotação na área acadêmica. Trabalhar com esses alunos exige do professor uma metodologia diferenciada daquela que é utilizada em turmas regulares, uma vez que, em suas áreas de interesse, os alunos necessitam ser estimulados a

explorar suas potencialidades, pesquisar e buscar autonomamente respostas aos seus questionamentos científicos, não necessariamente sendo ensinados, no sentido convencional do termo.

Diante deste desafio à frente dos alunos com altas habilidades/superdotação, é oportuno relatar aqui à guisa de exemplo ou à semelhança, o dilema narrado por Rancière (2002) na obra *O Mestre Ignorante*, em que o autor narra a história de Joseph Jacotot – professor francês, militante do Século das Luzes que foi confrontado, em 1818, com uma situação pedagógica inesperada e improvável: ele, que não falava o idioma holandês, precisava ensinar línguas clássicas para alunos holandeses que não conheciam o idioma francês. Diante dessa situação, Jacotot coloca-se como um “mestre ignorante”, que aprende ao mesmo tempo em que ensina, propondo uma educação emancipatória e não baseada na transmissão de conteúdos.

Essa atitude diferenciada frente ao seu papel de mestre, colocando-se em posição de mediador, não de detentor de conhecimento, implica em reconhecer que não caberá ao professor direcionar os rumos do ensino, mas acompanhar o interesse dos alunos, entendê-los como alguém que possui saberes e mediá-lo no que eles necessitam para ampliar o que conhecem sobre o tema pelo qual têm afinidade. Não para acumular mais conhecimentos, mas para inovar, produzir respostas a problemas ligados a essas áreas e que podem trazer benefícios sociais.

Nesse conjunto de ideias, Gaston Bachelard (1996, p. 24) declara que: “Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.” Ao refletirmos sobre essa declaração, apreendemos que essa abordagem pedagógica não é a que prevalece em nosso sistema de ensino, pois, segundo Bachelard, a essência do fazer ciência é instigar nossos alunos a fazer perguntas científicas; a fazer com que eles percebam que a aprendizagem dos conceitos científicos não é dado, é construído.

Todavia, ainda que tenham surgido várias teorias pedagógicas que consideram os saberes do aluno e a construção do conhecimento, tanto nos aspectos cognitivos como em situações sócio-interacionistas, é comum a prevalência do tipo de educação a que Paulo Freire (1974) denomina educação “bancária”, em que o papel do professor é “depositar” informações nos alunos como se eles fossem tábulas rasas esperando que estas se transformem em conhecimentos e aprendizagens. Nessa perspectiva, quando se fala em Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que se refere às deficiências, o professor sente-se mais “à vontade” por entender que sua função é auxiliar os alunos nesta condição

a aprender os conteúdos básicos, seja oferecendo suporte material (materiais adaptados, atividades diferenciadas, etc.) ou como intérprete da Libras, aos alunos com surdez.

Contudo, numa vertente diametralmente oposta, quando se trata de alunos/as com altas habilidades/superdotação, o professor, não raras vezes, sente-se inseguro quanto à sua função, uma vez que supostamente estes não necessitariam de auxílio, por não apresentarem dificuldades na aprendizagem. Foi este meu sentimento quando iniciei o trabalho na sala de ciências da natureza do NAAH/S, em Campo Grande. Dessa forma, durante o período inicial de adaptação à essa nova realidade, a esse “admirável mundo novo”, parafraseando o título do livro de Aldous Huxley (1998), primeira edição em 1932, necessitei fazer um movimento de idas e vindas intelectuais, de percorrer caminhos outros, qual seja, o da autoformação docente. De modo a buscar alternativas para atender aos estudantes identificados positivamente na área acadêmica a fim de possibilitar o contentamento, na medida do possível, as suas necessidades educacionais especiais.

Os mesmos dilemas foram presenciados por ocasião de uma formação para professores do NAAH/S e de salas de recurso do interior promovida pela SED/MS em 2012, quando foi relatado por diversos docentes como sentiam dificuldades em desenvolver um trabalho significativo frente a tais alunos/as.

Diante de tudo é oportuno, neste contexto, apontar que na área da educação especial, especificamente na área do ensino de ciências da natureza para alunos com AH/SD, o número de pesquisas ainda é inexpressivo, como bem relata Anjos (2011, p. 12),

[...] às pesquisas na área de educação inclusiva, a área de altas habilidades/superdotação chamou-me especial atenção pelo fato de ser um tema pouco pesquisado, fato que pode ser exemplificado por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cujo programa já possui trinta e um anos de existência e que possui somente uma dissertação (2010) na área e nenhuma tese.

O presente projeto, portanto, foi pensado a partir dessa realidade vivenciada nas salas de recursos de AEE, especificamente aos professores que atendem alunos identificados na área acadêmica, haja vista que, de certa forma, com aqueles que apresentam suas altas habilidades/superdotação na área de arte e de música esse problema não é, a princípio, tão acentuado, pois a criatividade e a autonomia são

naturalmente esperadas e incentivadas, pois, acreditamos que a percepção do professor para esses alunos seja de certa forma mais evidente.

Coerente com a concepção do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), ao que diz respeito às reflexões sobre a formação continuada ou permanente do professor da educação básica e a interlocução da universidade com a realidade educacional brasileira, ressalta-se a ideia de que:

A modalidade de mestrado profissional justifica-se pela adoção de um modelo de formação profissional que tenha como foco os educadores que estão em atividades nas escolas, por meio da pesquisa diretamente voltada aos problemas da educação básica (NERES; NOGUEIRA; BRITO, 2014, p. 898)

No esteio de tal concepção, justifica-se a necessidade de políticas de formação continuada dos professores das salas de recursos que atendem alunos identificados com AH/SD em disciplinas acadêmicas, sendo esta uma área com poucos investimentos do setor público (federal, estadual e municipal) e que tem se mostrado fonte de problemas, dificuldades, insegurança e com pouca literatura específica que possa auxiliar os docentes a melhor desempenhar sua função e realmente atender os alunos em suas especificidades.

. Objetivos

2.1. Objetivo Geral:

- Promover ações de formação continuada e autoformação docente aos professores das salas de recursos nas escolas da rede estadual de ensino regular em ciências da natureza que atendem alunos e alunas com AH/SD identificados(as) positivamente na área acadêmica.

2.2. Objetivos Específicos:

- Estimular novas práticas didáticas que possam instigar a curiosidade, a criatividade e o autogerenciamento dos estudos com alunos com AH/SD.
- Criar grupos de pesquisa em temas de interesse específicos dos alunos, lançando oportunidades de produção inovadora de conhecimentos e repostas a questões prementes da sociedade que necessitam de pesquisa científica. Tais como: doenças emergentes, mobilidade urbana, degradação do meio ambiente, aquecimento global, dentre outros.
- Aumentar a participação dos alunos com AH/SD, sobre orientação dos professores das salas de recurso, em feiras de ciência ou afins que

promovam ideias, estudos e pesquisas na área de ciências da natureza e suas tecnologias.

Metodologia

A metodologia proposta para essa formação continuada centra-se no ambiente escolar como espaço de formação e no professor como profissional capaz de repensar sua prática pedagógica e autoformar-se, a partir do diálogo entre os seus pares em situações de compartilhamento de experiências exitosas e dos conflitos e desafios vivenciados.

Seguindo a mesma lógica apontada para a relação didática entre professor e aluno, a proposta é colocar-se, como formador, como “mestre ignorante” frente aos professores, mediando a transformação de seus conhecimentos prévios em conhecimentos novos, com respeito às suas ideias e a sua capacidade criadora. É, portanto, o oposto da formação nos moldes de capacitação, ou no oferecimento de receitas prontas a serem somente executadas. Baseia-se no entendimento do professor como sujeito de sua prática, profissional que utiliza sua capacidade cognitiva, intelectual e de linguagem para refletir sobre os procedimentos didáticos, em um ambiente colaborativo e solidário.

É útil, pois, no que se refere ao ambiente colaborativo e solidário, tomarmos emprestados os argumentos do neurobiólogo chileno Humberto Maturana (2001), ao percebermos que somos mamíferos, seres humanos tagarelas e que compartilhamos, assim, experiências na linguagem consigo e com o outro. Que seja:

A experiência humana não tem conteúdo. Em nossa experiência, nós não encontramos coisas, objetos ou a natureza como entidades independentes, como nos parece na simplicidade da vida cotidiana. Nós vivemos na experiência, na práxis de viver de seres humanos no fluir de sermos sistemas vivos na linguagem, como algo que acontece em nós e a nós à medida que linguajamos. [...]. Então, a experiência acontece na linguagem (MATURANA, 2001, p. 154).

Em conformidade com o raciocínio de Maturana (2001), no que toca a linguagem como condição fundamental para experiencarmos o mundo e a vida, é necessário criarmos estratégias que levem esses pares a reunir-se, por áreas de conhecimento e por regiões, para permitir, assim, que professores que atuam em regiões com características peculiares possam, com a mediação do formador, construir conhecimentos ao *linguajarem* suas experiências humanas consigo e com os outros.

Diante de tal panorama, teríamos, assim, três alternativas a serem estudadas a fim de decidir qual seria a mais viável, financeira e logisticamente: 1) Projeto Piloto na capital. 2) O formador se deslocaria da capital para as cidades do interior, realizando a formação em escolas polo. 3) Os professores do interior se deslocariam até a capital, ou a cidades próximas, formando um polo para a realização da reunião formativa.

A partir da escolha de qual logística seria a mais viável do ponto de vista econômico e prático, as reuniões teriam sua configuração baseada nos pressupostos dos Ateliês Biográficos de Projeto, uma metodologia de formação de adultos proposta por Christine Delory-Momberger, que consiste em um

[...] dispositivo [que] pode ser aplicado em diversos setores da formação de adultos, adequado a públicos tanto universitários quanto profissionais, inscrever-se em ações de orientação ou reorientação profissional ou vir acompanhado de dispositivos de inserção. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366)

Esses Ateliês ou “grupos reflexivos” (PASSEGGI, 2011, p.150), que diferem de “grupos focais” ou grupos de reflexão por suas características específicas, conforme explica a autora:

Em primeiro lugar, não se trata de um método de pesquisa, mas de **uma prática de formação**. Em segundo lugar, os participantes (professores, pesquisadores, formadores em formação) reconhecem seu pertencimento a esse grupo social, assim como o seu engajamento **num projeto comum**: partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos. Finalmente, o grupo se realiza em contexto institucional e **é acompanhado por um formador**, que zela pelos princípios éticos e deontológicos das práticas de reflexão autobiográfica. (PASSEGGI, 2011, p. 150, grifos nossos).

Dessa forma, a principal especificidade desse modelo de formação reside em dois aspectos: a consideração da experiência dos sujeitos e o uso de escritas autobiográficas como recurso de autorreflexão e autoformação.

A utilização de escritas de professores tem sido evidenciada tanto como fonte promissora de pesquisa quanto como dispositivo a favor da formação docente. Almeida e Oliveira (2011, p.12) afirmam, em relação a sua própria pesquisa, que “O conceito do professor como ator social vai ser afirmado também na área de ensino de ciências, embora, somente nos

dias atuais, propostas que pensem a formação do professor de ciências por meio da História de Vida venham sendo produzidas”.

Conforme explica Belmira Bueno:

No terreno da formação de professores, isso implica, segundo Nóvoa, considerar o conceito de reflexividade crítica e assumir que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p. 116). No sentido que Nóvoa, Dominicé e Josso referem-se às autobiografias, estas são entendidas como “biografias educativas”, ou seja, enquanto instrumentos de formação, que podem ou não estar aliados à pesquisa. Dessa concepção resulta uma ênfase sobre o caráter formativo e uma nova perspectiva para a investigação educacional. (BUENO, 2002, p.22)

A proposta original de Delory-Momberger prevê seis encontros, o que acreditamos não seria viável para o contexto do presente projeto, por fatores como distância formador-professores, custos operacionais e o próprio tempo que pode ser destinado a essas reuniões formativas.

Assim, foi pensada uma forma de condensamento dessas etapas, sem perder, contudo, o propósito original:

O ateliê biográfico de projeto é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.359).

3.1. Etapas:

1º Ateliê Biográfico

O primeiro momento seria destinado às informações sobre o procedimento, os objetivos do ateliê e os dispositivos que serão colocados em prática. O formador deixará claro que o objetivo dos encontros é formativo e não “terapêutico”, e que a utilização das histórias de vida tem um propósito específico: fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica, colocando em evidência as experiências pessoais, a fim de formar um projeto pessoal e coletivo de transformação da prática.

Após a apresentação desses elementos, é feito em conjunto um “contrato biográfico” entre o grupo, que para atender aos objetivos dessa formação não pode ser excessivamente numeroso. O ideal é que seja em torno de doze participantes, que acordarão entre si que será respeitada “[...] uma

regra de discrição e reserva sobre tudo o que será contado no interior do ateliê.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). Esse contrato, que pode oral ou escrito, segundo a autora “[...] é o ponto de consolidação do ateliê biográfico: ele fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção autoformadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

A seguir, será elaborada a primeira narrativa autobiográfica, aqui focada na trajetória profissional dos sujeitos. Será solicitado, portanto, que narrem sua inserção profissional, os motivos que os levaram a escolha da profissão, os principais acontecimentos que marcaram sua vida profissional, principalmente no que se refere ao trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação, suas principais dificuldades e as experiências exitosas que vivenciaram. Essas narrativas serão, após escritas, socializadas entre o grupo, a fim de fomentar o debate entre os pares e elencar, em conjunto, os pontos em comum dessas histórias e de suas experiências narradas.

O objetivo dessa socialização, segundo Delory-Momberger (2006, p. 367), é a “[...] busca compreensiva do outro e o distanciamento de si mesmo.” Ou seja, é nesse movimento de escuta e de narrativa que se procede uma verdadeira reflexão sobre as experiências vivenciadas e compartilhadas entre os pares. Ou ainda

O que as práticas formativas por histórias de vida fazem aparecer é a dimensão socializadora da atividade biográfica, o papel que ela exerce na maneira pela qual os indivíduos se compreendem a si mesmos e se estruturam em um vínculo de co-elaboração de si e do mundo social. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.370).

Nesse movimento de co-elaboração e de socialização de experiências exitosas, a própria experiência do formador ganhará outro sentido: ao socializar, junto aos seus pares, suas vivências como professor de alunos com altas habilidades/superdotação da área acadêmica, estas ganharão sentido e status de colaboração, não de imposição de um modelo, pois será adicionada às outras experiências narradas pelos sujeitos, assim como às outras dificuldades também vividas pelo formador em sua trajetória profissional.

Dessa forma, ao colocar-se junto ao grupo como um de seus pares, o formador não será visto como alguém de fora que vem impor uma prática fora da realidade que estes experienciam em seu cotidiano.

Assim, o terceiro momento do Ateliê será a apresentação de uma proposta centrada em grupos de pesquisa, formados a partir dos temas de interesse dos alunos/acadêmicos, com vistas a produzir novos conhecimentos

e soluções para problemas por eles mesmos explicitados. Serão demonstrados, também, alguns projetos apresentados pelos alunos do NAAH/S Campo Grande na Feira Estadual de Ciências e Tecnologias da UFMS (FETEC/MS), evidenciando como a iniciativa de conceder autonomia ao mesmo tempo em que se media procedimentos metodológicos pode resultar em trabalhos inovadores e pertinentes, mesmo em áreas de conhecimento não dominadas cabalmente pelo professor, aqui em atitude de “mestre ignorante”, que aprende enquanto ensina.

Após essas etapas, os professores serão convidados a elaborar sua própria proposta de trabalho, a partir das reflexões suscitadas no encontro. Um ambiente virtual (grupo em redes sociais, blog ou ambiente moodle) será disponibilizado para que enviem suas propostas elaboradas, que serão acompanhadas em todo o processo pelo formador/equipe de formação, fornecendo respaldo teórico-metodológico para os professores em suas dúvidas ou questões que surgirem na implantação.

2º Ateliê Biográfico

O segundo encontro poderá ser realizado seis meses (ou em menor tempo) após o primeiro, a fim de socializar, novamente, as experiências do grupo, propor colaborativamente, entre os pares, mudanças de percurso, inovações ou acréscimos.

A dinâmica do segundo Ateliê seguirá a perspectiva de seminários de apresentação dos projetos, em que cada professor terá espaço para expor como modificou sua prática docente e os resultados que obteve.

Assim como no primeiro encontro, será proposta a escrita de uma narrativa autobiográfica, construída após as apresentações e as intervenções do grupo, em que o participante refletirá sobre o projeto apresentado e as adequações sugeridas por seus pares e por ele mesmo, a partir de suas ponderações.

O grupo continuará sendo acompanhado pelo formador/equipe formadora a distância, pelo ambiente virtual.

4. Recursos/Procedimentos

- Data show.
- Computador.
- Passagens e diárias do formador e/ou professores.
- Espaço adequado para a formação (Sala de tecnologia, salas de recurso, sala de aula comum, auditório, etc.).

- Cópias de textos (artigos, capítulos de livros, textos de revistas especializadas) a serem estudados, além de outros materiais necessários ou afins.
- Equipe de trabalho.
- Ambiente virtual – de preferência o Moodle, ou outro que seja viável: Blog, grupo no facebook, etc.

Cronograma de execução – 2016

Ações	1º semestre				2º semestre			
	Mar	Abr	Mai	Jun	Ago	Set	Out	Nov
Apresentação da proposta à SED/MS								
Operacionalização do Projeto – Definição da logística de implantação								
1º Ateliê Biográfico de Projeto								
Envio das Propostas								
Acompanhamento a distância								
2º Ateliê Biográfico de Projeto								
Acompanhamento a distância								

Avaliação

A avaliação do projeto será feita por meio de relatório enviado a SED/MS, constando o número de participantes e síntese da dinâmica da reunião e dos seus resultados.

Cada reunião terá, ao final, um espaço para avaliação dos professores quanto à validade do encontro formativo, o que este trouxe de colaboração efetiva e sugestões para aperfeiçoamento.

Por meio de meios eletrônicos ou aproveitando-se das redes sociais, ou do ambiente Moodle, os professores participantes serão acompanhados na implementação das mudanças didáticas, informados sobre feiras de ciência com inscrições abertas e em suas dúvidas e demandas cotidianas sobre o andamento dos grupos de pesquisa formados em cada região/unidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Leal; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de. Histórias de Vidas de Professores de Ciências: um Método de Pesquisa em Educação. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 2, n. 2, p. 5-16, jul./dez., 2011.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Especial, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos-SP, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Tradução de Estela dos Santos Abreu.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 1998.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

NERES, Celi Corrêa; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BRITO, Vilma Miranda de. Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica. **Revista Brasileira de Educação: Experiências**. Brasília, v. 11, n. 25, p.885-909, set. 2014. Semestral.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANDALL, Lisa. **Batendo à porta do céu: o bóson de Higgs e como a física ilumina o nosso universo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE COXIM (2007-2015)

Márcia Cristina Paganini Piva¹
Bartolina Ramalho Catanante²

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a Política de Valorização Docente do Município de Coxim como objeto de estudo, baseado no aprofundamento teórico sobre o planejamento educacional no Brasil na última década e no documento —Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação— PAR. Tem como objetivos investigar e analisar a valorização docente no Planejamento Educacional do Município de Coxim – MS, entre o período de 2007 a 2011, a partir do desenvolvimento do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Plano Municipal de Educação (PME); investigar quais as condições estruturais e organizacionais para a elaboração dos planos no Município de Coxim (a adesão ao programa, o termo de compromisso e a organização dos comitês); e analisar os impasses e avanços que as ações referentes à valorização docente previstas (PAR 2007 e 2012) trouxeram. Os procedimentos metodológicos compreenderam: pesquisa documental, levantamento e análise de documentos oficiais que regulamentam a política educacional em estudo, destacando: a) o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; b) o Guia das Ações do PAR; c) o Comitê Municipal Gestor do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação; d) o Plano de Ações Articuladas e o Plano Municipal de Educação de Coxim – MS, no que se refere à dimensão valorização de professores. Para tanto, foram realizadas entrevistas com os gestores municipais (desde a implantação dos planos) e com os técnicos e demais representantes dos profissionais da educação. Os documentos e dados analisados demonstraram que ocorreu uma mobilização dos setores da administração municipal e sociedade civil através dos Comitês Gestores do PAR e do Plano Municipal de Educação, sob as orientações e normativas, para a definição e a efetivação das ações. Foi constatado, ainda, diante das impressões e interpretações dos sujeitos, que alguns avanços foram obtidos com a assistência financeira do PAR,

¹ Ano de defesa: 2017

² Orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), Especialização em História da América Latina (UFMS, 1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999).

trazendo melhores condições estruturais, recursos didático-pedagógicos e cursos de formação, refletindo, portanto, a valorização docente, imprescindíveis para a valorização e para a garantia da qualidade. Para tanto, na trajetória do estudo dos documentos, desenvolvemos como proposta de intervenção fomentar a importância da intensificação do debate com os docentes da Rede Municipal, sobre as interações e determinações políticas e econômicas contidas nas políticas educacionais, sobretudo no que tange à valorização dos docentes definidas nas metas e estratégias do PAR e do PME.

Palavras-chaves: Políticas Educacionais. Plano de Ações Articuladas. Plano Municipal de Educação. Valorização docente.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

IDENTIFICAÇÃO: Projeto

Temática: Educação: Políticas Educacionais e Formação de Educadores.

1.INTRODUÇÃO:

Título: A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE COXIM (2007-2015)

Coordenador (a): MARCIA CRISTINA PAGANINI PIVA

Tipo de ação: Projeto de INTERVENÇÃO

Instituição: Secretaria Municipal de Educação – Coxim/MS e UFMS-CPCX

Início previsto: junho /2017

Término previsto: setembro /2017

1.2 DETALHES DA PROPOSTA

Carga horária total da ação: 40 h Justificativa da carga horária:

A carga horária justifica-se na realização dos encontros presenciais, Para leituras discussões e elaboração de atividades complementares (pesquisa das ações do PDE-PAR-PME nas unidades escolares) apresentação e debates sobre a efetivação das mesmas.

Periodicidade: quinzenal/presencial

Abrangência: Gestores, técnicos e docentes da rede municipal de ensino e acadêmicos do curso de licenciatura – Letras –UFMS;

Local de realização: SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Coxim.

1.3 PÚBLICO ALVO

Professores e profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Município de Coxim e acadêmicos do curso de licenciatura em Letras;

Nº estimado do público: 60

1.4 CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO:

Área de concentração: Educação – Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores; Temática principal: Valorização docente;

1.5 DESCRIÇÃO DA AÇÃO: Resumo da proposta:

A discussão das Políticas Públicas Educacionais no tocante à valorização docente presentes no Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município de Coxim – MS e a articulação das ações no Plano Municipal de Educação será objeto de estudo deste projeto. A partir da indagação inicial sobre quais implicações dos objetivos e princípios dos programas e planos do governo, sobretudo o reflexo no processo de ensino e aprendizagem, apresentar e discutir sobre os aspectos relevantes da elaboração do PAR e PME: da definição das ações à execução das metas. Propõem-se inicialmente realizar reuniões com os docentes da Rede Municipal de Ensino do Município de Coxim, para apresentar e disseminar os objetivos e princípios dos Programas como plano de governo com vistas a estudar, debater e acompanhar as proposições elencadas nos Planos principalmente nas ações que inferem diretamente na prática pedagógica, nos meios e resultados de sua atuação.

1.6 JUSTIFICATIVA

A educação atrai cada vez mais o olhar da sociedade e a medida que a atenção aumenta é inevitável que nos perguntemos: como o ensino deve se organizar para responder as necessidades dos alunos? Quais são os planos e propostas de governo para a educação? Quais as condições da formação inicial e continuada dos docentes? As escolas estão adequadamente equipadas? Os alunos estão aprendendo ou apenas permanecem nas escolas? Enfim, essas questões enunciam o maior desafio que se tem hoje: oferecer uma educação de qualidade para todos e pra cada um.

Diante do exposto, para as novas expectativas é necessário que os gestores pensem em uma organização, cujo planejamento, pautado por desafios, metas e estratégias seja constituído a partir da análise de sua realidade e contexto educacional. Sendo assim, o planejamento do Plano de Ações Articuladas e do Plano Municipal de Educação se estruture com o propósito não apenas hierárquico mas, com o sentido de organizar ações visando a melhoria da educação: como melhorar, pensando em para que e para quem melhorar.

A justificativa traz inerente a proposta tem como perspectiva aproximar o espaço formativo propiciado no Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ao contexto da educação básica no qual atuamos. E buscando cumprir as exigências do programa os desafios, nos movem a estabelecer alternativas, para disseminar os conhecimentos adquiridos no curso com os sujeitos partícipes das etapas da pesquisa.

A partir desses elementos a organização do planejamento estratégico PAR, e da elaboração do Plano Municipal de Educação, muitas questões emergem interligadas às metas dos planos e deverão ser executadas. No entanto não é do conhecimento total dos docentes e demais profissionais, as proposições e consultas referentes à esse planejamento sobretudo das ações referentes a valorização dos profissionais da educação.

A proposta tem como objetivo apresentar e discutir com os profissionais da educação as ações dos Planos, pressupondo identificar os condicionantes da política de gestão e construção de estratégias que redimensionem a qualidade educacional e a formação, condições e jornada de trabalho e remuneração dos docentes da Rede Municipal de ensino.

Portanto, a discussão ações que contemplam a qualidade da educação no Plano Municipal contribuirão para análise dos fatores intra e extraescolares que se referem aos alunos, professores, equipe pedagógica e gestores, projeto pedagógico, ambiente escolar, estrutura física e recursos didáticos e relações intersubjetivas do cotidiano escolar. Dourado (2007) corrobora, afirmando:

(...) a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos (...) Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os

recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 9)

Diante do exposto cabe ressaltar ainda que nas metas e estratégias, cujo enfoque, a qualidade do ensino e aprendizagem tem destaque, serão discutidas pressupondo identificar os condicionantes da política de gestão e construção de estratégias que redimensionem a qualificação dos docentes da Rede Municipal de ensino atreladas as ações do PAR para melhoria da qualidade educacional.

Finalmente, a proposta estará consubstanciada nas possibilidades e alcance das metas previstas no PAR e no PME para a educação da Rede Municipal de Ensino, sendo esses elementos de discussões e intervenção para o aprofundamento da compreensão do ambiente administrativo, suas implicações e impasses na prática docente e, de interação e interpretação dos sujeitos sobre a elaboração e execução das políticas educacionais. Para tanto, analisar o caráter histórico das políticas educacionais com base no contexto em que foi planejada, requer que todos tenham compromisso na atuação, conscientes das consequências e implicações que as ações trazem na formação, jornada e condições de trabalho, e remuneração dos docentes.

Contudo a necessidade de conhecermos as Políticas Públicas Educacionais no tocante à valorização docente, presentes no Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município de Coxim – MS e a articulação das ações no Plano Municipal de Educação emerge como uma prioridade, sobretudo para a análise dos profissionais sobre quais implicações dos objetivos e princípios dos programas e planos do governo, recaem e interferem no processo de ensino e aprendizagem.

1.7 OBJETIVOS GERAL:

Apresentar e discutir junto aos gestores, técnicos e docentes da Rede Municipal de Ensino: as Políticas Públicas Educacionais no tocante à valorização docente presentes no Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município de Coxim – MS e a articulação das ações no Plano Municipal de Educação.

Específicos:

Apresentar e discutir as ações dos Planos (PAR e PME), pressupondo identificar os condicionantes da política de gestão e

construção de ações e estratégias que redimensionaram a qualidade educacional na rede municipal de ensino;

Demonstrar e discutir sobre as ações que contemplam a qualidade da educação no Plano Municipal e as perspectiva de melhoria nos fatores intra e extraescolares, sobretudo no tocante à valorização dos docentes;

Propor aos docentes pesquisarem questões inerentes a valorização, no período de implantação dos Planos (2007-2015), que melhoraram os aspectos, referentes à condição de trabalho, salários e remuneração, formação inicial e continuada, melhoria e aumento de recursos pedagógicos e equipamentos/materiais didáticos para prática pedagógica.

1.8. METODOLOGIA

Propõem-se inicialmente apresentar a proposta à Secretária Municipal de Educação de Coxim para que, com o aval e a parceria da secretaria, consigamos oferece-la em forma de projeto: formação e/ou sessões de estudo, com o auxílio na divulgação bem como no levantamento dos interessados e inscritos. Dessa forma a carga horária de 40h/a, oportunamente oferecida em forma de formação continuada, oferecer certificada através da secretaria de educação. Complementando as ações do projeto de intervenção a proposta se estende aos acadêmicos do curso de Letras da UFMS – CPCX, seguindo a critério os requisitos de um projeto de extensão do campi.

Para tanto a perspectiva dos estudos compreende na realização o de reuniões com os docentes da Rede Municipal de Ensino do Município de Coxim, para apresentar a pesquisa realizada e as ações do projeto a serem desenvolvidas no decorrer dos encontros.

Os encontros serão realizadas na modalidade presencial, em conformidade com as datas asseguradas para ‘reuniões pedagógicas’ e/ou ‘sessões de estudo’, previstas em calendário escolar da unidade de ensino. A carga horária total será de 40 (quarenta) horas, distribuídas nos dois últimos bimestres letivos, conforme calendário escolar, no período de julho a setembro de 2017 sendo que no quarto bimestre ocorrerão dois encontros.

Com o sentido de disseminar os objetivos e princípios dos Programas como plano de governo, debater com os profissionais e docentes da rede municipal de ensino, qual conhecimento que eles tem a cerca do processo de elaboração, execução e monitoramento das ações do PAR. Propor a partir das dimensões e ações do Plano o acompanhamento das proposições elencadas, principalmente nas ações que inferem diretamente na prática pedagógica, nos meios e resultados de sua

atuação dos docentes nas unidades escolares. Dessa forma, oportunizar e esclarecer os princípios e objetivos dos planos (PAR e PME) refletindo conjuntamente sobre as contribuições para a melhoria do ensino na rede municipal, sobretudo para a valorização docente. Também analisar a Política de Valorização Docente do Município de Coxim com base no aprofundamento teórico sobre o planejamento educacional no Brasil na última década, documento —Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação— PAR; e o Plano Municipal da Educação.

Demonstrar a todos quais foram as condições estruturais e organizacionais para a elaboração do PAR e PME no Município de Coxim: a adesão ao programa, termo de compromisso, comitês e demais sujeitos participantes do processo; analisar e comparar se as ações previstas (PAR 2007 a 2015), no que tange à valorização docente na rede municipal de Ensino, foram executadas e quais os avanços obtidos; verificar quais estratégias e dimensões do PAR e metas do PME contemplam a valorização docente.

Por fim propor uma investigação aos docentes e demais profissionais da educação sobre as mudanças e melhorias que o PAR, para assim observar quais as implicações na prática pedagógica e nos processos de ensino que ocorreram na unidade escolar que atuam.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: O plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set /dez. 2008.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documentos Finais dos Encontros VI, VII, VIII e IX**; Recife, 1997.
- ARAÚJO, Luiz. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba. v. 1, n. 2, p. 24-31, set. 2007.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.
- BARCO, Silvia Noemí. **Políticas focalizadas**. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/421.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista**

Brasileira de Política e Administração da Educação. Goiânia, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan /abr. 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BRASIL/MEC. Decreto Presidencial nº 6094, de 24 de abril 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso **Todos pela Educação pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados.** Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BRASIL/MEC. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL/MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, Brasília: v.135, n. 248, dez. 1996.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação/INEP. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008:** Magistério da Educação Básica. Financiamento e Gestão Educacional. v. 3. Brasília: MEC/INEP, 2009.

BRASIL/MEC. **PDE – O Plano de Desenvolvimento da Educação:** Razões, Princípios e Programas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em fev. 2016.

CALDAS, Carmen Lígia. **Plano de ações articuladas na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS:** o processo de implantação dos conselhos escolares (2007- 2010). 2013. 149f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

CESTARI, COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** Um estudo sobre seu pensamento político. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COXIM. **Lei n. Ordinária nº 1.733/ 2016.** Plano Municipal de Educação de Coxim em 09 de março de 2016.

COXIM (Município). **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC.** SIMEC/MEC. Relatório Público do Município de Coxim-MS. Síntese do PAR, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2015.

COXIM. **Portaria nº 3254/2007.** Nomeia os membros do Comitê Gestor de Acompanhamento do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

COXIM. **Portaria nº05/SEMED/2007**. Nomeia os membros do Comitê Local de Acompanhamento do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan. /jun. 2016.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação Sistêmica e Política de Financiamento da Educação Básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 821-839, out. 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan. /jun. 2012.

FUNDEF. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – CTE. **Plano de Ações Articuladas PAR**. 2007.

FUNDEF. **O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/> Pesquisa. Acesso em: 01 mar. 2016.

FUNDEF. Orientações para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Municípios (2011-2014). **Brasília: MEC/DF, 2011**.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: COEB, 2013.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal>. Acesso em 20 abr. 2016.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo**. 1 ed. São Paulo: Limiar, 1988.

OLIVEIRA, Beatriz Alves de; RISCAL, Sandra Aparecida; Baldan, Merilin de O. **Plano de ações Articuladas (PAR): a consolidação da accountability na Política Educacional Brasileira**. In: XXVI SIMPÓSIO

BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Recife: ANPAE, 2013.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O plano de ações articuladas em municípios sul-matogrossenses e suas implicações para a gestão democrática da educação básica. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 291-200, jul. /dez. 2012.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; SCAFF, E. A. S. **Gestão das políticas educacionais**: o impacto do plano de ações articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses. Relatório final de pesquisa. UCBD, Campo Grande, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 36-54, jan. /jul. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. **Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional Administração da Educação e Políticas Educacionais: justiça e desigualdades**. Curitiba, v. 1, n.7, p. 1-18, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. **São Paulo: Xamã**, 2003.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **Plano de Ações Articuladas**: uma avaliação da implementação no Município de Gravataí – RS. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do do Sul/CPTL para obtenção do título de Mestre em Educação – UFRG – 2011. Disponível: <http://www.lume.ufrgs.br> .Acesso em: dez 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, mai. /ago. 2010.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; SENNA, Ester. Educação, democracia e desenvolvimento nos planos do governo Lula. In: I CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS, 2011, Brasília. **Anais...** Brasília: Code/IPEA, 2011.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões Desafiadoras para um Novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul. /set. 2010.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação: O que há de

novo? In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo.

Anais... São Paulo: ANPAE, 2011.

TORRES, Carlos Alberto (Org). **Teoria crítica e sociologia política da educação**. 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.