

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira

3



*Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Ivonete Barreto de Amorim
(Organizadores)*



Atena
Editora

Ano 2020

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira

3

*Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Ivonete Barreto de Amorim
(Organizadores)*



Atena
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Karine de Lima

Luiza Batista

Maria Alice Pinheiro

Edição de Arte

Luiza Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahel – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 3

Editores: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Ivone Barreto de Amorim

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A838	Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Ivone Barreto de Amorim. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-203-6 DOI 10.22533/at.ed.036202007 1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Pessoa, Maria Teresa Ribeiro. III. Amorim, Ivone Barreto de. CDD 379.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores, aqui está o resultado de um trabalho feito em várias mãos, que envolve estudantes e pesquisadores de vários contextos do Brasil. Do lado de cá, na organização, professores com experiências e trajetórias diferentes usufruindo da confiança que receberam da Atena Editora, organizaram em 3 volumes, com dois eixos temáticos cada um, os 71 textos que culminam na Coletânea “Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira”.

Uma temática atual e necessária, pois, coloca no centro da discussão científica a educação e seus atores, adornando, um diálogo que perpassa pelos aspectos históricos, políticos e culturais. Nesse cenário (educacional), novos e velhos problemas se encontram, e, por isso, se torna um cenário carente de políticas públicas educacionais eficazes. Socializar resultados de experiências e investigações que foram desenvolvidos muitas das vezes em contextos educacionais, primando pela resolução de problemas sociais de ordem diversas, é primordial.

O volume 3 da Coletânea “Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira”, é constituído de 23 textos, organizados em dois eixos temáticos por onde perpassam temas, que para nós da educação, nos são caros, tais como: aprendizagem, cidadania, ensino, escola, formação de professores, políticas públicas, pós-graduação, privatização, teorias do currículo, entre outros. Diante o exposto, percebe-se que temos aí, temas que são propulsores para uma boa reflexão. A tod@s, uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Ivonete Barreto de Amorim

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM FOCO - PARTE I

CAPÍTULO 1 1

O USO DA TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Kleide Ferreira de Jesus

Suely Cristina Soares da Gama

DOI 10.22533/at.ed.0362020071

CAPÍTULO 2 11

PROJETO DE HORTA ORGÂNICA NA ESCOLA ESTADUAL FREI AMBRÓSIO – CÁCERES – MATO GROSSO - BRASIL

Maura Rodrigues Palocio

Adriely Luiza Ferreira

Raoni de Cáceres Menezes Aleixo

Luciana Melhorança Moreira

DOI 10.22533/at.ed.0362020072

CAPÍTULO 3 20

OS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1940 E 1950 E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Eder Ahmad Charaf Eddine

Lícia Mara Pinheiro Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.0362020073

CAPÍTULO 4 27

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE: UM ESTUDO DE CASO, SITUAÇÕES DE OPRESSÃO VIVENCIADA POR MORADORES DA CIDADE DE CÁCERES - MT

Amanda de Souza Vila

Débora Oliveira de Marchi de Mei

Dayanne Carla de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.0362020074

CAPÍTULO 5 36

PENSANDO SOBRE OS PAPÉIS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA DO CORONAVÍRUS

Wallace Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.0362020075

CAPÍTULO 6 46

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS DIMENSÕES CONCEITUAIS

Jerry Wendell Rocha Salazar

Edinólia Lima Portela

DOI 10.22533/at.ed.0362020076

CAPÍTULO 7 56

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: A EXPANSÃO PÚBLICO-PRIVADO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE (2003-2017)

Matheus Lucas Silva de Souza

Fabiana Araújo Nogueira

Alda Maria Duarte Araújo Castro

DOI 10.22533/at.ed.0362020077

CAPÍTULO 869

PRÁTICA DOCENTE E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUAL CAMINHO?

Tânia Mara dos Santos Bassi

Vilma Miranda de Brito

DOI 10.22533/at.ed.0362020078

CAPÍTULO 983

PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Roberta Cristine de Andrade Passos

DOI 10.22533/at.ed.0362020079

CAPÍTULO 1092

QUALIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA

Xirlaine dos Anjos Sousa

William Santos Nascimento

Géssica Natália Campos

DOI 10.22533/at.ed.03620200710

CAPÍTULO 11100

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS ACADÊMICOS?

Emilly Amorim Medeiros

Marcia Cristina Argenti Perez

DOI 10.22533/at.ed.03620200711

CAPÍTULO 12111

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Marinete Aparecida Martins

Leonardo Mendes Bezerra

Leo Victorino da Silva

DOI 10.22533/at.ed.03620200712

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM FOCO - PARTE II

CAPÍTULO 13120

RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: OS PRINCÍPIOS RELIGIOSOS NO ENSINO PÚBLICO

Rafael Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.03620200713

CAPÍTULO 14127

SIMULADOR DE GASES

Guilherme Tavares Tel

Gabriel Felipe de Souza Gomes

Gabriel Tolardo Colombo

Isabela Antunes de Souza Lima

Marcos Cesar Danhoni Neves

DOI 10.22533/at.ed.03620200714

CAPÍTULO 15 133

THE REI MAGOS FORTRESS. BRAZIL. - AN ARCHAEOLOGICAL STUDY OF A SIXTEENTH CENTURY FORTIFICATION

Marcos Antonio Gomes de Mattos de Albuquerque
Veleda Christina Lucena de Albuquerque

DOI 10.22533/at.ed.03620200715

CAPÍTULO 16 158

O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA PARA RESOLUÇÃO DE ATIVIDADES EXTRACLASSE NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA VIRGILIA BEZERRA DE LIMA, DELMIRO GOUVEIA – AL

Wilma Lima Maciel
José Fábio Oliveira
Conceição Maria Dias de Lima

DOI 10.22533/at.ed.03620200716

CAPÍTULO 17 173

UM OLHAR DE HANNAH ARENDT SOBRE A ESCOLA. - VIOLÊNCIA VERSUS CIDADANIA

Pedro Geraldo Saadi Tosi
Lamia Jorge Saadi Tosi

DOI 10.22533/at.ed.03620200717

CAPÍTULO 18 188

UMA BREVE REVISÃO SOBRE TEORIAS DO CURRÍCULO

João Paulo Buraneli Mantoan
Rodrigo Leite da Silva

DOI 10.22533/at.ed.03620200718

CAPÍTULO 19 200

UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Luiza Barcelos Ribeiro
Bianka Pires André

DOI 10.22533/at.ed.03620200719

CAPÍTULO 20 214

PROGRAMA ALEGRIA - O USO DE FERRAMENTAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO E SAÚDE NO TRABALHO DENTRO DA MATERNIDADE

Claudia de Lima Ribeiro
Ana Paula Vieira dos Santos Esteves
Mairon Mota da Silva
Olinda Cizoski França
Lara Emily Gomes Fernandes Viana
Otávio Silva do Canto

DOI 10.22533/at.ed.03620200720

CAPÍTULO 21 222

UTILIZANDO UM JOGO VIRTUAL PARA ENFATIZAR CONCEITOS DE GRANDEZAS FÍSICAS NO ESTUDO DA ATMOSFERA NO ENSINO FUNDAMENTAL

José Carlos de França
Erlânia Lima de Oliveira
Antônio Kalielso Silveira de Mendonça
Rafael Castelo Guedes Martins

DOI 10.22533/at.ed.03620200721

CAPÍTULO 22 231

VIABILIDADE FINANCEIRA DO PROJETO DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM ESCOLAS DE MINAS GERAIS

Fábio Proença de Carvalho
Robert Delano de Souza Correa
André Filipe Soares Ramos
Cristina de Souza Domingues Raposo

DOI 10.22533/at.ed.03620200722

CAPÍTULO 23 247

VÍDEO DE AULA PRÁTICA LABORATORIAL COMO METODOLOGIA ATIVA NA DISCIPLINA DE MICROBIOLOGIA DE ALIMENTOS

Maria Karoline Leite Andrade
Ana Lívia de Araújo Pessoa
Beatriz Lima Arnaud
Claísa Andrea Freitas Rabelo
João Mário Pompeu de Sousa Brasil
Lenice Matos Lima
Letícia Michelle Lima de Araújo
Nildyane Carvalho Pontes
Sofia Barros Freire
Stefannie Alves Torres
Victor Vincent Moraes de Lima

DOI 10.22533/at.ed.03620200723

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 254

ÍNDICE REMISSIVO 256

CAPÍTULO 1

O USO DA TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 31/03/2020

PALAVRAS - CHAVE: Educação do campo; formação; tecnologia.

Kleide Ferreira de Jesus

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Campo Grande – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/8550013551935321>

Suely Cristina Soares da Gama

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Campo Grande – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5384106847793564>

THE USE OF TECHNOLOGY IN CONTINUING FORMATION OF RURAL EDUCATION TEACHERS

RESUMO: O presente artigo desenvolve estudo sobre a formação continuada de professores em serviço a distância, modalidade de educação mediatizada que se utiliza os recursos tecnológicos, em uma abordagem contextualizada e reflexiva, tendo como enfoque um grupo de professores residentes no Assentamento Padroeira do Brasil em Nioque/MS que participaram do curso de aperfeiçoamento a distância: “Especialização em Educação do Campo”, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Neste sentido procurou-se conhecer o contexto de atuação dos professores, suas dificuldades e avanços, por meio de questionários estabelecidos com os professores cursistas.

ABSTRACT: This article develops a study on the continuing education of teachers in distance service, a modality of mediated education that uses technological resources, in a contextualized and reflective approach, focusing on a group of teachers residing in the Assentamento Padroeira do Brasil in Nioque/MS who participated in the distance improvement course: “Specialization in Rural Education”, offered by the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). In this sense, we sought to know the context of the teachers’ performance, their difficulties and advances, through questionnaires established with the participating teachers.

KEYWORDS: Rural education; formation; technology.

1 | INTRODUÇÃO

A educação a distância tem sido apontada como um recurso importante para atender um número significativo de alunos e que estejam dispersos espacialmente, sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos. Quando se trata de formação continuada este aspecto ganha maior ênfase, uma vez que por meio deste recurso o professor cursista poderá ser atendido em seu próprio local de trabalho, dispensando o afastamento, ainda que temporário de suas atividades. Esta modalidade tem sido apontada como potencial para formação profissional básica e continuada, considerando ser um meio de educação de massa. Quando aliada ou complementar à presencial, pode auxiliar na introdução de novos instrumentos tecnológicos para o acompanhamento dos alunos em sua ação prática, em serviço. Apresentamos às discussões iniciais, com as características da Educação do Campo visando os conceitos e pontuadas as formas que estabelece a educação do campo pensando na forma humana dos sujeitos.

Os professores são responsáveis, pela gestão do processo ensino aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço de construção cotidiana, onde professores e alunos interagem mediados pelo conhecimento. É nesse espaço revelador de acertos ou de conflitos, que a construção de experiências educativas, relevantes para os alunos é uma prioridade. Assim muitos, com esse pensar buscam o objetivo de garantir a melhoria do processo educativo, por meio de formação continuada, dessa forma na escola que atuam desenvolva um ambiente educativo.

É importante destacar, quanto à formação dos professores, todos possuem nível superior, no entanto, o autor Arroyo (2006), afirma:

(...) que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construindo por profissionais do campo. É um corpo de que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de educação do Campo! Isso significa dar prioridade a políticas de formação de educadores (ARROYO, 2006, p.114).

No entanto, deve-se exigir do poder público, a oferta de cursos de formação inicial e continuada para os professores das escolas do campo, para que atendam às peculiaridades dessa modalidade de ensino e viabilizar ações concretas de valorização do profissional.

Ouvir os professores significa entender, por meio do sentido da audição, suas percepções acerca do mundo-real-vivido, do retorno à experiênciãção, a validade do processo de formação continuada, quanto à metodologia desenvolvida, a relação entre os colegas do grupo e a aplicabilidade das metodologias propostas em sala de aula. Por entender o conhecimento como provisório, e não como algo estático e acabado, considerar-se-á este trabalho como uma pequena contribuição com as discussões sobre formação continuada para os professores mediada pelo uso da tecnologia.

Diante do exposto, e baseando-se nessa experiência, verificou-se que a formação

continuada coletiva de professores, é necessária e importante para o desenvolvimento profissional docente, podendo ser estimulada pelas Secretarias de Educação, Universidades (públicas e privadas) ou instituições de acessória educacional.

Contudo há que se ressaltar que o processo de mudança na educação não é uniforme e não é fácil, tendo em vista o contexto econômico e social dominante, é difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais e atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. Há ainda o fato de que a maioria das pessoas, não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. “Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora”. (MORAN, 2005). As atuais tecnologias de comunicação e informação podem se tornar um importante aliado no acompanhamento e execução de projetos vinculada ao desenvolvimento de propostas utilizando as tecnologias, propor a utilização destas ferramentas no sentido de instrumentalizar o professor, construir visão crítica sobre o assunto, desenvolver propostas diferenciadas.

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Sendo assim a educação do/no campo passa a ser conhecida como educação do campo por meio das lutas e discussões que ocorrem no Brasil, na qual destacamos a II Conferencia Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004 que lutou para uma educação específica voltada para os interesses camponeses.

As características que definem a educação do campo e a sua de valor humana em uma concepção de intencionalidade de padrões educativos vinculados com novas formas de produções como o artigo 4º das “Diretrizes operacionais” estabelece que: “a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo se constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2002).

Os professores do campo lutam por uma escola do campo com políticas públicas educacionais visando um projeto político pedagógico que abrangem a realidade do campo. O grande desafio da educação do campo e saber reconhecer os diferentes territórios onde inserem os sujeitos e a produção que estabelece cada local, os professores a maioria somente com a formação inicial e sem a preparação da prática acabam adotando uma prática que as escolas estabelecem. Outra tarefa difícil e conhecer os ritmos e processos que dialoga com os interesses diversas formas de cada comunidade.

A socialização do conhecimento estabelece um elo de trocas entre o sujeito da aprendizagem as práticas educativas. As grandes lutas vão ocorrendo em vários pontos do país, experiências de mobilização e organização de pequenos e grandes grupos em

busca de alternativas que venham de encontro às necessidades e aos desafios colocados pelos momentos histórico por meio dos movimentos gerados. Para Gohn (1995, p. 44):

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

A história dos movimentos do campo é marcada pela concentração de posse de terras desde o século XIX, destacamos o chamado “Regime de Posses” que logo em seguida criou-se em 1850, a lei Imperial que destinou a “Lei das Terras” que teve seu marco.

Historicamente teremos os conflitos no campo iniciado pelas Ligas Camponesas no Nordeste, cujo lema “Reforma Agrária na lei ou na marra”, que veio fortalecer na região Centro – Sul, juntamente com outros movimentos em luta de melhoria de trabalho e terras. No entanto em 1964, com a ditadura esses movimentos silenciaram-se.

Já em 1980, as crises econômicas dá espaço aos movimentos com isso surge os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que conquista seu marco em 1979 no Rio Grande do Sul, dando continuidade no País nas lutas das Reforma Agrária e as melhorias dos assentamentos.

Acreditamos que os movimentos sociais encontram-se contextualizados em meio às essas transformações ocorridas na sociedade, que veem no intuito da luta e da busca das reivindicações de melhoria, no ponto de vista da educação do campo quando o MST integra ao movimento de luta por melhoria para todos os integrantes da categoria.

Nesse contexto nasce a educação do campo para as comunidades camponesas, que inicia a luta por uma educação para os sujeitos que estão inseridos no campo, uma educação do campo com uma pedagogia voltada para a realidade dos camponeses e por uma política educacional com docentes formados. Sabe-se que a partir da década de 90 os avanços dos movimentos foram de muito significativo para a educação do campo.

Assim e a trajetória dos movimentos instalados pelo Brasil, com avanços e derrotas nas lutas das idealizações dos sujeitos.

Entendermos essa relação da escola em contexto com os movimentos principalmente com o MST desencadeia uma capacidade coletiva de análise das condições presentes em cada escola concreta e se colocam os objetivos de formação dos sujeitos como centros das discussões de mudança seguindo um panorama vinculado às vivências do local e as suas relações entre os grupos que se constituem uma de trocas de fazeres e saberes.

É o que acontece em uma escola que visitamos no Assentamento Nossa Senhora Padroeira, no Município Nioaque/MS que estabelece um elo entre os alunos e a

comunidade. A escola desenvolve junto com a comunidade o projeto “Semana da Agricultura” que se realiza no mês de outubro em que os fazeres e saberes são desenvolvidos entre os grupos por meio das oficinas que acontecem nessa semana.

2 | EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO /NO CAMPO

Na Educação do/no Campo alguns estudos vem sendo desenvolvidos por pesquisadores das diversas áreas da ciência e neste contexto trazemos como referência alguns autores que tem nos ajudado a refletir sobre essa situação educacional a partir do panorama histórico da Educação do Campo na sociedade brasileira. De forma que, a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

Quanto aos sujeitos que compõem esta realidade social, nos deparamos com uma infância, adolescência e juventude, desorientada frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, e tem se agravado com o processo de alienação e pelo pensamento provocado pelas experiências vivenciadas pelos que residem em espaços urbanos. Nesse contexto, as famílias tem procurado resistir na terra, mas, a falta de condições dignas, necessárias à sobrevivência e de escolas tem dificultado a escolha entre permanecer ou não no campo.

Em um momento de sua obra Paulo Freire (1970), esclarece o sentido de se investigar a realidade social na qual a educação se insere com o argumento de que no plano teórico-metodológico:

Esta investigação implica, necessariamente, em uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1970, p.87).

De fato, o sentido da participação coletiva na construção do projeto político pedagógico das escolas do/no campo é o seu enraizamento nos contextos sociais, culturais e econômicos da sociedade no/do campo que quer acolhê-la como proposta de ensino e aprendizagem que viabilize e valorize os conhecimentos prévios dos sujeitos da escola do campo.

Com base na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei nº 11.494/2007, a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto nº 7.352/10:

§1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º-Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art.2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Portanto não se pode pensar em transformação da escola sem pensar na questão da transformação das finalidades educativas e na revisão do projeto de formação do ser humano que fundamenta estas finalidades. As práticas educativas voltadas para a concepção de valor do ambiente que os seus alunos estão vivenciados conectados com

a realidade das suas práticas de vivências nesse sentido o projeto político pedagógico da escola dever ser elaborado e pensado pela comunidade que se faz presente.

No entanto, convém lembrar que mesmo as conquistas relativas à formalização jurídica do direito à educação à população do/no campo se originaram em lutas dos movimentos sociais.

3 | TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A prática pedagógica para ser abordada neste contexto se destaca um elemento primordial o uso das tecnologias no acompanhamento da formação continuada de muitos professores da educação do campo que busca as universidades por meio dos cursos oferecidos na Educação a Distância.

De acordo com o MEC, o Programa Nacional de Educação do Campo do governo federal, lançada em março de 2012, objetiva em oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação de uma política nacional de Educação do Campo.

Segundo as informações divulgadas pelo Ministério, o Pronacampo atenderá escolas do campo e quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura.

Entre as ações previstas no Pronacampo, um eixo que guarda certa afinidade com as concepções históricas da Educação do Campo é o da formação de educadores. O Programa acolhe a política para a área concebida pelos movimentos sociais, e transformada no Pronacampo. Questões que deveremos seguir discutindo: qual a importância do Pronacampo ter incorporado esta proposta político pedagógico de formação inicial dos professores do campo; quais os avanços e as contribuições que as Licenciaturas em Educação do Campo podem trazer à proposta de formação dos camponeses, na perspectiva de contribuir com a transformação do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo e com as mudanças na sociedade brasileira.

O Pronacampo estabelece uma meta de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014. Este quantitativo foi distribuído entre três estratégias de formação de educadores do campo: os próprios cursos do Pronacampo, tal como apresentado anteriormente; os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire via PARFOR, e a terceira via em nosso entendimento a mais problemática, através da Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil – UAB. Nesse contexto o Estado de Mato Grosso do Sul, ofertou no ano de 2012 a sua segunda turma de especialista em educação do campo com 350 vagas para professores da escola do campo.

O Curso de especialização deu-se pela Educação à distância (EaD), sendo que

estendia com onze encontros presenciais. A qual é aberta aos cursistas os módulos que seriam trabalhados. No final do curso foram apresentados por meio de seminário estadual os Trabalhos Conclusão de Curso na forma de relatos de experiências ou artigos.

4 | PERCURSOS METODOLÓGICOS

Buscou-se dialogar com os professores do/ no Campo, visando conhecer não apenas a predominância de pensamento, mas também sua diversidade, mediante as seguintes questões:

1. Qual é sua opinião sobre a formação continuada para os profissionais da Educação do Campo? Das muitas respostas foi selecionada a seguinte:

Excelente, pois existe muita compreensão da parte de quem lidera nossas pesquisas e trabalhos, reconhecendo que todos que estão fazendo essa pós são trabalhadores, pessoas que possuem uma lida árdua, seja no campo ou na cidade, isso nos motiva até arrumar tempo para nos dedicar às tarefas propostas, sem falar da oportunidade de troca de conhecimento em relação às realidades vivenciadas em nosso estado, fazendo com que entendamos ainda mais nosso papel como professor e corramos atrás de cada vez mais, pelos direitos do homem do campo (Professora A).

2. Nas realizações das atividades e os encontros presenciais como você mantém relação com a sua prática educativa? Igualmente foi selecionada a seguinte resposta:

Sem dúvidas é de suma importância fazer com que essas vivências se enquadrem com nosso dia a dia em sala de aula, pois todos ganham com esse processo desde alunos, professores até a comunidade da escola, porque melhorar, inovar, compartilhar algo novo e mais prático, sempre será algo motivador (Professora B).

3. Qual a importância dessa formação para a sua prática do dia a dia com seus alunos? Do mesmo modo selecionou-se a seguinte resposta:

Todas possíveis, pois quando entendemos a fundo a história do homem do campo, valorizamos ainda mais nossa prática e nossa contribuição pra que essa história seja cada vez mais respeitada e transformadora, com vem sendo até os dias atuais e tenho certeza que temos muito ainda pra conquistar, isso só depende de onde colocamos nossos alvos como educadores e que nível queremos que nossa contribuição seja lançada na história da Educação do Campo (Professora C).

Como se podem denotar as professoras tomadas em depoimento representativo dos cursistas de formação profissional são inteiramente favoráveis ao que se propugna com a educação do campo. Vê-se igualmente que estão imbuídas e comprometidas com a tarefa educativa ali desenvolvida, como possibilidade de transformação da realidade social.

5 | DISCUSSÃO DOS DADOS

O reconhecimento de que os professores são produtores de um saber oriundo da experiência, gerado na prática cotidiana, em um movimento de “ir e vir”, de “construção e reconstrução”, em confronto com as condições da profissão, tanto se contrapõe à

ideia reducionista que associa a profissão docente ao cumprimento de um conjunto de competências e técnicas, como também, contribui para que seja possível planejar e operacionalizar propostas de formação que levem em consideração o saber dos sujeitos nela envolvidos.

Conforme o depoimento dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, percebemos que os encontros no curso de formação continuada, conforme encaminhados, possibilitavam reflexão, atualização e possibilidade de mudança de postura profissional. Pode ainda ser verificado nos relatos dos sujeitos-colaboradores que a formação continuada além de contribuir com o desenvolvimento de profissionais recém-formados, são necessário também para os profissionais em exercício, cada professor que se faz presente aos encontros continuados apresenta sua maneira de experienciar um dado conteúdo ou metodologia, relacionado à área de seu conhecimento, e a convivência na sua escola com os outros educadores e alunos.

Assim, ao possibilitar elementos para que o professor reflita sobre a tecnologia, sua prática pedagógica, seu aluno, seu contexto de trabalho e como esses estão interrelacionados com a realidade social local e global e experienciando na formação processos educacionais mediados pela utilização da tecnologia ele terá meios para integrar a sua prática diferentes tecnologias, não somente no processo de ensino, como também administrar as relações embutidas no complexo do cenário educacional, procurar auxiliar o aluno na construção do conhecimento, promover as interações com o meio em que está inserido.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, mais do que nunca, precisamos de cidadãos capazes de selecionar criticamente o mundo de informações que lhes é repassado sem restrições de conhecer a tecnologia que os cerca que para com ela construir e não destruir e se adaptar para permanecer em uma sociedade em constante transformação. Essas necessidades passam a exigir uma educação mais voltada para a aprendizagem, e isso não é diferente no contexto da Educação do Campo, a escola é reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento entendida como forma de ação político-social.

Ao falar em reflexão, recordamos que o professor é um ator no campo educacional, mas o termo ser reflexivo tornou-se popular e associa-se essa reflexão às situações da sala de aula. No entanto, essa questão é mais profunda e implica em um repensar contínuo sobre as ações realizadas. Esse procedimento lhe possibilita adquirir a consciência de que sua prática pedagógica não está mais limitada simplesmente às quatro paredes da

sala de aula e, que novas relações e obrigações surgem no desempenho da docência. Entre elas o desenvolvimento contínuo de sua formação, participação ativa em debates sobre a educação, atuando na escola e na sociedade, de modo a entender que um dos meios efetivos de transformação social é o trabalho coletivo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A escola do campo e a pesquisa do campo**: metas. In: MOLINA, Mônica (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 /12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Referências Nacionais para a Educação do Campo**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008.48 p.:il.

BRASIL. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 36.^a ed. 2003; 1.^a ed. 1970. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.

GOHN, M. G. M. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**. São Paulo: LOYOLA, 1995, v.1. p.213.1^a ed.

MORAN, José Manuel. In. **Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação**/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

PROJETO DE HORTA ORGÂNICA NA ESCOLA ESTADUAL FREI AMBRÓSIO – CÁCERES – MATO GROSSO - BRASIL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 31/03/2020

Maura Rodrigues Palocio

Acadêmica da Universidade do Estado de Mato
Grosso, Curso de Ciências Biológicas
Cáceres – Mato Grosso

Adriely Luiza Ferreira

Acadêmica da Universidade do Estado de Mato
Grosso, Curso de Ciências Biológicas
Cáceres – Mato Grosso

Raoni de Cáceres Menezes Aleixo

Professor da Escola Estadual Frei Ambrósio
Cáceres – Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/9115572355585685>

Luciana Melhorança Moreira

Professora da Universidade do Estado de Mato
Grosso, Curso de Ciências Biológicas, FACAB
Cáceres – Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/3410008163216423>

RESUMO: Com o objetivo de fomentar a aprendizagem, o programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolve e realiza várias atividades e projetos nas escolas públicas do país. Um dos projetos realizado pelos bolsistas do curso de Biologia da Unemat/Campus de Cáceres, é o da criação de uma horta orgânica,

na Escola Estadual Frei Ambrósio, de modo a aproveitar um espaço escolar que no momento está ocioso. Essa proposta envolve, além dos bolsistas PIBID, a coordenação, professores e alunos da escola e busca promover hábitos de alimentação saudáveis e desenvolver a consciência ecológica na comunidade escolar. O espaço destinado a horta já foi limpo num mutirão e os alunos ficarão responsáveis por trazerem os suportes para o plantio das hortaliças: garrafas pet, embalagens de amaciante, latas de alumínio e principalmente pneus. As sementes e mudas serão doadas por instituições e empresas parceiras. O manejo da horta será realizado por alunos voluntários, que serão identificados por meio de crachás para adentrarem na escola fora de seu horário escolar. A horta poderá ser utilizada como um espaço multidisciplinar, como um local de ensino-aprendizagem para várias matérias do ensino fundamental e médio. Este projeto trará benefícios notáveis, tais como a disponibilização de alimentos saudáveis para a merenda escolar e sustentabilidade econômica e ecológica, com a reutilização de embalagens poluentes ao meio ambiente. Projetos como estes estimulam a coletividade escolar e despertam o interesse dos alunos para novos conhecimentos e ações ambientais.

PALAVRAS CHAVE: Educação Ambiental, PIBID, sustentabilidade, reciclagem.

ORGANIC VEGETABLE GARDEN PROJECT IN FREI AMBRÓSIO STATE SCHOOL- CÁCERES-MATO GROSSO-BRAZIL

ABSTRACT: In order to foster learning, the Scholarship Program Initiation in Teaching (PIBID) develops and carries out various activities and projects in public schools in the country. One of the projects carried out by biology students in a fellowship program students of Unemat / Campus de Cáceres, in the creation of a suspended organic garden, in Frei Ambrósio State School, to take advantage of a school space that is currently idle. This proposal involves, in addition to the PIBID fellowship students, pedagogical coordination, teachers and students of the school, and promote healthy eating habits and ecological awareness for the school community. The space for the vegetable garden has already been cleaned in a joint effort, and the students will be responsible for bringing the materials for planting the vegetables: pet bottles, softener packaging, aluminum cans and especially tires. The seeds and seedlings will be donated by institutions and partner companies. The garden will be managed by volunteer students, who will be identified by means of badges to enter the school outside their school hours. The vegetable garden can be used as a multidisciplinary space, as a place of teaching and learning for various subjects of elementary and high school. This project will bring remarkable benefits, such as the availability of healthy food for school lunches and economic and ecological sustainability, with the reuse of packaging that pollutes the environment. Projects like these stimulate the school community and arouse students' interest in new knowledge and environmental actions.

KEYWORDS: Environmental education, PIBID, sustainability, recycling.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental representa uma importante ferramenta para estabelecer uma ligação mais profunda entre o ser humano e a natureza e é considerada como um “componente essencial e permanente da educação que deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro, em caráter formal e não-formal” (BARBOSA, 2007, p.16).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consta que:

...os conteúdos de Meio Ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas.

Trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. (BRASIL, 1997, p. 193)

Portanto trabalhar a educação ambiental é um desafio permanente para as escolas, já que ela não está estruturada como mais uma matéria agregada a todas as outras que constituem a base curricular do ensino fundamental e médio. Ela é apresentada como um tema transversal que exige um trabalho interdisciplinar, uma abordagem cada vez menos fragmentada, que inclua metodologias alternativas estimulando a aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades sociais e a reflexão dos alunos para a construção de novos valores e atitudes com relação ao meio ambiente.

Segundo Cribb (2010) a educação ambiental requer conhecimento de caráter social como: valores culturais, morais, justiça, saúde, a noção de cidadania e deve ser tratada como elemento de transformação social apoiada no diálogo e no exercício da cidadania, contribuindo fortemente para o processo de conscientização que leva à mudanças de hábitos e atitudes do indivíduo e sua relação com o ambiente.

No sentido de buscar atividades alternativas ao “gradeamento” da educação ambiental no currículo do ensino fundamental e médio, Barbosa (2007, p.17) destaca que “a horta escolar se apresenta como um “ecossistema”, onde educandos, professores, funcionários da escola (sem qualquer distinção de atividade) e comunidade (pais, agricultores, etc.) podem trabalhar de maneira autônoma, solidária e cooperativa em favor da aprendizagem de todos e da mudança na cultura alimentar”.

De acordo com Fernandes (2007) no contexto escolar podemos identificar 3 tipos de hortas: a **horta pedagógica**, cuja finalidade é estabelecer um programa educativo previamente definido, tendo a horta escolar como eixo organizador; a **horta de produção**, que atende a complementação da alimentação escolar por meio da produção de hortaliças e algumas frutas, e a **horta mista**, que possibilita desenvolver tanto um plano pedagógico como melhorar a nutrição dos alunos mediante a oferta de alimentos fresco e saudáveis.

Portanto, com uma pequena horta escolar pode-se melhorar a educação dos alunos, mediante uma aprendizagem ativa e integrada a um plano de estudos multidisciplinar; estimular o trabalho pedagógico dinâmico, participativo, prazeroso, inter e transdisciplinar; integrar os diversos profissionais da escola por meio de temas relacionados com a educação ambiental, alimentar e nutricional; produzir verduras e legumes frescos e saudáveis a baixo custo; proporcionar aos alunos experiências de práticas ecológicas para a produção de alimentos e melhorar a nutrição dos alunos, complementando os programas de merenda escolar com alimentos frescos, ricos em nutrientes e sem contaminação por agrotóxicos (BARBOSA, 2007; FERNANDES, 2007).

A educação ambiental através das hortas escolares é um campo privilegiado para formação de um sujeito histórico, político e social, interventor na/da história (BANDEIRA, 2013). Além disso, a horta escolar pode ser considerada um laboratório a céu aberto, disponível para diferentes atividades didáticas, que contribui para estimular os alunos a realizar pesquisas científicas, para a promoção do ensino de qualidade dentro do ambiente escolar (GONÇALVES DA COSTA; AIRES SOUZA; DUARTE PEREIRA, 2015), além de

promover uma série de novos hábitos e valores na comunidade escolar.

Neste trabalho apresentamos um projeto de horta orgânica como um espaço de aprendizado e coletividade em uma escola pública no município de Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

DESENVOLVIMENTO

Este projeto é executado no município de Cáceres, região oeste de Mato Grosso, na Escola Estadual Frei Ambrósio e foi proposto pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Biológicas, da Universidade do Estado de Mato Grosso, e pelo professor supervisor da escola.

O PIBID é um programa do governo federal que concede bolsas aos discentes de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes públicas de ensino, e busca promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes são acompanhados por um professor da escola (professor supervisor) e por um docente da IES participante do programa (PIBID, 2018).

A E. E. Frei Ambrósio está localizada na região periférica do município e atende 743 alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio, durante os turnos matutino, vespertino e noturno (QEdu, 2018).

A horta foi escolhida como instrumento pedagógico considerando a existência de um espaço ocioso na escola, a necessidade de se criar um ambiente multidisciplinar capaz de possibilitar a integração das diferentes matérias do currículo escolar para o ensino de Educação Ambiental e o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis com os alunos.

A primeira fase desta proposta consistiu em reuniões periódicas entre os bolsistas PIBID e o professor supervisor para a elaboração do projeto: Horta orgânica – um espaço de aprendizagem e coletividade na Escola Estadual Frei Ambrósio. Em seguida a proposta foi apresentada a coordenação pedagógica da escola, que autorizou sua implantação.

A partir daí, para melhor aplicabilidade e execução do projeto, foi organizado um fluxograma (Figura 1).

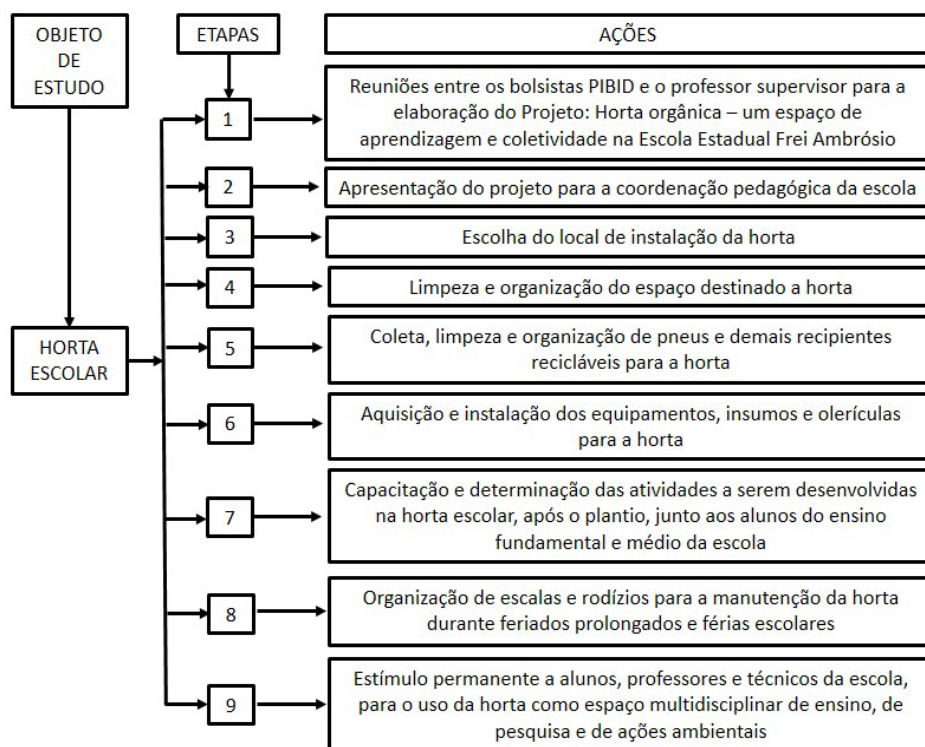


Figura 1. Fluxograma das etapas e ações de execução do projeto

Fonte: Adaptado de Oliveira, Pereira e Pereira Júnior (2018)

Para a implantação da horta foi utilizado um espaço no fundo da escola, que estava subutilizado como depósito de materiais avariados e restos de construção. Sob a orientação do professor supervisor, os bolsistas PIBID realizaram a limpeza e organização de um espaço de 50 m² (Figura 2).



Figura 2. Local de implantação da horta orgânica escolar. A. Estado original do local. B. Depois da limpeza e organização do espaço

A área escolhida para a implantação da horta atende o recomendado por Fernandes (2007) que esclarece que o local ideal para uma horta escolar deve ficar próximo da escola, ser arejado e receber luz solar direta, porém, deve ficar próximo de árvores porque elas abrigam pássaros que são importantes para o controle de insetos. Deve ainda ser um local cercado, com disponibilidade de água de boa qualidade e que não alague.

Para a organização dos canteiros serão utilizados pneus e materiais recicláveis como garrafas pets e outras embalagens grandes. Os pneus foram doados por borracharias da região e as embalagens serão trazidas pelos alunos.

Este projeto encontra-se na etapa 6 de implantação, para isso os materiais como canos, conexões, mangueiras, bandejas de germinação e terra para hortaliças foram adquiridos com recursos do PIBID e agora os canteiros poderão ser instalados no espaço destinado a horta escolar.

Segundo Bandeira (2013) a horta é uma unidade educativo-pedagógica e não apenas produtora, por isso os canteiros devem ser construídos com materiais que possam ser reutilizados (garrafas PET), dando um bom exemplo de consciência ecológica e oportunizando a reflexão sobre os impactos do consumismo, e ter dimensões (altura, comprimento e largura) diferenciadas, pois atenderá um público diversificado que são alunos das séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.

A horta escolar deverá proporcionar aos alunos uma experiência educacional significativa, para tanto, a sua implantação deverá ser um momento participativo da comunidade de estudantes, professores e o corpo técnico da escola, pois todos farão parte direta ou indiretamente desse processo. Todos serão convidados a participar, desde o processo de escolha das hortaliças, as etapas de germinação, o plantio, a manutenção até a colheita das plantas, para isso será proposta uma agenda de atividades e responsabilidades envolvendo o corpo docente e discente da escola.

Embora a horta seja um espaço para experimentação e ensino de toda a comunidade escolar, o projeto prevê o despertar de interesses e cuidados com a horta dos alunos que mais se identificam com a natureza, quer seja por histórico familiar de pequenos agricultores ou por habilidades específicas. Estes alunos serão identificados, capacitados e receberão um crachá para acesso a horta fora do horário escolar e em período de férias e feriados prolongados.

Os cuidados e estímulos para a adesão de alunos e professores da escola nas atividades da horta serão permanentes. Os bolsistas PIBID ficarão encarregados da capacitação de professores e alunos para o manejo da horta, por meio de palestras e oficinas, também estarão disponíveis para sanar dúvidas e orientar os interessados, nas ações básicas de cultivo.

Para o sucesso e permanência da horta escolar é preciso atenção aos fatores que interferem na sua implementação e manutenção. Iared et al. (2011) relatam cinco desses fatores:

1. A adesão voluntária de professores. As autoras destacam que muitas vezes a ideia da implantação de uma horta surge de uma preocupação pessoal, sem o respaldo formativo. Informam também que, embora a participação em cursos de extensão ou especialização na área não representa um diferencial para os resultados positivos de implantação de uma horta escolar, é inegável que processos formativos potencializam os trabalhos de educação ambiental e possibilitam estabelecer parcerias importantes entre universidades, centro de pesquisas, órgãos públicos e a rede de ensino.

2. Envolvimento da comunidade escolar. As autoras citam que um dos fatores importantes para o êxito de um projeto seria o princípio da eficácia social, isto é, ele deve ser executado em conjunto, de onde deve emergir a boa convivência, e destacam a importância da participação da comunidade em atividades na horta escolar.

3. Responsável pelo cuidado diário com a horta. Este é um aspecto importante e sempre citado em questionários e avaliações sobre as hortas escolares, a falta de uma pessoa responsável pelo cuidado com a horta nos finais de semana, feriados e período de férias escolares, pode interferir na manutenção do projeto.

4. Recursos materiais. O material destinado ao projeto geralmente são enxada, enxadão, carrinho de mão, aspersor, mangueira e outros instrumentos que não precisam de reposição constante, entretanto as autoras destacam as dificuldades como falta de insumos como esterco, o transporte desses insumos e outros entraves da organização escolar que podem comprometer projetos de educação ambiental. Mas destacam também que muitas escolas conseguem superar as dificuldades com recursos materiais recorrendo às potencialidades dentro e no entorno da escola. Muitas experiências mostram que o projeto pode ser viabilizado com a colaboração entre vizinhos e funcionários da unidade, o que proporciona um maior envolvimento da comunidade escolar.

5. Sobrecarga de tarefas. Atividades pedagógicas diferenciadas, principalmente as voltadas para a educação ambiental, requer tempo e a sobrecarga de trabalho dos professores podem interferir e levar a ações superficiais e pouco eficazes quanto ao cumprimento dos objetivos da horta escolar enquanto ferramenta pedagógica. Porém as autoras destacam que uma maior comunicação entre todos os setores da rede (assessorias, departamentos, direção e professoras) poderia sintonizar as demandas e proposições de cada um dos sujeitos envolvidos no projeto da horta escolar.

Uma dificuldade que também pode surgir com o tempo é a resistência de professores em participar do projeto, principalmente daqueles que não conseguem romper com o modelo de uma educação tradicional, e por isso podem alegar não compreenderem a proposta; a exigência de muito trabalho na produção de materiais diferenciados; a necessidade de pesquisas periódicas em outras áreas do conhecimento, a sujeira dos alunos após as atividades na horta, etc e consequentemente atrapalhar o progresso dentro do esperado no projeto (BANDEIRA 2013).

Todos esses fatores são fragilidades diante da estrutura organizacional da escola

que precisam ser levadas em consideração na proposição de um projeto de horta escolar. Mesmo com o apoio institucional, o projeto pode esbarrar em entraves de diversas naturezas que dificultam sua implementação ou continuidade.

Entretanto a literatura científica apresenta farta referência de artigos, pesquisas e produções que destacam os benefícios das hortas escolares como instrumento pedagógico de formação, para mudanças na cultura da comunidade, no que se refere ao meio ambiente, alimentação, nutrição, saúde e qualidade de vida de todos, por isso deve ser considerada como uma estratégia capaz de gerar aprendizagens múltiplas, apesar das dificuldades que poderemos encontrar na sua implementação e manutenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa do projeto é que a horta seja um espaço participativo e venha fortalecer as ações de educação ambiental dentro da escola, que possibilite melhoria nas condições de aprendizado, que desperte nos alunos a consciência ambiental e a possibilidade de reflexão sobre segurança alimentar, num ambiente diferenciado que proporciona a integração da comunidade escolar.

Espera-se também que este projeto seja executado com a participação do corpo docente e técnico da escola, num esforço coletivo para fortalecer a participação dos alunos nas atividades, melhorando o nível de conscientização do educando a respeito de seu papel na sociedade e consequentemente mudando sua qualidade de vida.

A implantação deste projeto de horta escolar tem a intenção de dinamizar o espaço da escola e de contribuir na formação de cidadãos mais aptos a assumir novas atitudes na busca de soluções para os problemas socioambientais. Que esta experiência possa também servir de modelo para outras escolas do município.

REFERÊNCIA

BANDEIRA, Daniel Pinto. Práticas sustentáveis na educação: interdisciplinaridade através do projeto horta escolar. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 22, n. 43, p. 53-62, julho/dezembro 2013.

BARBOSA, Najala Veloso Sampaio. **A horta escolar dinamizando o currículo da escola**. Caderno 1. FAO, FNDE, MEC. 2ª ed. Brasília: Cristal Gráfica e editora Ltda, 2007. 116p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - **Meio Ambiente**. Brasília: MEC/SEF, p. 167–242. 1997

FERNANDES, Maria do Carmo de Araújo. **Orientações para implantação e implementação da horta escolar**. Caderno 3. FAO, FNDE, MEC. Brasília, 2007. 43p

GONÇALVES DA COSTA, Carlos Antônio; AIRES SOUZA, José Thyago; DUARTE PEREIRA, Daniel. Horta escolar: alternativa para promover educação ambiental e desenvolvimento sustentável no cariri paraibano. **POLÊMICA**, v. 15, n. 3, p. 001-009, out. 2015.

CRIBB, Sandra Lucia de Pinto. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3, n.1, p.42-60, abril 2010.

IARED, Valéria Ghislotti et al. Hortas escolares: desafios e potencialidades de uma atividade de educação ambiental. **Revistaea**, São Paulo, v. 10, n. 36, julho/agosto 2011. Disponível em <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1014>. Acesso em 29/03/2020.

OLIVEIRA, Fabiane Rezende de; PEREIRA, Emmanuelle Rodrigues; PEREIRA JÚNIOR, Antônio. Horta escolar, educação ambiental e interdisciplinaridade. **Revbea**, São Paulo, v. 13, n. 2, p.10-31, 2018.

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. CAPES. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 29/03/2020.

QEdU. 2018. Disponível em <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em 28/03/2020.

OS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1940 E 1950 E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 26/06/2020

Eder Ahmad Charaf Eddine

Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas-TO

<http://lattes.cnpq.br/8713421966157493>

<https://orcid.org/0000-0003-1882-8503>

Lícia Mara Pinheiro Rodrigues

Faculdade Unigran Capital – UNIGRAN, Campo Grande, MS

<http://lattes.cnpq.br/1076466446268761>

RESUMO: O presente estudo, sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural, tem por finalidade, mediante a análise dos conteúdos elencados nos índices dos manuais didáticos de Psicologia Educacional das décadas de 1940 e 1950, desvelar as implicações que os referidos conteúdos atribuíam à prática docente da época, uma vez que esses livros veiculavam com o objetivo e a possibilidade de serem utilizados na formação de futuros professores das Escolas Normais. Para tal, foram selecionados quatro manuais elaborados por quatro autores distintos, a saber: *Manual de Psicologia Educacional* de Guerino Casasanta; *Noções de Psicologia Educacional* de Theobaldo

Miranda Santos; *Psicologia Educacional* de Justino Mendes e *Psicologia Educacional* de Amaral Fontoura.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Educacional, Manuais, Aprendizagem, Desenvolvimento humano.

THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGY TEACHING MANUALS OF THE 1940 AND 1950 DECADES AND THEIR IMPLICATIONS IN TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: The present study, under the perspective of Historical-Cultural Psychology, aims, through the analysis of the contents listed in the educational psychology textbooks indexes of the 1940s and 1950s, to reveal the implications that these contents attributed to the teaching practice of the time, since these books served with the objective and the possibility of being used in the training of future teachers of the Normal Schools. To this end, four manuals prepared by four different authors were selected, such as: *Manual de Psicologia Educacional* by Guerino Casasanta; *Noções de Psicologia Educacional* by Theobaldo Miranda Santos; *Psicologia Educacional* by Justino Mendes and *Psicologia Educacional* by Amaral Fontoura.

KEYWORDS: Educational Psychology, Manuals, Learning, Human Development.

INTRODUÇÃO

Para início, ressalta-se a necessidade de se pontuarem algumas considerações acerca da constituição do sujeito e a evolução de seus processos psíquicos superiores desenvolvidos dentro das relações sociais as quais propiciam a apropriação dos produtos culturais tanto materiais quanto intelectuais que são responsáveis pelo desenvolvimento de um sujeito histórico e concreto, localizado na história social humana. Esse processo só é possível por intermédio da função mediadora do signo fornecida na relação ativa entre aqueles que estão envolvidos nesse processo.

Num segundo momento são apontadas também breves considerações sobre o surgimento e o uso dos manuais didáticos de Psicologia Educacional posto que, na perspectiva histórico cultural, estes são tidos como artefatos culturais que, por assumirem a característica de signo criado pela humanidade, servem como base para a ação do homem no mundo em que está inserido e como um instrumento de mediação na formação de seu pensamento, por ser um veículo que proporciona a relação de comunicação constante entre o sujeito e os outros e, conseqüentemente, é responsável pelo processo de internalização da cultura historicamente construída. A partir desses esclarecimentos torna-se possível elucidar as implicações que os conteúdos contidos nos manuais didáticos de Psicologia Educacional atribuíam à prática docente nas décadas de 1940 e 1950.

O SOCIAL E O CULTURAL EM VIGOTSKI

Vigotski (2000, p. 24) aponta que “todo desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outro, para si”. Assim, pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor. Percebe-se que a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural, ou seja, a história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura.

A história é uma questão importante para compreender o pensamento de Vigotski, é desta questão que se percebe de que lugar o autor fala, sua matriz histórica. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski. O lugar materialista-histórico, uma matriz de conhecimento que ao analisar um determinado objeto, elabora um método que nos permite analisar as relações histórico-sociais do objeto. Dizer que a ciência é histórica, no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da atividade humana.

Desse modo, percebe-se que o cultural é social, ou seja, tudo o que é cultural é social, o social adquire, assim, uma forma mais ampla, “o social é, ao mesmo tempo,

condição e resultado do aparecimento da cultura” (SIRGADO, 2000, p. 53).

Para Vigotski (2000, p. 24) “qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”. A relação social é aqui percebida como o apreender do cultural, pois, de acordo com o pensamento colocado por Vigotski, esta constitui-se em uma “[...] lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança” (VIGOTISKI, 2000, p. 26).

Assim, Sirgado (2000), ao relatar o pensamento de Vigotski, relata que no lugar de perguntar como a criança se comporta no meio social, precisamos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais. O social e as funções mentais superiores são uma das relações que Vigotski estabelece como relação de estudo, aqui, pois, cabe discorrer-se que outra relação interessante é entre o social e o cultural.

O conceito de cultura é compreendido como um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem (VIGOTSKI, 1997 apud SIGARDO, 2000). A vida social e a atividade social têm que ser compreendidas numa matriz teórica em que há a cultura entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e como produto do trabalho social, nos termos de Marx e Engels.

De acordo com esse pensamento, a cultura é a totalidade das produções humanas, ou seja, da atividade humana. Parafraseando Marx, Vigotski (2000, p. 27) pontua que: [...] a natureza *psicológica* da pessoa é o conjunto das relações sociais *transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura*. Dessa maneira o externo transforma em interno, apropria-se, o homem é um conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo.

OS MANUAIS DIDÁTICOS: FATORES QUE JUSTIFICAM SUA INSTITUIÇÃO

O desenvolvimento da Psicologia no Brasil está intimamente ligado à sua atuação na Educação, ganhado espaço e se definindo como campo profissional específico, embora a Psicologia venha sofrendo constantes críticas a esse respeito.

A Psicologia Educacional é uma subárea da Psicologia que tem contribuído na formação de professores e na atuação do psicólogo na escola e na sociedade. Para Freitas (1995, p. 35) “[...] a Psicologia é imprescindível para uma melhor compreensão do processo educativo”, percebe-se então que a Psicologia Educacional está inserida num quadro histórico, político, econômico e social.

A Psicologia oferece suporte teórico, aplicação de princípios, técnicas e outros

recursos à Educação, envolvendo estudos e pesquisas de desenvolvimento, de aprendizagem, de ensino e do trabalho docente. Dessa forma, logo no início, quando começa a ganhar destaque como ciência, ofereceu fundamentos teóricos para a compreensão do sujeito aprendente, formulando e aplicando testes para classificar e selecionar alunos. É por isso que a história da Psicologia está intimamente ligada à história da Psicologia Educacional.

Nas primeiras décadas do século XX, praticamente todas as teorias da Psicologia são consideradas úteis para a Educação. Segundo Cosmo (2006, p. 40), “A preocupação e o interesse da Psicologia da Educação centraram-se na aplicabilidade do conhecimento psicológico no campo educativo, especialmente, no ambiente escolar”.

Para Urt (1989, p. 21), “Ainda que o marco da psicologia científica tenha sido a fundação do laboratório de psicologia experimental por Wundt, o estudo e introdução da Psicologia diferencial aparece com Galton”. Para a autora, sob a influência da teoria evolucionista de Darwin, Galton inicia a mensuração das diferenças individuais. Cria assim, instrumentos de medida de inteligência e personalidade.

No início do século XX, na França, surge a primeira escala métrica de inteligência infantil, fruto do trabalho de Binet e Simon que, segundo Urt (1989) passa a ser utilizada no sistema escolar francês para medir a capacidade intelectual das populações escolares e que passou a constituir a principal atividade dos psicólogos, principalmente nos Estados Unidos.

A autora ressalta ainda que Cattell é considerado o iniciador da avaliação nos Estados Unidos. Foi ele a utilizar pela primeira vez o termo “*mental tests*” para designar um tipo de mensuração que permitia quantificar a proporção de função num determinado indivíduo em relação à média do grupo. “Seus testes foram utilizados nas escolas, classificando os alunos em bons e maus, normais e deficientes”(URT, 1989, p. 21).

A grande inovação referente aos testes acontece com a medida do cálculo do Quociente de Inteligência (Q.I.), fato que possibilitou realizar a medida mental. Esse teste, criado por Binet e aperfeiçoado por Termam, realizou o desejo de a sociedade capitalista selecionar os indivíduos pelo desempenho nos testes.

No Brasil, a Psicologia da Educação se desenvolve, portanto, de uma forma mais acentuada a partir dos meados da década de 20 com a implantação dos ideais da Escola Nova. O escolanovismo fazia parte de um projeto de sociedade, baseado nas ideias de modernidade em que o ideal de homem se dava pela educação. A Psicologia tornou-se, então, vital para a educação, principalmente na vertente escolanovista que utilizava esses testes e, por isso, criou alguns laboratórios nas Escolas Normais.

A partir da década de 1930, a Psicologia foi inserida e subordinada aos critérios de composição que a instituíram, no Brasil, como disciplina nos cursos de formação de professores. Para tanto, a utilização de manuais didáticos fez-se necessário e sua produção se deu a partir de professores da cadeira de Psicologia Educacional. Em 1940

destacam-se os livros *Noções de Psicologia Educacional*, de Theobaldo Miranda Santos e *Psicologia Educacional*, de Justino Mendes. Segundo Alves (2005), o manual didático surge para consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem.

O manual especializou-se nos níveis de escolarização e das áreas de conhecimento. “Ao realizar um certo grau de simplificação e de objetivação do trabalho didático, o manual possibilitou a queda dos custos da instituição pública.”(ALVES, 2005, p. 77).

Soares (1996) relata que muitos olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático:

Um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. (SOARES, 1996, p. 53)

Para a autora o que falta é um olhar na perspectiva sócio-histórica do livro didático. Assim, um olhar sócio-histórico sobre o livro didático no Brasil “[...] pode levar-nos a uma história do nosso ensino, das práticas escolares, da transformação das disciplinas ao longo do tempo” (SOARES, 1996, p. 56).

OBJETIVOS

Levantam-se como objetivos dessa pesquisa: 1) conhecer as temáticas recorrentes relacionadas nos índices dos manuais de Psicologia Educacional das décadas de 1940 e 1950 selecionados para a presente pesquisa; 2) analisar, sob o enfoque da teoria histórico-cultural, de que forma as temáticas concebiam o desenvolvimento humano na época; 3) identificar a repercussão dessa concepção de desenvolvimento humano na prática docente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de um estudo de natureza qualitativa em que, numa primeira etapa, foram selecionados quatro manuais elaborados entre as décadas de 1940 a 1950 por quatro autores distintos, a saber: *Manual de Psicologia Educacional* de Guerino Casasanta; *Noções de Psicologia Educacional* de Theobaldo Miranda Santos; *Psicologia Educacional* de Justino Mendes e *Psicologia Educacional* de Amaral Fontoura, a fim de que fossem elencados os conteúdos expressos em seus índices. A opção pela seleção as décadas de 1940 e 1950 se deu por esse período representar o início de uma mudança no ensino brasileiro e pela criação do primeiro curso de Pedagogia.

Na segunda etapa, foram inventariados, por meio de planilhas, os temas recorrentes entre eles e selecionados, para posterior análise, mais especificamente os conteúdos que se referem à abordagem do desenvolvimento humano. A partir do material recolhido, foi

realizada uma análise dos conteúdos à luz do referencial histórico-cultural de Vigotski.

ANÁLISE E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base na leitura de todos os conteúdos relacionados nos índices dos manuais didáticos de Psicologia Educacional já nomeados anteriormente, foram selecionados os temas recorrentes entre eles. Verificou-se que todos iniciam a listagem de seus conteúdos partindo do conceito e do objeto da Psicologia e/ou da Psicologia Educacional, seguidos das temáticas que estão relacionadas aos aspectos afetivos e finalizam tratando das questões relacionadas à personalidade e ao caráter.

Os livros pesquisados da década de 1940 de Theobaldo Miranda Santos e Justino Mendes, embora apresentem a semelhança de conteúdos já abordada anteriormente, divergem na maneira de apresentar as questões relativas ao desenvolvimento humano. Santos (1947) assinala as questões relacionadas à prática pedagógica e educativa da criança e do adolescente, enfoque que não foi feito por Mendes (1940). Além disso, o primeiro aponta a distinção entre os termos crescimento físico e desenvolvimento mental, apontando suas características gerais, sua natureza, seus fatores e suas implicações na orientação de crianças e adolescentes.

Os livros da década de 1950 selecionados de Guerino Casasanta (1950) e de Amaral Fontoura (1959) também trazem poucos pontos distintos. Casasanta (1950) inova ao inserir, entre os conteúdos em comum com os demais autores, a temática “O problema da educação dos cegos”, escolha justificada por Assunção (2007) em virtude de o Instituto São Rafael, em funcionamento na cidade de Belo Horizonte, MG, atender, desde 2 de setembro de 1926, a uma clientela formada por pessoas parcial ou totalmente cegas.

A obra de Fontoura (1959) diverge das demais na forma de organização dos temas, no entanto, após breve análise, verifica-se que aborda as mesmas questões. Duas distinções são significativas: o autor inicia tratando da Psicologia Educacional, enquanto que os demais haviam iniciado suas obras pela abordagem da Psicologia. Fontoura inova também ao introduzir os conteúdos “Psicologia da criança: Teorias sobre a infância, métodos” e “Psicologia Genética: Desenvolvimento físico e psíquico”. Nesse último, os conceitos de infância são divididos por fases, a saber: a primeira infância, a segunda infância e a terceira infância e finalizam assinalando a adolescência e a criança problema.

O que se pôde depreender, por meio da análise dos referidos conteúdos dos manuais de Psicologia Educacional, é que foram mínimas as modificações empreendidas entre as duas gerações selecionadas. Dessa maneira, percebe-se que o modelo de educação que se propunha às futuras professoras da Escola Normal da época estava centrado em primeiramente estabelecer os conceitos de Psicologia e/ou de Psicologia Educacional para, posteriormente, pontuarem-se as questões relacionadas ao desenvolvimento humano vistas como resultado de fatores hereditários, fato observado pela presença de conceitos

que abordam um sujeito fragmentado, estudado em suas fases de desenvolvimento e que possui uma inteligência que pode ser medida por intermédio de testes. Essas questões confirmam uma concepção naturalizante e a-histórica do sujeito, posto que nega a compreensão de desenvolvimento humano universal, ativo e sujeito a constantes modificações na medida em que está subordinado às conquistas histórico-culturais da humanidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para a análise da formação de professores(as) – 1920 – 1960). **Temas em Psicologia**, 2007, v. 15, n. 1, p.69-84. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/tp/v15n1/08.pdf>>. Acesso em: 25 mar 2010.

COSMO, Norma Celiane. **As contribuições da Psicologia da Educação para a escola**: uma análise das produções científicas da ANPEd e da ABRAPEE. 2006. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1995.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a, p. 425-470.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004b.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <www.scielo.org.br>. Acesso em: 04 jun. 2009.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

URT, Sonia da Cunha. **A psicologia na educação**: do real ao possível. 1989. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <www.scielo.org.br>. Acesso em: 04 jun. 2009.

CASASANTA, Guerino. **Manual de Psicologia Educacional**. São Paulo: Editora do Brasil, 1950.

FONTOURA, Amaral. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1959.

MENDES, Justino. **Psicologia Educacional**. Belo Horizonte: Livraria Católica do Ginásio Arnaldo, 1940.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de Psicologia Educacional**. São Paulo: Editora Nacional, 1947.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE: UM ESTUDO DE CASO, SITUAÇÕES DE OPRESSÃO VIVENCIADA POR MORADORES DA CIDADE DE CÁCERES - MT

Data de aceite: 01/07/2020

Amanda de Souza Vila

Acadêmica da 2ª esfera do curso de licenciatura em Pedagogia, Campus Universitário Jane Vanine, Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT
amanda1504souza@gmail.com

Débora Oliveira de Marchi de Mei

Acadêmica da 2ª esfera do curso de licenciatura em Pedagogia, Campus Universitário Jane Vanine, Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT
debora_demarchi@hotmail.com

Dayanne Carla de Oliveira

acadêmica da 2ª esfera do curso de licenciatura em Pedagogia, Campus Universitário Jane Vanine, Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT
dayanne_carla12@outlook.com

RESUMO: O artigo tem por objetivo apresentar análise embasada na obra de Paulo Freire Pedagogia do Oprimido, que retrata o contexto atual da sociedade, auxiliando na formação do educador, em sua atuação como docente, na construção de ideais e princípios de todos e para todos. Para acatar os objetivos propostos foi realizado um estudo de caso quali-quantitativo, norteadas através do referencial teórico dos

autores Gadotti (2004), Linhares (2017) e Paulo Freire (1967-2011), com intuito de analisar as situações e opressões vivenciadas por alguns moradores da cidade de Cáceres – MT. Desta forma o presente artigo, busca realizar certa conexão entre a realidade dos entrevistados que vivem na cidade Cáceres – MT, percorridas em questionamentos como o nível de escolaridade, a relação de emprego, renda familiar, orientação sexual, dentre outros possíveis meios de opressão. Analisamos que o silenciamento feito através da busca do “ser mais” pela sociedade opressora é sutilmente perceptível. Porém evidenciamos que a educação de forma libertadora, diversa, inclusiva e inovadora, que visa aprimorar o conhecimento crítico para que haja desconstrução da opressão que consisti na atualidade, é de suma importância. Já que compreendendo as ações da opressão, pode-se auxiliar nas conquistas contra a desigualdade social, oferecendo a pedagogia libertadora e consequentemente uma educação emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Opressão; Oprimido; Educação libertadora.

ABSTRACT: The article aims to present an analysis based on the work of Paulo Freire Pedagogia do Oprimido, which portrays the

current context of society, assisting in the education of educators, in their performance as teachers, in the construction of ideals and principles of all and for all. In order to comply with the proposed objectives, a qualitative and quantitative case study was conducted, guided by the theoretical framework of the authors Gadotti (2004), Linhares (2017) and Paulo Freire (1967-2011), in order to analyze the situations and oppressions experienced by some residents of the city of Cáceres - MT. In this way, this article seeks to establish a clear connection between the reality of the interviewees who live in the city of Cáceres - MT, addressed in questions such as education level, employment relationship, family income, sexual orientation, among other possible means of oppression. We analyze that the silencing done through the search for “being more” by the oppressive society is subtly noticeable. However, we have shown that education in a liberating, diverse, inclusive and innovative way, which aims to improve critical knowledge so that there is a deconstruction of the oppression that I consisted of today, is of paramount importance. Since understanding the actions of oppression, one can help in the conquests against social inequality, offering liberating pedagogy and consequently an emancipatory education.

KEYWORDS: Oppression; Overwhelmed; Liberating education.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire o patrono da educação no Brasil, teceu a esplendorosa obra *Pedagogia do Oprimido*, no seu exílio chileno em 1968, que constitui na atualidade a maior referência para a compreensão da sociedade e de uma pedagogia libertadora. Gadotti (2004, p.59) explicita que essa obra é “fruto de um trabalho educativo exercido em situações concretas, e não de devaneios intelectuais ou simplesmente de leitura de livros”. Nota-se a responsabilidade e importância que a obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire obtém.

A presente pesquisa, tem como foco de estudo a entrevista realizada para análise que apresentou como pilar o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, que contribui na formação do educador, em sua atuação como docente e na construção de ideais e princípios de todos, sem exceção. Desta forma, busca realizar certa conexão entre a realidade de 15 pessoas que vivem em um município de 93.882 habitantes, com o referido fruto de Freire. Além disso, procura ressaltar as dificuldades encontradas nas experiências de vida dos indivíduos e sua visão de mundo.

É com base nas concepções freirianas onde se observa que o conhecimento sobre si e sobre a forma de organização econômica, racial, religiosa, de gênero, dentre outras, configura como elemento essencial no processo de revolução e libertação social. Com isso o presente artigo pretende investigar, analisar com responsabilidade e com fé no que foi expressado pelos entrevistados, a relação entre teoria do livro *Pedagogia do Oprimido* com a prática nas suas respectivas vivências para a compreensão da organização social.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente artigo utilizou-se de pesquisa qualitativa e quantitativa, para atender os objetivos foi realizada a pesquisa descritiva, que para Andrade (2002), a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, analisá-los, classifica-los, interpreta-los e registra-los, e o pesquisador não interfere nos fatos.

Para os procedimentos técnicos e metodológicos foi desenvolvido um o estudo de caso Marconi (2001) um estudo de caso vai apresentar três fases em seu desenvolvimento. Ele caracteriza-se da seguinte forma: inicialmente, há a fase exploratória; num segundo momento, há a delimitação do estudo e a coleta de dados; e, num terceiro estágio, há a análise sistemática desses dados, culminando na realização do relatório.

Além do estudo de caso o artigo ainda proporciona estudo bibliográfico com principal foco na obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e outros textos que fundamentam e enriquecem os saberes.

LIVRO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire representando a voz e luta dos vistos como “marginalizados”, explícita em seu livro a construção da sociedade com enfoque nos oprimidos, opressores e a impermanência do ser humano que advém da constante mudança baseando-se na filosofia existencialista.

Diante disso, para Freire (2000) os homens e as mulheres a partir da socialização com o outro, estabelece conexão com a sua própria realidade, se reconhecem em constante mudança, onde se faz e refaz na vivência com o outro. Evidencia-se que os indivíduos nessa busca de constituir-se como ser, dão início a uma série de problematizações sobre si, como explícita Freire (1987 p.16) “Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.” Ao se entenderem como humanos e notar que sabem pouco sobre si, no que diz respeito à sua função na sociedade e a função do outro, reconhecem a desumanização em que Freire explícita:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 1987. p.16)

Reconhecer a desumanização como um fator histórico é perceber a falta da humanização. Reconhecer que ambos estão e são reais na história, tendo em vista que essa percepção, desencadeia outras séries de problematização e questionamentos. Percebem também o quanto são instáveis, variáveis e a partir de então se veem como

seres inconclusos. A partir disso, nota-se que a desumanização está presente em qualquer camada social e Freire proporciona uma metodologia para recuperar a humanidade dos opressores e oprimidos causada pela desumanização e pela busca do “ser mais”.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 1987. p.16)

A compreensão de Freire sobre a humanização do ser humano é através do processo de constante mudança dos seres, pois para ele o ser é incerto, inconstante e através dessa impermanência que se deve reconstruir a humanidade sem que haja a desumanização de si e do outro. Esse processo de libertação para Freire (1987, p.29) é “ninguém liberta ninguém sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Para que sejam capazes de superar a desumanização é necessária uma ação em conjunto, tendo em vista que a desumanização é um fator social não podendo ser solucionado individualmente e sim no coletivo. Quando Freire explicita sobre liberdade, ele diz respeito a qual liberdade? liberdade de quem? para quê? para quem?

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p.17)

Nota-se que Freire denomina os indivíduos que vivem na posição de subalternidade de oprimidos. Sujeitos que são explorados e “coisificados” pela sua posição social, religiosa, orientação sexual, raça, idade, dentre outros. Quem melhor que eles mesmos para compreender a opressão vivida, a dor do oprimido, suas derrotas e pugnas diárias. Quem melhor que os oprimidos para descrever a angústia do desprezo, da repulsa, da aversão. Quem melhor que os oprimidos para compreender a sua luta pela vida, aceitação, sustento e visibilidade.

O questionamento evidente ao reconhecer a pugna dos oprimidos é compreender quem são os opressores. “Para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos, ou nada ter dos oprimidos” (FREIRE, 1987, p.25). Fica evidente que os opressores são e estão deslumbrados pelo status de ter e ser mais. Para os mesmos não implica o fato de oprimir o outro, usando do oprimido para concentrar a ideia de “ser mais”, enfatizando o “ser menos” ou nada ser para os que ocupam a posição de subalternidade.

Diante disso, a única forma de exceder a posição de oprimido e de opressor é através da revolução, pois a revolução tem para Freire (1981, p. 59) “um caráter eminentemente pedagógico”. O original na pedagogia de Paulo Freire é de idealizar a pedagogia a partir

do outro, em conjunto, em coletivo, tendo em vista a revolução. Realizar, ver e pensar o mundo através de outras possibilidades diferente daquela que é comum para o opressor e oprimido.

Fazendo com que a libertação advenha da revolução que para Freire (1987, p.19) “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” Na perspectiva freiriana a libertação é dolorosa, um processo árduo e por esse motivo deve-se persistir, para que nenhum ser oprima o outro.

Como defende Freire (1987, p.24) “Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.”. Diante disso, a libertação acontece pela conscientização da posição de subalternidade. Como exposto acima, somente os oprimidos podem incitar a liberdade através de suas experiências, de sua resistência através dos movimentos sociais e de sua responsabilidade com o olhar crítico na práxis, pois seu engajamento é necessário e indispensável na pugna para a libertação.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p.23)

É irrefutável que o conhecimento liberta. A compreensão do mundo, de si e do outro é emancipatória, pois através deste que os indivíduos terão contato com a verdade, se libertarão e permanecerão em constante mudança. Após a libertação, essa pedagogia deixa de ser dos oprimidos e passa ser dos indivíduos que são libertos, estão em constante transformação e busca pela liberdade. Passa a ser de todos, todos os homens, mulheres, negros, brancos, gays, héteros, camponeses, indígenas, enfim do homem livre, que se libertou através do conhecimento, através da luta, da sua existência e resistência.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta dos dados incidiu-se por entrevistas com moradores da cidade de Cáceres-MT, com intuito de analisar as situações de opressões vivenciadas pelos mesmos. Foi utilizada como fonte de pesquisa 15 pessoas entre homens e mulheres com a faixa etária de Meia Idade, Linhares (2017) dividiu o ciclo vital em quatro fases de 0 a 19 anos adolescência de 20 a 39 anos Adulta Jovem, de 40 a 64 anos Meia-Idade e acima de 65 anos Terceira Idade. Tendo em vista que para melhor interpretação, os dados foram tabulados, apresentados e divididos em 3 questionamentos.

Para sigilo da identidade dos entrevistados, iremos identificá-los na análise como entrevistado A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N e O. Todos expostos nas tabelas abaixo:

CARGOS	Entrevistados	PERCENTUAL
Sim	A e D	13%
Não	C, E, F, G, H, I, J e N	54%
Já vivenciei	L, M e O	20%
Não soube responder	B e K	13%
Total Geral	15	100 %

Tabela 1- Vivencia alguma situação de opressão

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Quando indagado aos entrevistados se vivenciam alguma situação de opressão, maior parte dissera que não vivem nenhuma situação de opressão, porém no decorrer da entrevista, percebe-se que há de fato diversos tipos opressões. São oprimidos pelo sistema econômico como iremos observar adiante na tabela 3, porém os oprimidos não obtêm o conhecimento dessa opressão que estão e são submetidos pela sociedade. Freire (1968) relata que a forma de imposição que o opressor envolve o oprimido faz com estes “sejam menos” e se acostumem com tal situação, sentindo-se dependentes do opressor e não discernindo tal situação como opressora.

CARGOS	Entrevistados	PERCENTUAL
Analfabeto	C e N	13%
Ensino fundamental incompleto	B, E, F, H, I, K, L, M e O	60%
Ensino fundamental completo	G e J	13%
Ensino médio completo	D	7%
Superior completo	A	7%
Total Geral	15	100 %

Tabela 2- Nível de escolaridade

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Nota-se que a taxa de escolarização dos entrevistados é extremamente baixa, apenas 7% possui o ensino superior completo. Segundo Paulo Freire (1967) a educação tem um poder de libertação, pois os educadores buscam aprimorar a ação política da educação, dispostos a lutar pela construção de uma sociedade mais justa. É indispensável ressaltar que se essas pessoas tivessem uma educação emancipatória e olhar crítico para a posição em que foram colocadas, auxiliaria na busca constante da libertação e resistência.

Através dessa luta se conquistou à implantação do EJA (Educação de Jovens e Adultos) sendo uma instituição de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para os indivíduos que não possuíram a oportunidade de estudo por diversos fatores, como por exemplo a necessidade de trabalhar para auxiliar financeiramente em suas residências, mulheres

que se casaram jovens e por ventura do machismo estrutural não puderam concluir, dentre outros inúmeros motivos, que infelizmente são comuns. Apesar dessa política pública, ainda existe distanciamento escolar evidente de pessoas da meia idade, como demonstra a tabela a cima.

CARGOS	Entrevistados	PERCENTUAL
Desempregado	C, F, G, H, I e J	40%
Renda Familiar menor que 1 salário mínimo	N e O	13%
Renda Familiar de 1 salário mínimo	B, D, K, L e M	34%
Renda Familiar maior que 1 salário mínimo	A e E	13%
Total Geral	15	100 %

Tabela 3- Relação de emprego

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

No âmbito empregatício nota-se a opressão através da organização econômica pelo sistema capitalista, isso se torna algo comum entre eles que os mesmos não percebem essa forma de opressão e não a reconhecem como opressão.

Sendo assim, oito entrevistados que proferiram nunca ter vivenciado situações de opressão, não apresenta conhecimento do amplo contexto e ramificação de opressões que estão submetidos. Os oito dos entrevistados não possuem ensino médio completo e seis estão desempregados.

Nesse contexto o sistema capitalista seleciona e exclui a classe trabalhadora, pois impõe as regras de um mercado competitivo e excludente, “assim como o meio ambiente seleciona as espécies, da mesma forma a sociedade seleciona os seres humanos mais aptos para prosperarem nela. (DARWIN, 1982, p. 172)”. E para Paulo Freire (2011) a educação como meio de intervenção, serve tanto para a reprodução da ideologia dominante, quanto para a sua desconstrução.

Diante as análises do livro de Paulo Freire Pedagogia do Oprimido observa-se que o contexto de opressão é amplo e diversificado. As formas de subalternidade podem ser sociais, política, econômica, racial, religiosa e pela orientação sexual como evidencia o entrevistado A em uma de suas falas sobre opressão e libertação através do conhecimento:

Durante toda minha vida sofri opressão pela minha “opção” sexual, isso se tornou tão comum que eu mesmo me oprimia, não queria viver mais, queria tirar minha própria vida, escondia meu jeito de ser perante os familiares e sociedade, eu só consegui me libertar quando ingressei na faculdade e pude compreender que minha “opção” sexual não interfere em meu caráter, eu sou muito mais que isso, minha vida importa, meu pensamento e posicionamento crítico sobre o mundo, sobre a desigualdade social, racismo, machismo, político também mostram quem sou. Minha “opção” sexual não descaracteriza e nem desqualifica a vida que sou. (ENTREVISTADO A, 2019).

Pode-se observar o quanto à educação foi transformadora na vida do entrevistado A, como diz a concepção Freiriana, se oprimido não se liberta, se torna um opressor.

Diante disso, por muitos anos por influencia do contexto social o entrevistado A permitiu ser oprimido pela sociedade e em muitos momentos ele foi seu próprio opressor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a atual pesquisa concluímos que não basta conhecer as situações de opressão e saber diferenciá-la, precisamos sobretudo nos conhecer e permitir que a educação tenha a função de “transformadora” na vida da sociedade.

A realidade principalmente do mercado de trabalho impõe uma nova maneira de pensar no ensino, a classe dominante faz com que sua economia predomine todos os modelos no país, com isso a educação está focada para o mercado de trabalho com formações técnicas e mecânicas, com o estudo de Paulo Freire podemos observar que o autor evidencia a educação como uma proposta inovadora que através dela iremos conquistar a liberdade dos paradigmas imposto pela sociedade na questão religiosa, racial, de orientação sexual dentre outros.

Contudo desejamos e buscamos uma educação que seja capaz de formar alunos críticos, construtivos e inclusivos, que a ação pedagógica seja praticada como uma ação ativista onde o professor estabeleça uma relação dialética com o seus alunos, apresentando conceitos, conhecimentos sistematizados de inclusão contribuindo e incluindo com os conhecimento culturais, religiosos, econômico estabelecendo esta troca efetiva chamada de educação pela teoria freiriana.

Nesse sentido, consideramos que o trabalho exposto pode ser realizado em outras realidades, pois os paradigmas impostos pelas sociedades vão muito além das opressões apresentas acima.

É irrefutável a relevância do trabalho para compreender a construção da sociedade cacerense, evidenciando a posição social de cada indivíduo entrevistado, podendo entender as lutas para auxiliar nas conquistas contra a desigualdade social e oferecendo uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de, **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50º ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos** – 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2001.

LINHARES, Maria Beatriz Martins, **CICLO VITAL II: Adolescente, Adulto e Idoso**: Lá predes, 2017.

PENSANDO SOBRE OS PAPÉIS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA DO CORONAVÍRUS

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 18/04/2020

Walace Rodrigues

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Araguaína – Tocantins

CV Lattes: [http://buscatextual.cnpq.br/
buscatextual/visualizacv.do?id=K4219192J3](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4219192J3)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9082-5203>

RESUMO: Este artigo nasce a partir de nossas reflexões acerca dos papéis da escola pública brasileira em épocas de pandemia do coronavírus. Como metodologia utilizamo-nos de uma pesquisa bibliográfica baseada em Libâneo (2005), Santos (2011), Freire (1996) e Rodrigues (2016, 2018, 2019), principalmente. Nossa análise tem cunho qualitativo e parte de nossas experiências pessoais enquanto agentes em instituições educacionais públicas. Este trabalho se justifica porque tenta pensar a escola pública para além de um organismo governamental para educar, mas com outras importantes funções sociais. Nossos resultados revelam os múltiplos papéis sociais desenvolvidos pela escola pública na atualidade, majoritariamente nas áreas com

alta vulnerabilidade social, e principalmente em épocas de crises sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Papéis sociais; Escola pública brasileira; Pandemia do coronavírus.

THINKING ABOUT THE ROLES OF THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL IN TIMES OF CORONAVIRUS HEALTH CRISIS

ABSTRACT: This paper arises from our reflections on the roles of the Brazilian public school in times of coronavirus pandemic. As a methodology we used a bibliographic research mainly based on Libâneo (2005), Santos (2011), Freire (1996) and Rodrigues (2016, 2018, 2019). Our analysis is a qualitative one and it parts from our personal experiences as agents in public educational institutions. This paper is justified because it tries to think about the public school beyond a governmental institution just to educate, but with other important social functions. Our results reveal the multiple social roles developed by the public school today, mostly in areas with high social vulnerability, and especially in times of social crises.

KEYWORDS: Social roles; Brazilian public school; Coronavirus pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto busca pensar sobre a escola pública enquanto instituição voltada para a educação brasileira das populações mais carentes e sobre seus vários papéis na sociedade durante a crise sanitária pela qual atravessa o país em 2020: a grave crise do coronavírus.

Para este escrito, buscamos retornar a trabalhos que havíamos publicado em periódicos científicos e alargamos a pesquisa a trabalhos de autores renomados na área da educação, como José Carlos Libâneo (2005), Benerval Pinheiro Santos (2011), Paulo Freire (1996), e alguns documentos oficiais.

Nossa análise para este texto foi qualitativa, buscando refletir sobre situações escolares atuais a partir de nossa pesquisa bibliográfica e de nossa experiência na área da educação pública brasileira em todos os níveis.

Vale informar que em tempos de sucessivos cortes nas verbas da educação pública, desde a educação infantil à educação superior, pensar as múltiplas funções sociais da escola é mais do que relevante para a busca de uma valorização maior da escola pública enquanto importante instituição social que atende a uma população vulnerável e em áreas carentes de serviços do Estado.

2 | OS MÚLTIPLOS PAPÉIS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA

Este texto busca pensar sobre os papéis da escola pública brasileira, principalmente aquelas nas periferias e zonas rurais, em tempo de pandemia do coronavírus. Nossa preocupação aqui é questionar como as escolas passaram de somente instituições de ensino para instituições de suprimento de necessidades básicas das pessoas atendidas por ela e de suas famílias.

Lembramo-nos de ter trabalhado em uma pequena escola municipal de Duque de Caxias – RJ, incrustada no começo de uma comunidade carente do distrito de Imbariê. As várias carências das crianças eram visíveis e a escola supria estas crianças com uniformes escolares completos, material escolar e merenda de qualidade. Recordamos que a refeição era supervisionada por uma nutricionista e feita por cozinheiras cuidadosas. E nós professores sempre almoçávamos ou jantávamos nas escolas onde trabalhávamos e não tínhamos o que reclamar da qualidade e da variedade da comida. Obviamente, isto não é uma constante em todas as escolas públicas brasileiras, principalmente em municípios pobres ou em localidades afastadas dos grandes centros urbanos.

Neste sentido, vale lembrar que no Estatuto da Primeira Infância, Lei da 13.257, de 8 de março de 2016, a União reforça o direito das crianças, desde sua entrada na escola, à “saúde, a alimentação e a nutrição”, conforme passagem abaixo:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2016, Art. 5º).

Também, nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 garante a responsabilidade do Estado para com as crianças a partir de quatro anos de idade. Isso através da oferta de material didático-escolar, assistência à saúde, transporte de/para a escola, alimentação e qualidade educacional. Conforme a LDB:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...)

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996, Art. 4º).

Desta forma, podemos notar que a educação é sempre colocada como um dever do Estado, que deve prover oportunidades variadas que acabam, muitas vezes, por não serem efetivamente ofertadas aos estudantes. E tudo que os documentos oficiais apregoam e ordenam acaba por cair diretamente no colo da escola pública, seja ela bem equipada e organizada (como os Institutos Federais, por exemplo) ou seja ela rural e abandonada (como muitas escolas municipais que encontramos Brasil afora).

Vemos que a escola que atende à população mais carente sofre para educar condignamente seus estudantes e muitas vezes falha nesta empreitada, principalmente por falta de apoio governamental, seja ele financeiro, técnico, instrucional, etc.

As famílias dos alunos são acolhidas por uma escola “pobre” e que luta para sobreviver. Neste sentido, as múltiplas vulnerabilidades dessas famílias acabam por se refletir no rendimento das crianças, como informa a passagem seguir:

O ambiente familiar exerce influência considerável sobre o desempenho escolar dos alunos, e aqueles da classe social baixa, ainda quando começaram o processo de escolarização na idade regular, apresentaram rendimento inferior relativamente aos demais colegas e, não raras vezes, são reprovados e repetem o ano, o que, quando não os leva a abandonar a escola, coloca-os numa posição de desvantagem relativamente a seus colegas que foram bem sucedidos na carreira escolar. (COSTA apud SANTOS, 2011, p. 308).

Assim, as escolas públicas, com todas as suas fragilidades, acabam por perpetuar uma visão ideológica de uma sociedade dividida em variantes “castas”, que vão das mais pobres e às mais ricas. Obviamente que há um projeto político corrente (que tomou força a partir da década de 1990 no Brasil) baseado em uma ideologia de mercado e que deseja que os filhos da classe operária continuem a ser operários, perpetuando a pobreza dos

atuais estudantes e futuros profissionais.

Nesse contexto, a escola pública brasileira e que atende aos mais vulneráveis socialmente perpetua uma cruel ideologia de classe, de raça, de divisão social, etc. O professor José Carlos Libâneo (2005) informa-nos que:

Destaca-se no contexto social contemporâneo a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as formas explícitas e ocultas de exclusão. As escolas e as salas de aula têm contribuído pouco para a superação dessas contradições, especialmente estão falhando em sua missão primordial de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, correndo o risco de terem que assumir o ônus de estarem ampliando a exclusão com medidas aparentemente bem-intencionadas como a eliminação da organização curricular em séries, a promoção automática, a integração de alunos portadores de necessidades especiais, a flexibilização da avaliação escolar, a transformação da escola em mero espaço de vivência de experiências socioculturais (LIBÂNEO, 2005, p. 21).

Não estamos aqui colocando a culpa da exclusão social na escola pública, mas buscando revelar a necessidade de criticidade de seus atores em suas formas de organização e direção, sejam elas financeiras, administrativas, educacionais, etc. A educação, como nos diz Paulo Freire (1996) é e sempre será ideológica, pois carrega consigo uma visão de mundo que é refletida na escola pública. Ele nos fala que:

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “miópes”. (FREIRE, 1996, p. 141-142).

Ainda, todos aqueles que trabalham com educação devemos estar cientes dessa “miopia” que desejam nos infringir através das políticas públicas e de seus documentos oficiais carregados de uma ideologia de mercantilização da educação escolar:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano. (...) O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. (FREIRE, 1996, p. 144).

Por este caminho, os agentes envolvidos na escola pública devemos compreender a escola também como um mecanismo ideológico do Estado, como vemos no atual governo, pelo viés do currículo escolar. Esse processo de alteração contundente dos currículos escolares tomou força a partir do golpe de 2016, durante o governo Temer, e num movimento de cima (governo federal) para baixo (instituições escolares).

Rodrigues (2016, p. 224) informa-nos que “o currículo é muito mais do que uma simples enumeração de diretrizes e conteúdos a serem trabalhados no âmbito escolar. Ele pode ser entendido como uma construção histórico-cultural dos saberes escolares e vem sofrendo, ao longo do tempo, transformações em suas definições”. Assim, mudar o currículo escolar pode corroborar para uma mudança ideológica da sociedade estudantil e desses futuros cidadãos adultos.

Parece-nos claro que o “Estado não almeja educar a todos os seus cidadãos com qualidade, mas perpetuar um país onde a gritante diferença de classes sociais deve ser preservada” (RODRIGUES, 2018, p. 159). E essa ideologia da perpetuação da desigualdade acaba por abarcar a escola pública, refletindo na fraca escolarização científica da população e num aumento da visão tecnicista de ensino, sempre voltada para a empregabilidade da população mais carente.

Neste sentido, Benerval Santos (2011) vê a escola brasileira como “um mecanismo de triagem social”, onde uma cruel seleção social acontece. Ele nos diz que, historicamente, a escola brasileira “cumpru um papel de triagem social e não o de constituir-se como um espaço/instituição para a construção de cidadãos afinados com seus anseios, desejos e problemas relacionados às necessidades sociais” (SANTOS, 2011, p. 313).

A partir desta visão de Santos, a escola foi “auxiliando” na seleção social daqueles que poderiam, por exemplo, entrar nos cursos superiores mais concorridos das universidades públicas, dos que deveriam ser técnicos nas indústrias ou mesmo daqueles que seriam excluídos do sistema educacional formal (seja por mau comportamento, seja por desatenção, seja por enfermidades, etc). Mas não pensemos que a escola pública executou tal tarefa de forma proposital, mas ela foi historicamente sendo organizada dentro de uma lógica de exclusão social à brasileira, tão típica de uma sociedade desigual como é o caso da nossa.

Esse mecanismo de perpetuação da pobreza a que a escola pública está submetida pode ser claramente visto em momentos de crise. Um exemplo claro Brasil afora é a “transformação” das escolas públicas em abrigos temporários em épocas de enchentes, tão frequentes num país tropical como o nosso e onde a população vive em habitações precárias e sem o devido planejamento estatal do território.

E neste exato momento em que estamos passando por um período de crise sanitária pela infecção generalizada do novo coronavírus, a escola volta a ter suas funções flexibilizadas, atuando diretamente junto às suas comunidades carentes.

Em uma reportagem de Heloísa Mendonça para o periódico EL PAÍS e intitulada “Três semanas sem merenda escolar em São Paulo: Já deixei de almoçar para alimentar meus filhos”, notamos a necessidade das escolas públicas de continuarem fornecendo alimentação para seus estudantes. Sem tal alimentação (algumas vezes a única que as crianças pobres têm no dia inteiro) os estudantes podem passar por visíveis privações nutricionais.

Na reportagem mencionada, uma mãe relata sua dificuldade em alimentar seus seis filhos em época que não se pode trabalhar por causa do perigo do contágio do coronavírus. A reportagem nos conta que:

Nas últimas três semanas, Elaine Torres Santos, de 32 anos, já deixou de almoçar algumas vezes para não faltar comida no prato dos seis filhos. Desempregada há mais de dois anos, ela viu a situação financeira se complicar ainda mais quando as escolas

públicas de São Paulo foram fechadas no dia 23 de março, na tentativa de combater a disseminação da pandemia de coronavírus. “Eles tomavam café, almoçavam, tomavam lanche e janta fora. As bebês gêmeas [de 3 meses] iam para creche. Quando eles chegavam eu só dava algo antes de dormir para dar uma reforçada”, diz ela, que explica que os filhos passavam quase todo o dia fora, já que frequentavam a escola e o Centro para Criança e Adolescente (CCA), da Prefeitura, que também fechou as portas. A história de Elaine é semelhante à de várias outras famílias de baixa renda, que têm sofrido com os impactos da pandemia e aguardam com bastante dificuldade a ajuda prometida pelos governantes, que ainda não saiu do papel. (EL PAÍS, 2020, s/p).

Para uma população carente, como no caso de Elaine Torres Santos, o que ganham de programas governamentais, como o Bolsa Família - PBF ou o Benefício de Prestação Continuada - BPC (este último ofertado a idosos e pessoas com deficiência de baixa renda), não é suficiente para alimentar toda a família. E é neste momento em que as escolas públicas suprem necessidades alimentares básicas de seus estudantes mais carentes.

Assim, a situação de falta de alimentação diária ofertada pelas escolas públicas, mesmo que as famílias ganhem cestas básicas dos mais diferentes organizações, é mais um agravante para os mais pobres brasileiros. Além disto, estas cestas básicas recebidas para serem doadas aos mais vulneráveis de determinada região serão distribuídas através da escola pública da área ou terão articulação organizacional a partir desta escola.

Compreendemos que vivemos as incertezas da pandemia do coronavírus e dos efeitos do isolamento social, mas tal crise sanitária somente exacerba a grande vulnerabilidade social da maior parte dos brasileiros. Sobre as incertezas da pandemia do coronavírus, o filósofo e educador Edgar Morin (2020) fala-nos que:

O que é muito interessante, na crise do coronavírus, é que ainda não temos certeza sobre a própria origem desse vírus, nem sobre suas diferentes formas, as populações que ataca, seus graus de nocividade. Mas também estamos passando por uma grande incerteza sobre todas as consequências da epidemia em todas as áreas, sociais, econômicas, etc... (...) A chegada do coronavírus nos lembra que a incerteza permanece um elemento inexpugnável da condição humana. Todo o seguro social em que você pode se inscrever nunca poderá garantir que você não ficará doente ou será feliz em sua casa. (MORIN, 2020, s/p).

A partir da fala de Morin podemos ter uma certa esperança na solidariedade das pessoas para com a humanidade das outras. Em tempos de crise é quando as instituições sociais são fortemente marcadas e os laços sociais repensados. E a escola pública coloca-se neste ambiente solidário e de valorização da vida, principalmente em relação à alimentação.

Lucilene Cury, trabalhando a partir dos pensamentos de Morin, comenta-nos sobre a esperança deste educador e filósofo em relação ao homem e seus potenciais de se auto abstrair, até mesmo em relação à ética (orientando o comportamento humano para o bem coletivo e não individualista):

A condição do homem no planeta está sempre presente no pensamento universal, que busca entender como se constrói a consciência da espécie humana. Em um tempo marcado pela racionalização e pela lógica cartesiana, o autor se propõe a ir à busca

de um sujeito responsável, ético, solidário e, ao mesmo tempo, poético – um sujeito autônomo cujo conhecimento “progride não tanto pela sofisticação, formalização e abstração, mas principalmente pela capacidade de contextualizar e englobar”. Assim, o ser humano reencontra-se na união das suas dimensões naturais (biológica, física, viva) e supranaturais (pensamento, cultura e consciência). Morin entende a razão, a consciência, o homem, o planeta e o cosmos como sistemas vivos que alimentam e realimentam a condição do pensamento em uma tetralogia: ordem, desordem, interação e reorganização. Trata da incerteza como condição natural do pensamento e da produção humana. Fator gerador do avanço das ciências e do entendimento da espécie e do planeta, **a incerteza presente em tudo que foi criado pelo homem enfatiza a necessidade de consciência e de compreensão da nossa condição de seres humanos, bem como da consciência ética e da sociedade.** No seu pensamento integrado, ele não separa o ser humano, que denomina sujeito responsável de suas atitudes em relação a si mesmo, do mundo e das coisas. Por isso, também a ética faz parte do ser e do agir na sociedade. Nesse sentido, as finalidades não são impostas como nas sociedades individualistas. (CURY, 2012, p. 44-45, negrito nosso).

Esperamos que surja, depois desta pandemia, uma reação social brasileira a partir de uma ética de mais cuidados para com os idosos, para com as crianças, para com os enfermos e para com os mais vulneráveis socialmente. Tal ética do cuidado e do aconchego talvez possa mudar um pouco os pensamentos que grande parte da sociedade brasileira. E essa nova lógica tem relação aos serviços ofertados por instituições sociais, como hospitais, postos de saúde, escolas, corpos de bombeiro, etc. Instituições estas que lidam com o ser humano e que devem, de alguma forma, salvá-lo, oferecendo novas chances de vida, novas esperanças.

Podemos verificar, ainda, que tal enfermidade pandêmica pode atingir a qualquer um de nós, pobres ou ricos, brancos ou negros, e isso deve nos levar a refletir sobre nossa condição humana e nossa empatia para com o “outro” que vive em nossa sociedade. Morin, sobre o caso francês, relata sobre esta empatia para com os funcionários da saúde:

O interesse individual dominou tudo, e agora a solidariedade está despertando. Olhe para o mundo hospitalar: esse setor estava em profundo estado de dissensão e descontentamento, mas, diante do influxo de pacientes, demonstrou extraordinária solidariedade. Mesmo confinada, a população entendeu isso bem e respondeu aplaudindo, à noite, todas as pessoas que se dedicam e trabalham para elas. Este é, sem dúvida, um momento de progresso, pelo menos em nível nacional. (MORIN, 2020, s/p).

Neste sentido, esperamos que os governos e a população olhem para as escolas públicas com um novo olhar, mais humano e mais receptivo, reconhecendo as importantes funções sociais desempenhadas por essas instituições educacionais, que não somente tentam educar uma população pobre e carente de muitos bens (monetários, simbólicos, culturais, sociais, entre outros), mas trazer alívio em tempos de crise ou quando são solicitadas a auxiliar suas comunidades locais.

3 | ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho buscou pensar um pouco sobre os múltiplos papéis sociais desenvolvidos pelas escolas públicas, principalmente nas áreas mais pobres e em tempos de crise. Como, neste momento, atravessamos uma séria crise sanitária, a do coronavírus, pensar sobre as mais variadas funções sociais da escola pública parece mais que oportuno.

Tentamos pensar como em um país marcado por desigualdades de todos os tipos, como é o caso do Brasil, de que forma tal crise afeta as nossas instituições escolares públicas. Verificamos que as escolas públicas brasileiras sempre servem de abrigo em caso de catástrofes naturais e durante importantes momentos locais, como no caso de enchentes, de deslizamentos, de vacinações em massa, etc. E neste momento de crise do coronavírus, as escolas públicas podem desenvolver novas funções sócias, distribuindo comida, dando apoio psicológico, abrindo seus espaços para a sociedade e auxiliando para conscientizar tal sociedade sobre aquilo que pode ser feito para minimizar os efeitos da pandemia.

Neste sentido, a instituição escolar pública necessita ser olhada com mais atenção pelo poder público e não como um lugar onde uma ideologia de perpetuação da pobreza e da desigualdade social deve acontecer. Se não melhorarmos as visões deturpadas acerca da escola pública, correremos o risco de afetar diretamente a vida das crianças mais pobres e que dependem desta escola. Como Rodrigues (2019) informa-nos sobre a educação pública ofertada a partir da mais tenra idade escolar:

[...] a educação pode funcionar como um mecanismo de abertura de oportunidades sociais para os estudantes menos favorecidos sócio e financeiramente, vemos que a vulnerabilidade educacional que atinge as crianças em fase escolar infantil pode levar a mais desigualdade social do que já temos hoje. Além de aumentar o gap educacional entre ricos e pobres de nosso país. (RODRIGUES, 2019, p. 81).

Vemos que a exacerbação das fragilidades de assistência aos estudantes das escolas públicas, principalmente em relação à falta de acesso à alimentação oferecida pelas escolas em tempos de crise sanitária, como atravessamos agora, é algo que deve ser seriamente pensado, pois as escolas públicas deixaram de ser locais somente para a oferta de educação formal, mas tornaram-se em instituições sociais de múltiplas funções para as populações mais carentes. É através dessa escola pública rural e de periferia que grande parte dos estudantes tem sua refeição mais nutritiva caloricamente.

Dessa forma, os programas de alimentação aos mais socialmente vulneráveis deve priorizar as escolas públicas e a oferta de alimentação saudável e nutritiva para seus estudantes, pois sabemos que muitos de nossos alunos somente têm uma refeição ao dia: aquela oferecida pela escola. E no momento atual de demonização da educação pública, de seus agentes e de recorrentes cortes financeiros, lutar por uma escola pública com múltiplas funções sociais parece ser algo mais do que necessário.

Não podemos nos esquecer que tais escolas públicas estão em áreas vulneráveis e que elas talvez sejam as únicas instituições governamentais que oferecem serviços sociais. A importância da escola pública brasileira deve, portanto, ser repensada em uma época de humanização das instituições sociais e de uma valorização ética do Estado em relação às pessoas, principalmente incluindo as mais necessitadas.

Esperamos, portanto, passada a pandemia do coronavírus, que as pessoas tenham maior compreensão da importância da escola pública em áreas carentes e que ela exerça não somente a função de ensinar, mas também de alimentar, de servir como centro de apoio social e de referência humanitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Primeira Infância** - Lei da 13.257, de 8 de março de 2016. Ministério da Educação. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB**. Edição atualizada até março de 2017. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf?sequence=1 >. Acesso em 16 abr. 2020.

CURY, Lucilene. Revisitando Morin: os novos desafios para os educadores. IN: **Comunicação & Educação**. Ano XVII, n. 1, jan/jun 2012, pág. 39-47. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44901/48531>>. Acesso em 16 abr. 2020.

EL PAÍS. **Três semanas sem merenda escolar em São Paulo**: “Já deixei de almoçar para alimentar meus filhos” Reportagem de Heloísa Mendonça. Disponível em <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/tr%C3%AAs-semanas-sem-merenda-escolar-em-s%C3%A3o-paulo-%E2%80%99Cj%C3%A1-deixei-de-almo%C3%A7ar-para-alimentar-meus-filhos%E2%80%9D/ar-BB12krkS?li=AAggXC1&ocid=mailsignout&fbclid=IwAR3KogkmZz5kcyHXRqGt9j1sf5mZjG3DxsQDAzc8s3up5dDRnuZ_kZaBvfk>. Acesso em 16 abr. 2020.

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

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. IN: **Educação na era do conhecimento em rede e da transdisciplinaridade**. LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). Campinas: Alínea, 2005, pág. 19-63.

MORIN, Edgar. As certezas são uma ilusão. IN: **Fronteiras do pensamento**. CNRS - Le Journal por Francis Lecompte - 09.04.2020. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-as-certezas-sao-uma-ilusao>>. Acesso em 16 abr. 2020.

SANTOS, Benerval Pinheiro. **A escola brasileira**: um mecanismo de triagem social. IN: **Educação popular em tempos de inclusão**: pesquisa e intervenção. SANTOS, Benerval Pinheiro; NOVAIS, Gercina Santana; SILVA, Lázara Cristina da (org.). Uberlândia: EDUFU, 2011, pág. 291-315.

RODRIGUES, Wallace. Construindo o conceito de vulnerabilidade educacional. IN: **Revista Panorâmica**. Barra do Garças – MT, vol. 24, jan./jun. 2018, pág. 151-160. Disponível em: <<http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/755/19191983>>. Acesso em 16 abr. 2020.

RODRIGUES, Wallace. Reflexões sobre o III Fórum de Licenciaturas da UFT: o currículo como campo de batalhas ideológicas. IN: **Revista Entreletras** (Araguaína/TO). V. 7, n. 2, ISSN 2179-3948 – online, jul./dez. 2016, pág. 221-231. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2996>>. Acesso em 28 mar. 2020.

RODRIGUES, Wallace. Vulnerabilidade Educacional na Educação Infantil: Um Problema de Políticas Públicas. IN: **Revista Porto das Letras**. Vol. 05, Nº 01, 2019, pág. 75-84. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5276/14836>>. Acesso em 16 abr. 2020.

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS DIMENSÕES CONCEITUAIS

Data de aceite: 01/07/2020

Jerry Wendell Rocha Salazar

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão –UFMA, São
Luís-MA.

Edinólia Lima Portela

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão –UFMA, São
Luís-MA.

RESUMO: Trata-se de pesquisa bibliográfica acerca da dimensão conceitual dos termos política e gestão, objetivando o aprofundamento do debate desses termos no âmbito educacional, bem como, analisa possíveis aproximações, distanciamentos e reciprocidades que guardam entre si. Para tal, seu referencial teórico embasa-se em Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), Pereira (2008), Vieira; Albuquerque (2002) entre outros. A pesquisa surge do interesse de aprofundar os estudos sobre o tema na intenção de se construir pesquisa mais ampla de doutorado. O termo política, deriva de um adjetivo relacionado a polis – *politikós*, que se refere a tudo o que diz respeito a cidade, vida urbana, civil, coisa pública e interesses comuns. Para Aristóteles (1985), política pertence ao grupo das ciências práticas, ou seja, daquelas

que buscam o conhecimento como um meio para a ação. Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam que para apreender os processos que engendram as políticas educacionais, deve-se considerar as mudanças no mundo do trabalho e da produção e suas repercussões nas relações humanas e na consciência dos homens, as mudanças na forma de atuação do Estado e nas políticas públicas que ele elege como prioritárias, especialmente no campo da realidade escolar. Logo, pois, é nessa correlação de forças que se produzem os argumentos, a linguagem e os significados dos termos, e isso incide na formulação de políticas e formas de se conceber a gestão ao constituindo-se em estratégias ou tecnologias de legitimação e construção da hegemonia.

PALAVRAS-CHAVE: Política. Gestão da educação. Dimensões conceituais. Análise.

EDUCATION POLICY AND MANAGEMENT: ANALYSIS OF CONCEPTUAL DIMENSIONS

ABSTRACT: This is a bibliographic research about the conceptual dimension of the terms political and management, aiming at deepening the debate on these terms in the educational scope, as well as analyzing possible approximations, distances and reciprocities that

they keep among themselves. To this end, its theoretical framework is based on Shiroma, Moraes and Evangelista (2004), Pereira (2008), Vieira; Albuquerque (2002) among others. The research arises from the interest of deepening the studies on the subject with the intention of building broader doctoral research. The term politics, derives from an adjective related to polis - politikós, which refers to everything that concerns the city, urban, civil life, public affairs and common interests. For Aristotle (1985), politics belongs to the group of practical sciences, that is, those that seek knowledge as a means for action. In this sense, the results of the research show that in order to apprehend the processes that engender educational policies, one must consider the changes in the world of work and production and their repercussions on human relations and on the conscience of men, changes in the way of acting of the State and in the public policies that it chooses as priorities, especially in the field of school reality. Therefore, it is in this correlation of forces that arguments, language and the meanings of terms are produced, and this affects the formulation of policies and ways of conceiving management by constituting strategies or technologies for legitimizing and building hegemony.

KEYWORDS: Politics. Education management. Conceptual dimensions. Analyze.

1 | INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no Brasil, em especial as adotadas a partir da segunda metade dos anos de 1990, romperam com a perspectiva restritiva da administração e levaram a uma mudança conceitual e atitudinal, de modo que impulsionou a construção de novas práticas pedagógicas e administrativas e a refletir sobre os novos encaminhamentos.

Considerando os desafios que se põem diante da Escola nas últimas décadas, houve um aumento significativo no número de pesquisas voltadas para a análise das políticas educacionais. Também se buscou articular elementos teórico-metodológicos com a finalidade de auxiliar na compreensão de seus processos de formulação e de execução.

Cabe destacar que diversos pesquisadores passaram a chamar atenção para o vocabulário, os discursos e conceitos presentes nos documentos nacionais e internacionais de política educacional.

Diversos autores apontam para a necessidade de desvelar o que os termos, conceitos ou vocabulários ocultam (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; EVANGELISTA, 2012). Visto que se considera, a linguagem, como estratégia de legitimação, de mobilização de pessoas em direção ao consenso e de construção da hegemonia, passa a importar e fazer diferença na análise dos documentos.

Ainda em tempo, cabe observar que esse terreno de disputas extrapola a dimensão conceitual, pois envolve lutas, embates políticos e sociais. Portanto, ao explorar os significados dos termos é necessário relacioná-los à materialidade histórica e social a partir da qual eles foram produzidos.

Este artigo, portanto, associa-se aos esforços que buscam proporcionar subsídios para a compreensão das políticas educacionais e da gestão da educação. Para tal, explora a dimensão conceitual desses termos, esclarecendo e aprofundando o entendimento que se tem deles, bem como detectando a relação de reciprocidade que guardam entre si.

2 | POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICA EDUCATIVA

Podemos nos referir a política como uma atividade intrinsecamente humana ou como um campo de estudos científicos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), o termo política, deriva de um adjetivo relacionado a polis – *politikós*, que se refere a tudo o que diz respeito a cidade, vida urbana, civil, coisa pública e interesses comuns. Essas autoras classificam a obra Política (1985) de Aristóteles, como o primeiro tratado sobre o tema.

Aristóteles de fato, nessa obra, discute as funções e as divisões do Estado, a natureza das várias formas de governo, além de definir de forma mais precisa o que compete a cada uma das demais instituições sociais (família, religião, poder militar, legislativo, executivo e judiciário e escola), caracterizando o bom governo e o bom cidadão.

Para o filósofo, política pertence ao grupo das ciências práticas, ou seja, daquelas que buscam o conhecimento como um meio para a ação. Nesse sentido, o termo política também passou a significar o estudo ou saber construído sobre essa atividade (PEREIRA, 2008).

Em seu conceito mais atual, política se tornou um campo de estudos voltado para as atividades do Estado (BOBBIO, 2000). Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 7), o termo refere-se “à atividade ou conjunto de atividades, que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”. Disso depreende-se que o conceito de política é associado ao papel do Estado de “ordenar, planejar, legislar, intervir e controlar” a sociedade.

Assim, o conceito de política passou a ser cada vez mais relacionado ao de poder. Convergindo para esse entendimento Antony Giddens (apud TEODORO, 2001, p. 47), por exemplo, define política como os “meios através dos quais o poder é empregue, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da actividade governamental”. Para Teodoro, Giddens inclui na esfera do político “não apenas as actividades dos titulares dos órgãos políticos de governo, mas igualmente as acções de grupos e indivíduos exteriores ao seu aparelho, mas que tentam influir nas suas decisões” (TEODORO, 2001, p. 47).

Compreende-se o poder como o emprego de um jogo de forças antagônicas em que, apesar de haver uma dominação eventual por parte de uma delas, existe uma margem de liberdade e de possibilidade de ação para os demais. Mesmo que a política esteja associada à centralidade de poder, esta ainda pode ser entendida como produto da correlação de forças entre os grupos sociais, e não como uma resposta simples e direta

aos interesses dominantes. Ademais, só é possível “a formação de contra poderes e a busca de ganhos para a comunidade e de ampliação da cidadania” (PEREIRA, 2008, p. 91). Höfling (2001, p. 39), ao comentar o processo de definição de políticas públicas para a sociedade, afirma:

Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania.

Contudo, importa ressaltar que, embora se relacionem entre si, já que ambas, em sua essência estão ligadas ao Estado, política e políticas públicas possuem significados distintos. Entende-se que Política possui um conceito mais amplo, relativo ao poder em geral e a um processo de tomada de decisão a respeito de prioridades, metas e meios para alcançá-las. Já ao Estado cabe fazer escolhas quanto à área em que irá atuar, por que e como atuar. Por outro lado, porém, o processo de tomada de decisão não é vertical, envolve negociações sociais, conforme veremos adiante.

Muitas vezes é comum se tomar o Poder Público como única instância de formulação de política. Porém, é “na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais”. Assim sendo, estas precisam ser compreendidas em “sua complexidade e mutação” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002).

Entende-se por políticas públicas o conjunto de ações objetivadas que seguem opções de prioridade e dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução a essas prioridades, que por sua vez são emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e implementação (PEREIRA, 2008). Essas ações do Estado revelam suas características e formas de intervenção. Assim, a política pública, se articula com sentido amplo de política, por se caracterizar com iniciativas e diretrizes, por planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. Isto é, caracteriza-se pelas ações planejadas e implementadas com vistas a garantia de direitos sociais, tais como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento. Assim, com efeito, em outros termos, a política pública visa “concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis”, além de prover bens públicos e garanti-los de forma universal, ou seja, a todos indistintamente (PEREIRA, 2008, p. 99).

As políticas públicas, embora emanadas do Estado, não podem ser reduzidas a políticas estatais, isto porque “para a sua existência, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo; e o termo público é muito mais abrangente que o termo estatal” (PEREIRA, 2008, p. 94). Dito isso, ainda segundo a autora, “política pública implica sempre, e simultaneamente, intervenção do Estado, envolvendo diferentes atores (governamentais

e não governamentais, seja por meio de demandas, suportes e apoios, seja mediante o controle democrático) ” (PEREIRA, 2008, p. 96).

Segundo Saviani (2008), a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da economia. Ao conjunto das políticas públicas voltadas para o campo da proteção social denomina-se política social. De acordo com suas palavras: a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade (SAVIANI, 2008, p. 228).

Sob as condições do capitalismo isso significa que, uma nova ordem econômica se configurou, sendo eminentemente de natureza contraditória, pautada, de um lado, na produção coletiva dos processos de produção e, de outro, na apropriação privada dos bens socialmente produzidos. Nesse caso, as políticas sociais atuariam na manutenção dessa relação.

[...] Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se seu atributo anti-social. Entretanto, como a produção é social, surge a necessidade, no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. Por isso, uma certa “política social” emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo. (SAVIANI, 2008, p. 224).

Visto por esse prisma, as políticas públicas e, portanto, a política social, se modificam dialeticamente no tempo e no espaço, em razão do processo constante de alterações nas relações entre Estado e sociedade.

A política educativa é uma fração das políticas públicas, desse modo, tais políticas:

Surgem como um conjunto de seleções efetuadas num quadro plural de valores que a sociedade veicula (ideológicos, culturais, econômicos, filosóficos, religiosos), processo este em que claramente denunciam as prioridades sociais que devem ser asseguradas e cristalizadas na vida escolar”. MORGADO, 2000, p. 55)

Assim, a política educacional se transforma e se relaciona com cada época histórica em que se insere, por isso que os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado são instáveis. Nesse sentido, a política educativa pode ainda ser entendida como:

O conjunto de diretrizes, decisões, ações, sob controle estatal, visando promover a educação formal, que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade e, portanto, em condições de oferecer, avaliar e certificar a conclusão de um processo educativo. A política educacional comporta, pois, além das diretrizes, normas, obrigatoriedade em certos níveis, definição e criação de condições de acesso, mecanismos de controle e certificação. (PIRES, 2003, p. 45).

Esclarecidos os significados dos termos, cabe esclarecer seu processo de formulação. Da perspectiva metodológica adotada, o mais correto seria interpretar a formulação e a implantação das políticas públicas educacionais como expressão de lutas, pressões e conflitos sociais, visto que não se pode afirmar que, sua origem se deva à simples

imposição de uma classe sobre a outra ou de iniciativas e estratégias de grupos que detêm ou controlam o poder.

Nessa perspectiva, as políticas são invariavelmente provisórias, do processo de negociação entre grupos e forças econômicas, sociais e políticas potencialmente conflitantes, até sua implementação. Ou seja, respondem “[...] a uma configuração heterogênea e complexa de elementos [...]. Assim, a política educativa, em particular, e as políticas, em geral, são as redes ou as configurações de poderes, criadas e recriadas nas relações sociais [...] A política educativa elabora e realiza-se através, sobretudo, do Estado” (STOER; ARAÚJO, 2000, p. 7-8).

A responsabilidade pela formulação das políticas públicas e políticas educativas, não cabe exclusivamente ao poder público, e qualquer entendimento contrário deve ser superado. Logo, pois, as relações entre Estado e sociedade devem ser vistas não como uma particularidade, mas como manifestação das relações sociais. Isto posto, deve-se considerar que o Estado não é uma entidade em si mesmo, mas a representação da materialidade social que o constitui, sendo, duplamente, produto das relações entre os homens e modelador destas mesmas relações. Diante disso, no entendimento de Marx (198?), o papel do Estado corresponde às condições materiais de vida, ou seja, às relações econômicas inerentes à produção e à reprodução das relações sociais, ao desenvolvimento das forças produtivas e às condições de troca.

Assim, o Estado não está acima dos conflitos, pelo contrário, é profundamente envolvido neles, ou seja, insere-se e define-se pelos próprios conflitos e contradições da vida material, sendo simultaneamente um fator de coesão e regulamentação social. E, isso se dá porque o Estado é expressão política da estrutura de classes, embora de forma ingênua muitos o idealize como representante dos interesses gerais. Nesses termos, é fundamental considerar o Estado como “arena de luta” ou “campo de batalha estratégico” das classes ou forças sociais em disputa (POULANTZAS, 1980) e, como tal, as políticas públicas dele emanadas resultam do confronto, da negociação, da busca de consenso e da pactuação entre grupos diferentes.

Desse modo, as políticas públicas educacionais de forma não diferente das demais políticas, são consideradas como resultado das contradições sociais, as quais, por sua vez, repercutem na estrutura do próprio Estado. Haja vista que o Estado está sob a lógica do capital, ainda que comprometido as forças sociais, promove seu confronto, na mesma medida que favorece, por meio das políticas públicas, a reprodução das relações de produção capitalistas e a expansão dos direitos sociais e políticos dos trabalhadores. Essas contradições forjam a realização concreta de suas ações e dão forma à sua organização.

Em face do exposto, quando se toma como pressuposto o fato de que as políticas educacionais buscam responder às demandas sociais de sua época, por efeito extensivo a legislação, ou norma jurídica, também será entendida como resultado das numerosas forças difusas pela sociedade, as quais, participando direta ou indiretamente do poder,

fazem-se representar no poder legislativo, no qual a decisão se condensa e se exprime como uma questão social, como lei.

Para falarmos sobre política pública ou política educacional, é necessário entender que estamos tratando de ações governamentais. Por isso, é importante mencionar a distinção entre Estado e governo. Em síntese, Estado,

É um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército, e outros que possibilitam a ação do governo”; por Governo, “um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado em determinado período” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Em contrapartida, o governo está inserido nessa relação como um instrumento que viabiliza as políticas públicas, de forma que a referência a políticas públicas ou educacionais implica ter em conta que elas independem de um governo específico, pois são entendidas como o “Estado em ação”, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Julgamos, assim, que tomar a legislação educacional ou as reformas de ensino é necessário antes levar em consideração o estatuto legal, bem como as forças econômicas, políticas e sociais em dinâmico processo de antagonismo e de conquista hegemônica de interesses.

Tal entendimento coaduna com Lima (2002, p.33, grifos do autor) quando menciona que, “os actores escolares dispõem sempre **margens de autonomia relativa**”, mesmo quando não reconhecidas ou consagradas formalmente (LIMA, 2002, p. 33, grifos do autor). Com base nessas considerações, buscaremos, a seguir, explicitar os conceitos relacionados à área da gestão e analisar a articulação entre a dimensão política e a administrativa.

3 | GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR

De início é importante conceituar cada termo (gestão educacional e gestão escolar) para distingui-los melhor, já que causam certo embaraço. Estudar sobre o tema gestão no campo da educação implica considerar a distinção entre gestão educacional e gestão escolar. O sentido da gestão educacional é mais amplo e abrange os sistemas educacionais, a esfera macro, ou seja, o espaço das ações dos governos em suas diferentes esferas (federal, municipal, estadual). O do segundo restringe-se à esfera micro, às incumbências dos estabelecimentos de ensino e, de modo específico, às tarefas cotidianas da escola (VIEIRA, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, detalha as atividades próprias da gestão educacional nos artigos 9º, 10 e 11 (BRASIL, 1996) que

descrevem as competências e as atribuições dos diferentes entes federativos na oferta da educação.

Diante dessa definição legal sobre a gestão educacional, fica nítido que cabe à União a coordenação (planejamento, acompanhamento e avaliação) e a articulação dos níveis e sistemas; aos demais entes federados cabe organizar e manter seus respectivos sistemas em consonância com as políticas e planos nacionais.

Para efeito de conhecimento da letra da lei, no âmbito da gestão escolar, as incumbências dos estabelecimentos de ensino estão descritas no Art. 12 do inciso incluído pela Lei nº 10.287, de 20.09.2001:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996, p. 6).

Ainda conforme a lei em questão, em seu Art. 13, é responsabilidade dos docentes “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, p. 6) e, articulando com o Art. 14, que trata da gestão escolar, menciona:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e de participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 6).

Portanto, a gestão (democrática) da escola pública, jamais deve ser entendida como uma dívida do governo ou de quem quer que seja, mas sim como lei, sobretudo, uma conquista social e política de uma parcela da sociedade brasileira.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar envolve as atividades desenvolvidas pelos profissionais dos estabelecimentos de ensino (avaliação do aluno, elaboração do projeto político-pedagógico, organização do calendário escolar, acompanhamento das atividades

de ensino-aprendizagem, envolvimento com a comunidade, aplicação financeira dos recursos, etc.).

Nesse entendimento considera-se que as atividades próprias da gestão educacional dão substância à política educacional (financiamento, organização, planejamento, avaliação institucional). Podemos concluir que a gestão educacional e a gestão escolar, embora distintas, justificam-se e articulam-se, já que, conforme Vieira (2009, p. 26), “a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza”.

Ao analisar a gestão dos sistemas de ensino, pode-se afirmar a gestão transforma as metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas. Em outros termos, as políticas, transformadas em práticas, materializam-se na gestão, cujo espaço é o das coisas que têm que ser feitas (VIEIRA, 2007). Assim, a gestão é coparticipante na medida que também determina a política educacional e, em parte, é determinada por ela (PIRES, 2003). Em síntese, o que queremos registrar é que a retomada dos conceitos de política e de gestão da educação correspondeu ao objetivo de fornecer ao pesquisador e profissional da educação subsídios para a compreensão da organização, do funcionamento, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades educativas.

Diante disso, em outros termos, pode-se inferir que para apreender os processos que engendram as políticas educacionais, deve-se considerar as mudanças no mundo do trabalho e da produção e suas repercussões nas relações humanas e na consciência dos homens, as mudanças na forma de atuação do Estado e nas políticas públicas que ele elege como prioritárias, especialmente no campo da realidade escolar. Ademais, é premente que se rompa com uma visão reducionista e particularizada da política e da prática administrativa, abrindo novas perspectivas de estudos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. A Filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.html>. Acesso em: 14 set. 2019.

_____. **Lei nº 10.287/2001**. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10287.htm>. Acesso em: 14 set. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71. v. 1.

HÖFLING, Eloisa de Matos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, n. 44, p. 30-41, nov. 2001.

LIMA, Licínio C. **Modelos organizacionais de escola**: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura S. C. Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARX, K. Prefácio à “**Contribuição à Crítica da Economia Política**”. São Paulo: Alfa Omega, [198?]. p. 300-301. (Obras Escolhidas, v. 1).

MORGADO, José Carlos. **A (des) construção da autonomia curricular**. Porto: Edições ASA, 2000. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação).

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001. PEREIRA, P. A. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, Valdemir A. **Economia da educação e política educacional**: elos fortes, consistência fraca. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, v. 23, n. 2, p. 427-466, jul./dez. 2005.

STOER, Stephen; ARAÚJO, Helena Costa. **Escola e aprendizagem para o trabalho num país de (semi) periferia europeia**. Porto: Afrontamento/Instituto de Inovação Cultural, 2000.

TEODORO, Antônio. **A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo**. Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das 96 Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016 Elma J. G. de CARVALHO Ciências do Homem, 2001.

VIEIRA, Sofia L. **Políticas e gestão da educação básica**: revisitando conceitos simples. Revista da ANAPE, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3.ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____. **Educação Básica política e gestão da escola**. Brasília: Líber, 2009.

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: A EXPANSÃO PÚBLICO-PRIVADO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE (2003-2017)

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 01/04/2020

Matheus Lucas Silva de Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Programa de Pós-graduação em Educação
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/1535503515836747>

Fabiana Araújo Nogueira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Programa de Pós-graduação em Educação
Ceará-Mirim – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/1713426764650482>

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Programa de Pós-graduação em Educação
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/1267050454995209>

RESUMO: O capítulo analisa a expansão da pós-graduação no Brasil e no Rio Grande do Norte, tomando como referência o número de programas e de matrículas de pós-graduação, no período de 2003 a 2017. As análises foram realizadas a partir de séries históricas elaboradas com dados disponibilizados pelo GEOCAPES. Os estudos mostram uma expansão da pós-graduação no Brasil, tanto

na rede pública quanto na rede privada, com um maior crescimento da rede privada, esta tendência é seguida pelo Estado do Rio Grande do Norte, reforçando o caráter privatizante da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Expansão. Pós-graduação. Público e privado.

RESUMEN: El capítulo analiza la expansión de la pos-graduación en Brasil y en Rio Grande do Norte, tomando como referencia el número de programas y de matrículas de pos-graduación, en el período de 2003 a 2017. Los análisis han sido realizados a partir de series históricas elaboradas con datos ofrecidos por el GEOCAPES. Los estudios muestran una expansión de la pos-graduación en Brasil, tanto en la red pública cuanto en la red privada, con un mayor crecimiento de la red privada, esta tendencia es seguida por el Estado de Rio Grande do Norte, reforzando el carácter privatizador de la educación.

PALABRAS-CLAVE: Expansión. Pos-Graduación. Público y privado.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as reformas neoliberais implementadas em todos os setores da vida social impactaram diretamente o campo educacional, trazendo várias modificações nas políticas para a educação superior, entre elas as modificações no financiamento, na gestão dos sistemas, na diversificação da oferta e na redução do setor público. Faz-se necessário considerar que as mudanças ocorridas nesse campo ocorreram atreladas às modificações e às exigências do setor produtivo, ou seja, pautadas em função do modelo de produção vigente no atual período. Esse processo, tem se intensificado pela constante evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e por sua utilização para satisfazer a demanda do setor consumidor.

As políticas neoliberais, ao pregarem a redução do estado nos serviços sociais, provocaram cortes no financiamento da educação pública propiciando uma grande expansão do setor privado mercantil, que enxergou nesse campo um nicho frutífero para o seu crescimento. Dois motivos podem ser explicativos desse fato: a necessidade de atender a uma grande demanda existente no país pelo ensino superior e a necessidade crescente de inserção do país na economia global. Colocada como central nas agendas políticas, a educação, principalmente a de nível superior, tornou-se peça chave dos governantes, tendo em vista que esses níveis de ensino são considerados *locus* de produção do conhecimento. Vários foram os documentos elaborados em nível internacional e nacional para orientar a expansão do sistema de educação superior com foco na pós-graduação. No Brasil, documentos como os Planos Nacionais de Educação e os Planos Nacionais de Pós-graduação apresentavam diretrizes com orientações para a consecução desse objetivo.

Para discutir essa temática, o capítulo se estrutura em três seções: a primeira discute as mudanças políticas e econômicas que ocorreram nas últimas décadas e suas repercussões para a expansão da educação superior, com ênfase na pós-graduação. A segunda discute os Planos Nacionais de Pós-Graduação e sua importância para a expansão desse nível de ensino e a terceira analisa a partir de séries históricas a configuração da pós-graduação no Brasil e no Rio Grande do Norte, considerando o número de programas e matrículas e, por fim, apresenta algumas considerações sobre a temática.

2 | NOVAS DEMANDAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UM CONTEXTO GLOBAL

As mudanças socioeconômicas, culturais e tecnológicas presentes nas últimas décadas provocaram novas necessidades formativas para a educação superior, sobretudo a pós-graduação que, por sua própria função de produção de saberes, prepara indivíduos para um mundo globalizado, sem fronteiras e centrado no conhecimento. Segundo Mancebo (2008, p. 57), com a adoção da pauta neoliberal no Brasil, surgiram implicações

“não só para a vida econômica, mas também para diversas relações que se estabelecem entre os homens”.

Essas mudanças de cunho neoliberal foram desencadeadas por uma crise estrutural do capital, seguida por uma reestruturação produtiva. De acordo com Antunes (1999), a partir do início dos anos de 1970, o capitalismo passou por estágio crítico, cujos traços mais evidentes foram: a queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção, a maior concentração de capitais graças às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas, a crise do “Estado de bem-estar social”, e o incremento acentuado das privatizações.

Consequentemente, entra em cena um modelo de produção mais ágil e flexível de acumulação do capital, denominado de “acumulação flexível”, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinto, o qual se caracteriza “pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2011, p. 140).

Esse também é o pensamento de Antunes (1999, p. 31) para quem, o capital para responder a sua própria crise,

iniciou um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, na qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumento necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.

Esses acontecimentos trouxeram grandes mudanças para os setores econômicos, sociais, culturais e políticos das sociedades capitalistas, inclusive para o Brasil. No entendimento de Ianni (1998, p. 27), “em todos os países, as práticas e ideias neoliberais estão presentes e ativas”. Esse ideário estabelece uma política de “Estado Mínimo” na qual o Estado é desresponsabilizado de ações de cunho econômico ou social, pois acredita-se que o mercado por si só poderá regular essas dimensões. O conjunto de ideias políticas e econômicas do neoliberalismo anda *pari passo* ao da globalização, o qual viabiliza o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias, além das fronteiras, corroborando com a ideia de livre mercado. No entanto, esses fenômenos afetam a cada país de uma maneira diferente tendo em vista a história individual de cada nação, as suas tradições, a sua cultura e as suas prioridades. A partir dessas ideias, Ianni (1998, p. 28) afirma que:

O capital atravessa territórios e fronteiras, mares e oceanos, englobando nações, tribo, nacionalidades, culturas e civilizações [...] globalizam-se as tecnologias de todos os tipos, compreendendo crescentemente as eletrônicas e informáticas. A informática concretiza, agiliza e generaliza os processos decisórios, favorecendo a dinâmica das empresas, corporações e conglomerados. Multiplicam-se as redes de todos os tipos, incluindo os movimentos de capitais, mercadorias, gentes e ideias.

Esses fatores expostos por Ianni (1998) por diferentes razões têm repercutido na importância que a educação superior vem assumindo nas sociedades globais. Essa também é a visão de Dias Sobrinho (2005), para o autor, diante do contexto de mudanças que a globalização e o neoliberalismo proporcionaram para a sociedade atual, o conhecimento vem se associando cada vez à utilidade prática e a sua aplicabilidade, em uma visão mais instrumental. No seu entendimento, é notório que, “quer adote uma ou outra linha de reflexão ante a globalização, o fato é que ela afeta direta ou indiretamente a todas as instituições e mais ou menos a todas as pessoas do planeta” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 47).

Diante do atual estágio que o capitalismo se encontra, Santos (2000) evidencia que a economia no mundo globalizado é movida, em sua maioria, pelo conhecimento, especialmente pelo conhecimento aplicável e útil para as empresas. É necessário para essa economia que amplos setores da população, em diferentes níveis, se apropriem dos conhecimentos aplicáveis para aumentar a base de produção e de consumo dos produtos industriais. Do ponto de vista da economia globalizada, torna-se importante que haja expansão da educação superior em todos os seus níveis (números de instituições e matrículas), para formar pessoas com capacidade de produzir e de consumir as mercadorias.

Desse modo, o conhecimento é tido como o principal elemento da atual sociedade, denominada “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”. Esse conceito é criticado por Dias Sobrinho (2005, p. 111) pois, no seu entendimento, nem todos têm acesso ao conhecimento. O autor defende que:

A chamada sociedade do conhecimento traz inseparadamente, enormes possibilidades e desafios à educação e à sociedade em geral. O conhecimento, especialmente aquele resultante das resoluções técnicas de informação e comunicação, é a principal matéria-prima do desenvolvimento econômico e gera um mercado mundial de capital humano altamente seletivo e cada vez mais sem fronteiras. Por outro lado, a maioria da população mundial sequer tem meios de acesso a esses benefícios. O principal desafio da educação em países pobres e emergentes, o Brasil está incluindo, é a desigualdade. A educação superior, como óbvio, enfrenta um sério problema de equidade.

No âmbito da pós-graduação no Brasil, essa desigualdade é ainda mais perceptível, pois apenas um número muito pequeno de pessoas tem acesso a esse nível de ensino, que passa assim a ser caracterizado como seletivo e um privilégio de poucos estudantes. Isso pode ser explicado, tendo em vista que a implementação desse nível de educação no Brasil é relativamente nova. Suas iniciativas mais consistentes vão ocorrer com criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes), criada em 11 de julho de 1951 com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 1951). Seguiram-se a sua criação o Decreto nº 86.816, de 5 de janeiro de 1982 – que

acrescentou novas competências a Capes, entre elas, a elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação, bem como acompanhar e coordenar a sua execução – portanto, uma atuação muito recente, e o Parecer nº 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, que passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação na educação superior brasileira, através da definição dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

3 | PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO: DIRETRIZES E OBJETIVOS

A criação e expansão da pós-graduação *stricto sensu* levou à necessidade de um planejamento para esse nível de ensino, exigindo das autoridades competentes a elaboração de planos nacionais para determinar diretrizes, objetivos e estratégias para a política educacional. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), elaborados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), se caracterizam como um dos principais direcionamentos de sua intensa função regulatória na implementação da pós-graduação no Brasil, delimitados conforme o Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação.

O I PNPG (1975-1979) foi aprovado em julho de 1975, estabelecendo um conjunto de atividades, análises e estratégias a serem desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa, em nível de pós-graduação. O Plano tinha também como objetivo corrigir alguns desvios provocados pela rápida expansão da pós-graduação na época, além de ter como propósito a sua institucionalização e a sua integração à universidade em que se encontrava articulada (BRASIL, 1975). A partir daquele momento, a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional.

O II PNPG (1982-1985) enfatizava mais a qualidade no ensino da graduação e da pós-graduação, pretendendo com as medidas a serem adotadas a superação dos efeitos negativos da heterogeneidade regional e institucional, levando em consideração que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcavam a realidade socioeconômica da época (BRASIL, 1982). Enfatiza-se, nesse processo, a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

O III PNPG (1986-1989) destaca que apesar do grande progresso alcançado na institucionalização da pós-graduação nas universidades por meio dos planos anteriores, este processo ainda não estava concluído, ou seja, ele foi formulado tomando como premissa básica a constatação de que os objetivos centrais do I PNPG e do II PNPG, isto é, a consolidação e o fortalecimento qualitativo, não foram plenamente alcançados. Dessa

forma deveria permanecer como objetivo um acrescido esforço para a institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa, como elemento indissociável da pós-graduação (BRASIL, 1986). Assim, o Plano buscou priorizar a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, tanto como meio de buscar novas fontes de financiamento quanto como mecanismo de aplicação das pesquisas.

Com relação ao IV PNPG, Ramalho e Madeira (2005) afirmam que após o III PNPG houve um período em que nenhum plano vingou no âmbito do governo federal para a pós-graduação nacional. Aquele que seria o IV Plano, devido a problemas de várias ordens, não chegou a ser implantado como plano efetivo, mas suas diretrizes e instrumentos pautaram as ações da Capes de 1996 a 2004. Segundo Santos e Azevedo (2009), os debates em torno da formulação do IV PNPG sugeriram que ele contemplasse os princípios de autonomia institucional e flexibilização. Isso significava que cada universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação e propor modelos abertos de acordo com seus objetivos e sua vocação específica. Porém, houve outras medidas para a pós-graduação nesse período. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, por exemplo, trouxe novas exigências para a pós-graduação e apresenta no Art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

O V PNPG (2005-2010) é aprovado em 5 de janeiro de 2005, abarcando um grande conjunto de propostas e diretrizes institucionais e orçamentárias (um conjunto de metas, orçamento e políticas) para redução das assimetrias nas regiões brasileiras acerca da pós-graduação. O Plano propõe que o total de doutores formados em 2010 deverá atingir a marca de aproximadamente 16.300 e 45.000 de mestres, como também prevê um acréscimo no orçamento de bolsas e fomento no valor de R\$1,66 bilhões. Projeta também que, alcançadas essas metas, o Brasil atingirá, em 2010, o número de doutores por 100 mil habitantes equivalente ao nível alcançado pela Coreia em 1985 (BRASIL, 2005). Vale salientar que o período de duração desse Plano se diferencia dos anteriores, pois sua vigência estava proposta para cinco anos, enquanto os outros tinham de três a quatro anos para sua execução.

Outro fator importante a destacar é que o V Plano incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país e que para isso é preciso combater as assimetrias e dar ênfase à formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, bem como de quadros técnicos (via mestrado profissional) para os setores de serviços públicos e privados. Em síntese, esses cinco PNPS foram protagonistas de importantes etapas na história da pós-graduação brasileira, da qual podemos destacar: a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de

pesquisadores e especialistas em âmbito federal; a preocupação com o desempenho e a qualidade; a flexibilização do modelo de pós-graduação; o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização e o combate às assimetrias tendo em vista os impactos das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade.

Atualmente, está vigorando o VI PNPG (2011-2020), propondo dar sequência aos cinco Planos anteriores e introduzir novas e importantes inflexões. Esse Plano traz como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação no Brasil, tendo como eixos de sua atuação: a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), reportando-se à questão das assimetrias regionais; a criação da agenda nacional de pesquisa e o aperfeiçoamento da avaliação (BRASIL, 2011).

Estruturada, tendo como orientação as políticas definidas nos PNPGs, e submetida às constantes avaliações da Capes, a Pós-graduação brasileira vem se consolidando nos últimos anos não só pela qualidade, mas também pela sua ampliação quantitativa – o que pode ser evidenciado pelo crescente número de programas, cursos e matrículas.

4 | EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE (2003-2017)

Os indicadores da Pós-graduação evidenciam um crescimento acelerado, sobretudo no final da década de 1990. Segundo Oliveira e Fonseca (2010), essa expansão se deve em grande parte à política de pós-graduação e de pesquisa, concebida e implementada desde os anos de 1970 por meio das agências da área (Capes, CNPq, Finep e Fundações de Apoio, dentre outras).

Portanto, as políticas de expansão da pós-graduação perpassaram diferentes governos de posições e partidos diferentes. Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, de acordo com Sallum Jr. (2010), apesar de não ter havido interrupção do fenômeno da privatização recorrente no governo anterior – caracterizado pelas políticas neoliberais – outras medidas de desenvolvimento social se destacaram nesse período, entre elas o investimento público através do Programa de Aceleração de Crescimento (PAC), o crescimento das políticas de proteção social e, principalmente, a expansão da educação universitária para as classes trabalhadoras e menos abastadas, o que inclui a pós-graduação, objeto de estudo deste artigo.

Nesse contexto, o período a partir do ano de 2003 é considerado por autores como Castelo (2010), Sallum Jr. (2010) e Singer (2015) como o modelo de estado neodesenvolvimentista, embora seja notório que a partir de meados do ano de 2016 houve uma ruptura desse modelo de estado. O modelo desenvolvimentista, segundo Castelo (2010) pode ser entendido como um conjunto de ideias econômicas que prima pela relação entre Estado e mercado, regulando a economia e amenizando as incertezas do

capital globalizado. Para os defensores desse modelo, o Estado deve expandir o mercado interno, sendo preponderante na identificação dos setores estratégicos e também no planejamento de bases que possam facilitar a ação do setor privado na economia e dessa forma o Estado seria um complemento ao mercado e também promotor do bem-estar universal. Diante disso, segundo Castelo (2010, p. 197) afirma que:

O Estado deve garantir condições macroeconômicas e salvaguardas jurídicas que reduzem a incerteza do ambiente econômico, propiciando um horizonte mais previsível do cálculo de risco do investimento privado e aumentando, por sua vez, a demanda por fatores de produção, o emprego e os ganhos dos trabalhadores. Assim o Brasil reduzirá a pobreza e a desigualdade social (CASTELO, 2010, p. 197).

Dentro dessa lógica, o governo adotou políticas expansionistas no campo da educação, com programas de indução e inclusão de alunos nas diferentes modalidades de ensino e aumentou o financiamento da educação, o que repercutiu na expansão da pós-graduação. O destaque desse governo foram as políticas da agenda global – que fomentam a produção do conhecimento – voltadas principalmente para a produção da inovação tecnológica. A evolução apresentada pela pós-graduação é alcançada sob a égide do desenvolvimento tecnológico, visto que, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, há a construção de um pacto nacional de incentivo à Ciência, Tecnologia e Inovação, dessa forma, a expansão da pós-graduação como um recurso providencial no alcance dessas metas. Este ensejo desenvolvimentista pode ser evidenciado ao destacarmos a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que “estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país” (BRASIL, 2004, p. 1).

Para Lobo (2011), há uma grande relação entre o nível de desenvolvimento tecnológico de um país e a qualidade de sua educação superior, dessa forma, fica cada vez mais evidente a motivação de o Estado expandir quantitativa e qualitativamente esse nível de educação. Dessa forma, nas últimas décadas, verifica-se uma nova agenda no campo educacional, visando à expansão em todos os níveis e modalidades, com ênfase na pós-graduação *stricto sensu*, o que pode ser comprovado ao analisar os dados do Quadro 1.

Quadro 1 - Número de matrículas em pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil e Rio Grande do Norte no período de 2003 a 2017						
Ano	Brasil			Rio Grande do Norte		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
2003	121.392	26.062	147.454	1.810	-	1.810
2005	131.734	30.965	162.699	2.206	33	2.239
2007	148.555	34.980	183.535	2.650	82	2.732
2009	172.371	37.763	210.134	3.438	119	3.557
2011	203.285	40.654	243.939	4.401	101	4.502
2013	240.217	44.331	284.548	5.692	132	5.822
2015	272.391	52.294	324.685	6.840	168	7.008
2017	301.446	57.303	358.749	7.525	226	7.751
$\Delta\%$	148%	120%	143%	315%	585%	328%

Fonte: GEOCAPES.

A análise dos dados permite verificar que há um crescimento do número de matrículas na pós-graduação no período de 2003 a 2017. Considerando as redes pública e privada, o crescimento geral da pós-graduação chegou a 143%. No que se refere especificamente ao setor público, no ano de 2003, o número de matriculados era de 121.392, passando para 301.446 em 2017, totalizando um crescimento percentual de 148%. No Rio Grande do Norte, em 2003 o número de matrículas no setor público era de 1.810, passando para 7.525 no ano de 2017, totalizando um crescimento percentual de 315%. Observa-se que o crescimento das matrículas no setor público no Brasil foi sempre ascendente o que também pode ser observado no Rio Grande do Norte.

No setor privado, no ano de 2003, o número de discentes matriculados no Brasil eram de 26.062, passando para 57.303 no ano de 2017, totalizando um crescimento percentual de 120%. No ano de 2003, não se encontra registrada no GEOCAPES a matrícula de discentes no setor privado da pós-graduação *stricto sensu*, e o ano de 2005 registra apenas 33 alunos, o que mostra uma matrícula no setor privado muito incipiente, ficando sob a responsabilidade do setor público a maior parte da formação pós-graduada no Rio Grande do Norte. As matrículas no setor privado, no estado do RN, começam a evoluir lentamente e, no ano 2017, apresentam 226 discentes matriculados, totalizando um crescimento de 585%. Ressalta-se que o número de discente matriculado no setor público é muito superior à matrícula da rede privada, entretanto, o crescimento desse setor indica que existe uma tendência ao crescimento e ao fortalecimento da iniciativa privada na pós-graduação em âmbito nacional e estadual.

Destaca-se também que várias estratégias foram responsáveis por esse crescimento como, por exemplo, a flexibilização outorgada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1966 – que possibilitou a diversificação do sistema nacional de pós-graduação, concedeu ao longo do tempo a adoção de mestrados profissionais e a distância, e permitiram a incorporação de um maior contingente a esse nível de ensino. Acerca da participação dos

mestrados profissionais na ampliação da pós-graduação, Ferreira (2015, p. 92) destaca alguns fatores que estavam na orientação da Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998, que cria os mestrados profissionais: o ‘incentivo à cooperação internacional’ – que visava a um efeito multiplicador da pós-graduação; e a garantia da expansão, do crescimento e da consolidação da qualidade do sistema nacional de pós-graduação – caracterizando dessa forma, a tendência a expansão.

Outro indicador que evidencia o crescimento da pós-graduação é o aumento do número de programas de pós-graduação, cujos números são apresentados no quadro 2:

Quadro 2 - Número de programas de pós-graduação no Brasil por categoria administrativa no período de 2003 a 2017						
Ano	Brasil			Rio Grande do Norte		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
2003	1.506	304	1.810	31	01	32
2005	1.657	387	2.044	36	01	37
2007	1.900	492	1.392	40	02	42
2009	2.156	542	2.698	50	02	52
2011	2.522	580	3.102	62	02	64
2013	2.875	634	3.509	76	04	80
2015	3.186	714	3.900	89	04	93
2017	3.471	792	4.263	101	07	108
Δ%	130%	160%	135%	226%	600%	237%

Fonte: GEOCAPES.

No que se refere ao número de programas de pós-graduação, pode-se observar que há um crescimento tanto na esfera pública quanto na privada. O setor público apresenta um grande número de Programas, o que atesta que sua participação na formação pós-graduada do país sempre foi decisiva. Embora no período de 2003 a 2017 o setor público tenha crescido apenas 130% – menos que o setor privado, que cresceu 160% – ainda possui números substancialmente maiores de programas. Em âmbito nacional, no setor público, no ano de 2003 o número de programas de pós-graduação era de 1.506, passando para 3.471 no ano de 2017. No setor privado, em âmbito nacional, no ano de 2003, o número de programas era de 304, passando para 792 em 2017, crescimento de 160%.

No que concerne ao nível estadual, há uma curva de crescimento sempre constante. O setor público cresceu 226%, o que é muito significativo, e a esfera privada cresceu 600% em menos de 15 anos – mais que o dobro do crescimento do setor público que, no ano de 2003, apresentava 31 programas, passando para 101 no ano de 2017. Enquanto no setor privado, no Rio Grande do Norte, em 2003, o número de programas, segundo dados do GEOCAPES, era de apenas 01, passando para 07 em 2017.

Dessa forma, registra-se que a participação desse setor na pós-graduação ainda

é bastante incipiente, no entanto, com as políticas atuais no campo da educação, esse pode ser um campo profícuo para o crescimento de uma pós-graduação mais flexível e diversificada. O crescimento da participação privada vai ocorrer pelo interesse lucrativo, pois, como aponta Rámirez (2011, p. 25), “a educação é um dos maiores setores da economia mundial, dessa forma, é natural que a esfera privada nutra interesse em prestar tais serviços”.

Os resultados mostram que no período estudado há um crescimento constante no número de discentes e programas de pós-graduação no Brasil e no Rio Grande do Norte, tanto na categoria privada quanto na pública. No âmbito nacional, o setor público ainda detém o maior número de alunos matriculados e de programas. No Rio grande do Norte registra-se um maior crescimento percentual na categoria privada, embora o setor público ainda detenha o maior número de programas e de matrículas.

5 | CONCLUSÃO

As políticas de pós-graduação implementadas no país nas últimas décadas procuraram atender às orientações dos organismos internacionais e se ajustaram às exigências globais e às políticas neoliberais que evidenciavam na sua agenda a necessidade de uma maior produção de conhecimento, uma mão de obra mais bem qualificada e uma formação realizada com a participação do setor privado. Dessa forma, as exigências e as demandas de uma sociedade globalizada proporcionaram uma crescente expansão da educação superior, principalmente na pós-graduação nos diversos âmbitos e nas categorias pública e privada.

Os dados analisados mostram uma notória expansão do número de programas de pós-graduação e das matrículas no período de 2003 a 2017 no Brasil e também no Estado do Rio Grande do Norte. Pode-se dizer que essa expansão guarda estreita relação com as políticas adotadas no governo desse período, que além de priorizar o capital também adotou uma política mais inclusiva, com um maior financiamento, permitindo um maior crescimento desse nível de ensino. Os dados mostram um crescimento constante nas duas categorias administrativas, tanto no que se refere ao número de discentes matriculados, quanto ao número de programas, contudo categoria pública ainda é a grande financiadora desse nível de ensino. No entanto, não se pode desconsiderar que tem havido um crescimento significativo de programas de pós-graduação no setor privado, associado à implementação das políticas de cunho neoliberal que têm favorecido a privatização do campo educacional.

Considera-se que enquanto a educação superior estiver ligada aos ordenamentos do desenvolvimento econômico sob a égide do capital globalizado a esfera privada terá assídua participação nestas práticas, não apenas na oferta de matrículas e vagas em suas instituições, mas também no financiamento de pesquisas e investigações dentro da

esfera pública, nas parcerias entre universidades públicas e empresas, e principalmente na investida da lógica mercantilista. É importante ressaltar que a privatização da educação superior seguirá como tendência, visto que a promulgação da Emenda Constitucional nº 95 (15/12/2016) manterá os gastos nesta dimensão estagnados por 20 anos, resultando na ausência de verbas suplementares. Tal fato implicará em um crescente protagonismo do setor privado nos diversos serviços da educação superior, principalmente nas ofertas de vagas e matrículas necessitadas para atender, por exemplo, as metas propostas pelo atual Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Por fim, conclui-se reafirmando que a educação superior deve estar voltada para a formação acadêmica e cidadã, não meramente para atender as demandas provenientes do setor produtivo e sim com fim de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico, tecnológico e do pensamento reflexivo dos sujeitos, assim como, de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando desenvolver o entendimento do homem e do contexto em que ele está inserido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Dimensões da crise estrutural do Capital. In: ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL, Casa Civil (2004). **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 de dezembro. p. 1.

BRASIL. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação. (2011-2020)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação. (1982-1985)**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação. (1975-1979)**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação. (1986-1989)**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **V Plano Nacional de Pós-Graduação. (2005-2010)**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação. (2011-2020)**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 86.816, de 5 de janeiro de 1982**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86816-5-janeiro-1982-436737-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 fev. 2019.

CASTELO, R. **Encruzilhadas da América Latina no século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: a sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FERREIRA, L. R. **O trabalho do professor jovem-doutor na pós-graduação: produção de conhecimento e discurso do professor**. 2015. 207 f. (Tese). Doutorado em Educação. Departamento de Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP. Brasil, 2015.

GEOCAPES. **Sistema de dados estatísticos da CAPES**. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

IANNI, O. **Globalização e Neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo, v. 12, n. 2, 1998.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LOBO, R. L. Os desafios do mercado e o futuro da educação superior: prospecção dos cenários para os diferentes tipos de IES. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, p. 147-164, 2011.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org.) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília de. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de Avaliação. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Pós-Graduação e Avaliação**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Especial sobre os 40 anos da Pós-Graduação em Educação. n. 30. Campinas/SP, 2005.

RÁMIREZ, G. Ensino Superior no mundo. In: COLOMBO, S; RODRIGUES, G. (Org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 23-42.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 42. set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SALLUM JR., Brasília. El Brasil en la “pos-transición”: la institucionalización de una nueva forma de Estado. In: BIZBERG, Ilán. (Comp.). **México En El Espejo Latinoamericano: ¿Democracia o Crisis?** México D.F. El Colegio de México. Fundación Konrad Adenauer, 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SINGER, A. Cutucando onças com varas curtas – o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos Cebrap**, n. 102, 2015, p. 43-71.

PRÁTICA DOCENTE E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUAL CAMINHO?

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 15/06/2020

Tânia Mara dos Santos Bassi

UEMS/ PROFEDUC

<http://lattes.cnpq.br/764671047113493>

Vilma Miranda de Brito

UEMS/ PROFEDUC

CV:<http://lattes.cnpq.br/2908225109600372>

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada em nível de mestrado, que teve como objeto a investigação das práticas desenvolvidas a partir da operacionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual (D.I.) na escola comum/regular. O objetivo principal da pesquisa foi analisar a execução do PEI na escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, incluídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia envolveu a pesquisa bibliográfica e documental, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas junto aos professores do ensino comum, além de Técnicos da Divisão de Educação Especial (DEE) da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED). Os resultados coletados

permitiram concluir que conquanto se tenham conseguido avanços acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum, ainda se tem claramente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas junto a esse alunado, dado as suas especificidades, o que inclui a operacionalização do PEI quando necessário. Nesse caminho, conclui-se que é importante oportunizar a formação continuada/ em serviço, qualificando os profissionais da educação para assunção desse fazer pedagógico no âmbito da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Práticas Pedagógicas. Formação Continuada. Plano Educacional Individualizado (PEI). Escolarização.

TEACHING PRACTISE AND SCHOOLING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: WHICH WAY?

ABSTRACT: This article is the result of a research developed in the master's program, which proposes to investigate the practices developed and the operationalization of the Individualized Educational Plan (PEI) in the schooling process of students with intellectual disabilities (ID) in the common school / regular. The main objective of the research was to

analyze the execution of the PEI in the schooling of students with Intellectual Disabilities, included in the initial stage of Elementary School. The methodology involved bibliographic and documentary research, as well as semi-structured interviews with teachers of common education, in addition to Technicians from the Special Education Division (DEE) of the Municipal Secretary of Education of Campo Grande-MS (SEMED). The results collected allowed us to conclude that although advances have been made about the school inclusion of students with disabilities in common education, there is still a clear need to rethink the pedagogical practices with these students because of their specificities, which includes the operationalization of the PEI when it is needed. In this way, it is concluded that it is important to provide continuing / in-service training, qualifying education professionals to assume this pedagogical practice within the scope of school inclusion.

KEYWORDS: Intellectual Disability. Pedagogical practices. Continuing Education. Individualized Educational Plan (PEI). Schooling.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi caracterizada pelo discurso em defesa da inclusão. A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são marcos políticos educacionais relevantes na perspectiva inclusiva, enfatizando o acesso à educação a todas as pessoas. No Brasil, a partir de 1990, deu-se um período de reformas nacionais, no âmbito do Estado ou na área da Educação, que alcançaram todos os setores. No bojo das reformas na área da Educação, a Educação Especial foi marcada por um discurso em prol da inclusão, direcionada para o ensino comum. (KASSAR, OLIVEIRA E SILVA, 2007).

Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 9.394/96, a Educação Especial recebeu um capítulo próprio em que se vislumbraram princípios que tinham como fim, atingir a educação inclusiva (BRASIL, 1996). A educação inclusiva se materializou nacionalmente, a partir de então, com as legislações que se seguiram, a exemplo da Resolução CNE/CEB nº2/ 2001 e do Parecer CNE/CEB nº 17/2001.

Além desses documentos, também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, recomendando aos sistemas de ensino que viabilizem [a esse alunado] o acesso com qualidade no ensino comum.

É importante ressaltar que houve empecilhos na efetivação da política de educação especial no Brasil. Autores como Souza e Neres (2014), Glat e Plestch (2013), entre outros, fazem referência à dificuldade da escola para realizar a educação inclusiva pelo fato de ainda ser homogeneizadora e atuar pedagogicamente por meio de um currículo

inflexível e hegemônico, que ignora as diferenças entre os alunos.

É fato que, para além da inclusão, a escolarização do público alvo da Educação Especial requer a urgência de diferenciação no agir pedagógico adequando-o as peculiaridades específicas e especiais de cada aluno e a capacidade de atendê-las.

Com o intuito de delimitar o estudo, optou-se por focalizar a Deficiência Intelectual. Segundo Glat, Viana e Redig (2012), o deficiente Intelectual é o aluno cuja dificuldade se volta principalmente para o processamento cognitivo, apresentando demandas na aprendizagem e requerem que se considere sua forma de desenvolvimento específico e concomitantemente o planejamento e o currículo escolar no ensino comum.

Nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado (PEI) surge, entre outras possibilidades, como um instrumento de organização curricular para esse grupo- alvo. Nessa premissa, faz-se necessário conhecer como tem trabalhado o professor do ensino comum para a implantação de um processo de educação condizente com os princípios inclusivos, que contribua na escolarização do aluno com deficiência intelectual, bem como sobre suas necessidades de formação.

Deficiência Intelectual: O conceito

Ao longo da história o conceito de deficiência intelectual passou por mudanças de definições e de terminologias. Assim, de acordo com Plestch (2010), tem-se usado a terminologia Deficiência Intelectual para se referir à deficiência mental. Todavia, foram modificadas as nomenclaturas, mas não se alterou as concepções estigmatizantes acerca dessa deficiência. Para Glat (2013, p. 80) tal expressão advém de *intellectual disability* que traduzido quer dizer déficit intelectual como proposto pela *International Association of Scientific Studies of intellectual Disabilities* (IASSID, 2010).. Cabe dizer que a nova terminologia, Deficiência Intelectual, tem fundamento no conceito da Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010).

Anache (2011, p. 116) ressalta que a mudança de terminologia deficiência mental para intelectual visa ressaltar que se refere ao funcionamento do intelecto e não da mente de modo geral.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, (DSM5) (2014) a Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) é definida como: “Transtorno com início no período do desenvolvimento que envolve déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático.” (DSM5, 2014, p.33). O diagnóstico tem base em avaliação clínica, bem como em testes padronizados, envolvendo as funções adaptativa e intelectual. Essa deficiência corresponde ao CID11.

Baptista (2006) adverte que há necessidade de considerar as diferenças culturais, sociais, linguísticas, familiares, educacionais e as alterações motoras, sensoriais e emocionais da pessoa, de modo que o índice de Q.I não pode ser a condição suficiente para o

diagnóstico de Deficiência Intelectual. O autor ressalta que “Se observarmos com cuidado, as habilidades citadas no conceito oficial se constituem no curso de desenvolvimento das pessoas, ou seja, não são inatas, não são dadas ao nascer” (BAPTISTA, 2006, p.141). Logo, depreende-se a Deficiência Intelectual mais como condição construída socialmente do que advinda propriamente de uma limitação orgânica do indivíduo.

Nota-se que o modo de pensar a Deficiência Intelectual, segundo a literatura médica leva a prognósticos pouco animadores. No entanto, Padilha (2000) se contrapõe ao modelo médico, destacando que é preciso romper com esse paradigma médico e do ponto de vista pedagógico se ter uma visão mais otimista, não pela via dos defeitos, mas das possibilidades.

Padilha (2000, p. 204) argumenta que “A palavra deficiência por si, já delinea a falta (no cérebro que comanda o corpo e a mente) e quem descobre o que falta é o médico”. Na concepção da autora, a expressão deficiente pode levar ao atraso e até mesmo impedimento na construção do conhecimento pelo próprio estigma do diagnóstico tido socialmente. Ocorre que não se sabe o que fazer diante das condições biológicas limitadas e das possibilidades ilimitadas apresentadas na dimensão cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual não se restringe a condição biológica própria, desconsiderada a formação humana.

Nesse mesmo caminho Vygotski (1997, p. 19) diz: “[...] O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial”. Em outras palavras, o desenvolvimento do sujeito é resultante da relação estabelecida com outros, da inserção nos diversos contextos e da qualidade das experiências vivenciadas, as quais podem ser adequadas ou empobrecidas.

Infere-se que aí se encontra o papel do professor, que reconhece o diagnóstico médico acerca da Deficiência Intelectual, mas não se prende a ele, subjugando essa condição como impedimento para aprender. Ao contrário, acredita nas possibilidades de superação das dificuldades e desenvolve práticas pedagógicas que contribuam satisfatoriamente na escolarização desses sujeitos, na escola comum.

Plano Educacional Individualizado (PEI)

Países da Europa e América do Norte têm aparatos legais que asseguram ao aluno com deficiência um planejamento individualizado, consoante com suas necessidades especiais (VALADÃO, 2010). Internacionalmente o PEI assume diferentes nomenclaturas e segue variadas configurações, desde aquelas voltadas apenas para a escolarização até modelos mais abrangentes que extrapolam o campo escolar.

Valadão (2010), Glat e Plestch (2013), Costa (2016) compartilham a ideia que embora o PEI seja difundido e obrigatório em diversos países, no Brasil não se tem determinação legal direta acerca do uso desse instrumento pedagógico. Em vista disso são poucas as

iniciativas implementadas nacionalmente. Nesse sentido, não há uma normatização clara sobre planejamentos na perspectiva da inclusão, com exceção do Plano de Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido no AEE, conforme a Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009).

O que se constata é que o PEI não aparece explicitamente na legislação da área e vem se configurando no Brasil com iniciativas isoladas, como uma estratégia norteadora das ações pedagógicas, com a finalidade de contribuir para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns do ensino comum.

Existem algumas iniciativas estaduais e municipais acerca da implementação do PEI. É o caso do estado de Mato Grosso do Sul que, em interface com o Plano Nacional de Educação – PNE/2014 (BRASIL, 2014), ratificou no Plano Estadual de Educação - PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), a garantia de um sistema inclusivo, sendo que na meta 4 estabelece diretamente o uso do PEI aos alunos com deficiência.

Também no município de Campo Grande/MS, o Plano Municipal de Educação (PME/2015), ratifica na meta 4 um sistema educacional inclusivo (CAMPO GRANDE, 2015). A Resolução SEMED nº154/2014 e posteriormente a Resolução SEMED nº 184/2018 dispõem sobre a educação de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS e essa última aponta com minúcias a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) na escolarização desse alunado, no ensino comum.

O PEI é uma estratégia didática que abarca o coletivo e o particular. Ele estipula um eixo de atuação e de intervenção didática de maneira contextualizada, segundo aquilo que é estabelecido para a classe, mas também ajuíza as características próprias daquele aluno em específico, já que não existe um modo único de atender às necessidades educacionais especiais de todos alunos com deficiência. Ele tem início com uma avaliação multidisciplinar, a qual origina um planejamento individualizado, revisado com periodicidade durante a escolarização do aluno.

Nesse tocante, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, a avaliação escolar, de caráter pedagógico, tem a função de identificar “[...] as barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões”. (BRASIL, 2001, p. 34). Tal avaliação visa conhecer para intervir pedagogicamente. Ela fornece elementos para a constituição do PEI.

É importante ressaltar que a realização do PEI requer algumas etapas. São elas:

1. A identificação, que é a avaliação preliminar para a identificação do aluno com necessidades específicas, considerando as possíveis adaptações curriculares e mudanças ambientais;
2. A avaliação, em si, denominada de avaliação compreensiva, que busca determinar quais as necessidades educacionais, considerando o que o aluno já sabe. Tais constatações apontam para a elaboração de um Plano Educativo Individualizado (PEI);

Compreende-se que essas etapas permitem a tomada de consciência acerca da realidade do aluno, proporcionando a base para as propostas de intervenção no âmbito escolar. A princípio, dá-se o inventário geral sobre o aluno, em que se levanta as habilidades e dificuldades que ele detém. Posteriormente, elabora-se o planejamento em que se promove as devidas adequações curriculares, a fim de ajustar ao aluno um plano de educação correspondente.

A partir desse pressuposto, Siqueira et al (2013) acrescentam que a composição do PEI:

[...] contém todas as informações do discente, ou seja, seus interesses, suas possibilidades, conhecimentos do sujeito, necessidades e prioridades de aprendizagem (como ensinar, quem vai ensinar e como ensinar). Prevendo recursos, estratégias, conteúdos, profissionais envolvidos, expectativas, prazos, habilidades. O PEI inclui não só a área acadêmica, mas também social e laboral. (SIQUEIRA et al, 2013, p.3284).

Para tanto, o processo de elaboração do PEI deve ser pensado de forma colaborativa, envolvendo todos os que atuam com o aluno: os especialistas (com a finalidade de suporte), os professores regentes, os profissionais da saúde em situações de alunos com maior comprometimento e os pais. (GLAT E PLESTCH, 2013).

Cabe observar que diferentes autores, em diferentes momentos, apresentam diferentes formas de expressar o PEI, sendo apresentado como: instrumento, ferramenta, estratégia, documento, registro, alternativa, forma. Possivelmente os termos revelem o modo como esse plano individualizado é compreendido por alguns autores, tais como: Valadão (2010, p.11) que o destaca como “[...] ferramenta para melhorar a educação do estudante”; Ávila (2015, p.133) que afirma que o PEI é “[...] um instrumento indispensável para que ocorra o processo de ensino, aprendizagem e avaliação”; Pereira (2014, p.19) que o concebe como “[...] uma forma de operacionalizar a individualização do aluno. [...] um recurso pedagógico centrado nas demandas do aluno” e Glat e Plestch (2013, p. 46) que afirma o PEI como “[...] uma estratégia que contém um mapa valioso para o professor”.

Apartir dessas concepções, entende-se que o PEI pode ser visto como um instrumento pedagógico, materializado em um formulário, composto por um conjunto de estratégias pedagógicas que compreendem técnicas, procedimentos, recursos, apoios necessários, contempladas as singularidades do aluno e os objetivos traçados, num dado curso de tempo. Simultaneamente, ele próprio é uma estratégia com vistas à perspectiva inclusiva.

Cabe dizer que, ainda que haja configurações e modelos diferenciados de PEI, esses formulários contêm informações comuns, a saber: nome, idade, percurso escolar, aprendizagens construídas e dificuldades observadas, objetivos educacionais, metodologias, recursos, prazos. (GLAT, VIANNA e REDIG, 2012; GLAT e PLESTCH, 2013).

Assim, sob o enfoque legal, há uma preocupação em assegurar a escolarização do

aluno com deficiência, mas é inegável que para sua efetivação a escola requer se ajustar a fim de bem atender as especificidades desse público alvo.

A educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS

O trabalho de pesquisa levou a consideração de que dentre o quantitativo geral de alunos matriculados na rede municipal de ensino (REME). Assim, realizou-se o levantamento de informações oficiais acerca do quantitativo de alunos público da Educação Especial por escola e constatou-se que o alunado com Deficiência Intelectual supera em número as demais especificidades.

Especificação	Quantidade
Deficiência Física	100
Paralisia Cerebral	368
Cegueira	21
Baixa Visão	51
Deficiência Auditiva	45
Surdez	100
Altas Habilidades	27
Deficiência Intelectual	774
Síndrome de Down	84
Transtorno do Espectro Autista	385
Transtornos Globais do Desenvolvimento	31
Deficiências Múltiplas	174
Total	2.133

Tabela1 – Dados de atendimento a alunos com deficiências– Rede Municipal de Campo Grande-MS – 2018.

Fonte: PMCG/SEMED/DEE/2018.

Os dados acima revelam o número de alunos com deficiência pertencentes à REME. A somatória geral de 2.133 alunos matriculados, retratando o quantitativo por categoria, dentre as quais ganham relevo aqueles com Deficiência Intelectual que compreendem 36% do total. Isso acabou por delimitar o foco da pesquisa na deficiência intelectual.

Embora esse estudo seja focal a um determinado grupo de alunos com deficiência intelectual, as análises possibilitaram compreender que há uma diversidade de deficiências na sala de aula comum. O que demanda por parte do professor regente qualificação para agir pedagogicamente nesse contexto heterogêneo, ajustando metodologias, recursos às necessidades educacionais singulares que emergem. Mesmo que haja a tendência de se pensar os alunos DI como iguais por pertencerem a mesma categoria, há que se considerar que se trata de um grupo heterogêneo, pois ainda que acometidos pela mesma deficiência, manifestam características e formas de comportamento distintos. Além disso, a aprendizagem é subjetiva, não há uniformidade, porque cada sujeito é único.

No caso do PEI, a Resolução SEMED nº 184/ 2018 (CAMPO GRANDE, 2018) aponta nitidamente para sua utilização e pormenoriza os profissionais implicados na sua

elaboração conjunta, porém os dados empíricos são controversos ao que pressupõe o aparato legal. Por um lado, não se observou envolvimento por parte do regente na elaboração e operacionalização desse plano individualizado, que quando realizado ficou sob a incumbência do Auxiliar Pedagógico Especializado (APE). De outro lado, tem-se um vácuo quanto a elaboração do PEI ao aluno DI, quiçá seja incipiente. Todavia, o uso desse instrumento pedagógico ficou claro junto a alunos com outras especificidades, aqueles que apresentam comorbidades (PC/ DI; TEA/ DI), uma vez que se constatou que estes dispõem do APE.

As adequações pedagógicas são realizadas na maioria pelo APE, quando há. No caso, de aluno D.I. quando não se dispõe de apoio especializado em sala, observou-se a tentativa por parte do regente e mesmo do estagiário em desenvolvê-las, porém são medidas paliativas e não vão ao cerne da necessidade, justamente por carência de conhecimentos científicos mais aprofundados na área. O primeiro devido à lacuna formativa o segundo por ainda estar em formação acadêmica.

As entrevistas, por parte dos docentes, expressaram insegurança, avaliada como uma consequência da precariedade de conhecimentos no que tange a Educação Especial, as especificidades, as adequações e a elaboração e execução do PEI, o que denota lacunas na formação inicial e em serviço, acerca de estudos aprofundados nessa área. E mesmo os especialistas expressaram carência de conhecimentos sobre essa especificidade, qual seja, a deficiência intelectual.

Os dados empíricos também demonstraram que a SEMED tem oportunizado formações continuadas/em serviço aos profissionais da educação pertencentes à REME. Todavia, as ações formativas concernentes à educação especial são limitadas ao seu próprio quadro de pessoal, não abrangendo o professor regente. Para este, as ações formativas se voltam especificamente para a componente curricular que leciona. Logo, considerando a perspectiva inclusiva, essa ação formativa se apresenta deficitária e dissonante dos preceitos legais, conforme a LDB n. 9394/96, art. 59 (BRASIL, 1996), que apregoa como primordial que o poder público municipal e estadual possa empenhar-se na qualificação docente.

Na presente pesquisa, as falas dos entrevistados são carregadas de significados, explícitos ou subentendidos nos discursos, mas que conduzem ao entendimento de que a educação especial acontece em paralelo a comum. Não é de se estranhar que a formação continuada/em serviço ocorra em separado do ensino comum, pois também reflete a postura escolar de que o aluno com deficiência pertence e é atribuição exclusiva da educação especial. Torna-se oportuno buscar formas de articular educação especial e comum, desde as práticas escolares havendo maior interação entre professor regente e o especialista, corresponsáveis em tornar a escola, a sala de aula em ambientes propícios a aprendizagem de todos os alunos, respeitadas as suas peculiaridades.

A inclusão escolar e a formação docente

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) define a educação como um direito de todos e estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Na perspectiva da inclusão, entre outros, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 define Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede comum de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LDB n. 9394/1996, no artigo 59, orienta que os sistemas de ensino devem assegurar: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; professores especializados, para atendimento especializado, bem como professores do ensino comum capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Inferre-se que a implantação da política de inclusão escolar volta-se para a garantia de acesso de todos os alunos ao sistema regular de ensino, porém a acessibilidade ao conhecimento sistematizado conduz essencialmente a repensar a formação do professor a fim de cumprir a própria legislação e estimular novas práticas docentes em um contexto inclusivo. Uma formação inicial e continuada/em serviço que lhe dê subsídios na construção de estratégias pedagógicas mais aproximadas das possibilidades de aprender dos alunos, tendo em vista a subjetividade da aprendizagem, tanto daqueles alunos com deficiência, que expressam especificidades, quanto os demais na sala de aula. Pressupõe o reconhecimento das diferenças individuais e a criação de estratégias metodológicas adequadas que auxiliem a ação pedagógica tornando possível a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Sobremaneira, a formação docente requer promover saberes, habilidades e competências para o exercício do magistério diante das demandas atuais.

Corroborando com esse posicionamento, Saviani (2011) ressalta que “Uma boa formação se constitui em premissa necessária para um trabalho docente qualitativamente satisfatório.” A importância que Saviani atribui à formação docente eficiente e conseqüentemente ao trabalho escolar qualitativamente satisfatório, evidencia que em um contexto inclusivo, a condição de mobilização, por parte do professor, é essencial para a implementação de estratégias e recursos alternativos que possibilitem ao aluno com deficiência, condições de participação e aprendizagem com seus pares e, conseqüentemente, acesso ao conhecimento científico.

Entretanto, a formação acadêmica é somente o princípio da profissionalização docente e não traz o necessário aprofundamento teórico e prático, sendo requerida sua complementação. O caráter contínuo da formação do professor dá-se pela formação continuada/em serviço ao agregar conhecimentos novos, aprofundar outros e atualizar o docente.

Aqui, ao abordar tal formação, chama-se a atenção para a perspectiva inclusiva,

para a necessidade de conhecimento sobre as diferentes especificidades, especialmente acerca dos alunos com deficiência intelectual, para o rompimento com o paradigma tradicional, homogêneo e para implementar outras maneiras de possibilitar o ensino. Nesse sentido Padilha (2000) oferece o suporte de compreensão quando destaca que não se deve deter-se nos limites e nas faltas, mas acreditar nas possibilidades ilimitadas desses sujeitos à medida que estimulados convenientemente e encontrados caminhos, ainda que alternativos, para promoção de sua aprendizagem.

A partir do exposto, permite-se justificar a demanda de uma proposta formativa, principalmente ao professor regente de cuja implicações didáticas, pedagógicas são fundamentais no contexto inclusivo, haja vista a necessidade de qualificação profissional a fim de que adapte e amplie seu modo de ensinar como reconhecimento da heterogeneidade de alunos nas classes comuns, suas especificidades e a diversidade de necessidades de aprendizagem que expressam.

Esse entendimento parte da análise de dados advindos das entrevistas com os sujeitos de duas escolas da REME/Campo Grande-MS, de diferentes regiões urbanas, quando se constatou claramente essa necessidade mútua, ou seja, da parte dos professores especialistas e da parte dos professores regentes inseridos no ensino comum. Por conseguinte, se tem aqui o propósito de estimular a DEE/SEMED de Campo Grande-MS o desenvolvimento e implantação de um plano de formação continuada que seja planejado e empreendido como uma política pública municipal, suplantadas as descontinuidades consequentes de planos de governo, se efetivando como necessidade formativa relevante para o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

Feldman (2009) advoga sobre a necessidade de repensar a formação como um todo. Acerca da formação continuada a autora coloca:

[...] Deve ainda instrumentalizá-los com conhecimentos especializados e didáticos para relacionar conteúdos, recriar procedimentos que favoreçam a ruptura da organização curricular trilhada irrefletidamente no caminho da formação da prática pedagógica flexíveis e adequadas às necessidades reais de todos os alunos, com necessidades educacionais ou não. (FELDMAN, 2009, p.217).

Feldman (2009) diz haver a necessidade de pensar o processo de ensino-aprendizagem de modo a respeitar a diversidade, a partir de práticas pedagógicas que sejam flexíveis e adequadas aos alunos, público alvo da Educação Especial, consideradas suas particularidades. É preciso, pois, possibilitar a aprendizagem de todos no ensino comum, que requer uma demanda conhecimentos científicos advindos da formação, sem os quais a inclusão desse alunado não se realiza de fato no contexto escolar.

Assim, diante das considerações apresentadas tem-se clara a necessidade de implantação e implementação de um programa de formação continuada/em serviço aos profissionais da educação, principalmente aos professores regentes inseridos no quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, MS, que

procure desenvolver conhecimentos teóricos e práticos como subsidio da organização do trabalho didático na perspectiva inclusiva. Tem-se que a qualificação docente, remete à legislação quando orienta se ter no ensino comum professores especializados e capacitados, de modo que melhor favoreça a organização do trabalho didático nas classes comuns.

Aos profissionais da educação, especificamente o professor regente, requer que seja oportunizado o progresso no conhecimento científico pedagógico por meio da formação e qualificação profissional, visando proporcionar o aprofundamento e/ou aperfeiçoamento de conhecimentos científicos no que tange a Educação Especial na perspectiva inclusiva; proporcionar fundamentação teórica acerca das diferentes especificidades de que trata o público alvo da Educação Especial, quais sejam: deficiência (física, auditiva, visual, intelectual, múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e, especificamente, focalizar a deficiência intelectual – uma vez que reúne o maior percentual desse alunado; enfatizar estratégias educacionais diferenciadas que contribuam na escolarização de alunos com deficiência no ensino comum, tendo por base o currículo escolar; proporcionar fundamentação teórica acerca das adequações/ adaptações curriculares de acesso ao currículo; proporcionar fundamentação teórica acerca do PEI na organização do trabalho didático na perspectiva da inclusão do aluno com Deficiência Intelectual, no ensino comum, dentre outros.

Essa formação continuada ampla por intermédio da SEMED seria em focos de atenção, abrangendo desde a Legislação vigente, a categorização do público da Educação Especial por especificidade até a abordagem de estratégias educacionais facilitadoras da inclusão escolar, a exemplo do PEI. O objetivo é implantar e implementar um programa de formação continuada/em serviço aos profissionais da educação, especificamente ao professor regente com o foco nas especificidades dos alunos público da educação especial, principalmente a deficiência intelectual, abordando a elaboração do PEI na organização do trabalho didático, no ensino comum.

Nesse caso específico, a escola se torna o lócus da formação com o intuito de promover conhecimentos teóricos e práticos acerca da inclusão, além de acompanhar e subsidiar intervenções pedagógicas junto a esse alunado, promovendo a articulação pedagógica entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular. Essa proposição certamente trará para o centro da discussão/reflexão aspectos relevantes do contexto escolar imediato e, dentre eles, o provimento de adequações/ adaptações curriculares, a operacionalização do PEI e o trabalho pedagógico com aluno DI no ensino comum, resultando certamente em implicações qualitativas na prática escolar desse alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa se depreendeu que, embora ocorram formações continuadas oferecidas no âmbito municipal, no que tange a temáticas relativas à Educação Especial as mesmas se voltam para a capacitação dos próprios profissionais especializados, além de estagiários e assistentes de inclusão. Por certo, tais formações devem ter continuidade, porém devem abarcar outros profissionais da educação, dentre eles o professor regente que, em última instância, é quem faz acontecer a inclusão. Ademais, conforme revelado nas entrevistas com profissionais especializados, a maioria dos temas propostos para estudo não abarcam de fato a deficiência intelectual. Isso indica que há necessidade de promover estudos mais aprofundados sobre essa especificidade, como também dar mais fundamentação científica para o desenvolvimento do PEI no planejamento do trabalho com o aluno DI, a fim de melhor qualificar os especialistas, professores e demais profissionais da rede municipal de ensino.

Nessa premissa, retoma-se a aplicabilidade do imperativo legal contido nas determinações oficiais – nacional e subnacionais – no âmbito da inclusão escolar, os quais definem as formas desse atendimento e insistem na adequação de recursos e metodologias de ensino que considerem as especificidades desses educandos, em que o PEI se constitui como possibilidade de organização curricular a esse público alvo na escola comum/regular.

Em vista disso, faz-se importante que a formação continuada ao professor contribua para a consolidação de conhecimentos científicos no propósito da educação inclusiva. Os alunos público alvo da educação especial pertencem à educação geral. Ignorar as especificidades desse público seria, conforme Goes e Laplane (2013), implementar a inclusão simplesmente por meio da matrícula na classe comum.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual: desafios para o professor. In: MARTINEZ, Albertina M. TACCA, Maria C. V. R. **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas. Sp. Alínea. 2011
- AVILA, L. L. de. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para Pessoas com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias – RJ – 2011/2012**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRRJ. Nova Iguaçu. RJ. 2015.
- BAPTISTA, C. R. (Org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.

CAMPO GRANDE. **LEI nº 5.565, de 2015, Plano Municipal de Educação** - Campo Grande/MS. <http://www.capital.ms.gov.br/content/uploads/sites/32/2017/03/20150821143356.pdf>. Acesso jun. de 2017.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED N. 154, de 21 de fevereiro de 2014.** Dispõe sobre a educação dos alunos com deficiência em todas as etapas e modalidades da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Campo Grande. MS. 2014.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED N. 184, de 31 de janeiro de 2018.** Dispõe sobre a inclusão do aluno público alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande –MS. Campo Grande-MS, 2018.

COSTA, Daniel da S. **PEI: instrumento de Inclusão na Educação Especial.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFSM. RS. 2016. 114 páginas.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores na contemporaneidade.** São Paulo: Senac, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: uma análise de aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KASSAR, M. de C. M.; OLIVEIRA, A. D.; SILVA, G. A. M. da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Revista Educação.** Universidade Federal de Santa Maria /RS. Edição: 2007, Volume 32.

MASCARO, C. A. A. C. & NASCIMENTO, H. A. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação. Trabalho apresentado no VI Seminário Internacional. As Redes Educativas e as Tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade; **Anais...** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. **Plano Estadual de Educação.**

NASCIMENTO, M. I. C. (Org.). Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais: DSM5/ **American Psychiatric Association.** Tradução. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000.

PADILHA, A. M. L. **O ser simbólico**: para além dos limites da deficiência mental. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2000.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

SIQUEIRA, C. F. O. de et al. O percurso de elaboração de um Plano Educacional Individualizado em uma turma de uma escola especializada. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Londrina de 05 a 07 novembro de 2013. **Anais...** - ISSN 2175-960X. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Anaais%20Londrina%202013.pdf>.

SOUZA, M. A. M. de S.; NERES, C. C. Inclusão e trajetórias escolares de alunos com Deficiência Intelectual na fala dos sujeitos: o que revelam as pesquisas. In: PAES, Ademilson Batista; DELFFACCI, José Antonio de Souza (org.). **Educação, linguagem e sociedade**: temas e abordagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

VALADÃO, G. T. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: proposta oficial dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UFSCar. São Paulo. 2010. 130 páginas.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. (Obras Escogidas), volume V. Visor. Madrid. 1997.

PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/07/2020

Roberta Cristine de Andrade Passos

Graduada em Pedagogia, Universidade Federal Fluminense -UFF

robertaand01@gmail.com.

Mestranda no Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ

RESUMO: Neste texto, pretende-se analisar a realidade da educação nacional brasileira, considerando o processo de privatização e mercantilização da educação no Brasil, a partir do Regime Empresarial Militar, e como foi se complexificando ao longo do tempo. Passando pelo neoliberalismo, até chegar ao que temos hoje, o que podemos chamar de neoliberalismo de Terceira Via, apresentando novas ideias e ações em busca de um consenso, e hegemonia dos seus princípios para a conformação da sociedade, em especial na educação. Após, apresentamos a atuação dos empresários na educação, agindo como verdadeiros reformadores educacionais junto ao governo, objetivando uma suposta melhoria da qualidade de educação no país. Diante dessa conjuntura, pretendemos descrever e analisar, de maneira breve, o que é este movimento, quem são os seus parceiros, seus objetivos, ações,

intervensões, projetos e planos para educação brasileira desde o ano da sua criação, até os dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Privatização; Empresários; Todos pela Educação.

ABSTRACT: This text aims to analyze the reality of Brazilian national education, considering the process of privatization and mercantilization of education in Brazil, from the Military Business Regime, and how it has become more complex over time. Going through neo-liberalism, until reaching what we have today, what we can call Third Way neo-liberalism, presenting new ideas and actions in search of a consensus, and hegemony of its principles for the conformation of society, especially in education. Afterwards, we present the performance of entrepreneurs in education, acting as true educational reformers with the government, aiming at a supposed improvement of the quality of education in the country. Faced with this situation, we intend to briefly describe and analyze what this movement is, who its partners are, their objectives, actions, interventions, projects and plans for Brazilian education from the year of its creation to the present day.

KEYWORDS: Privatization; Entrepreneurs; All for Education.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, apreendemos que o trabalho e a educação são mediações dos processos sociais da existência humana,

São fundamentais no processo de produção e reprodução da vida humana. Entretanto, na sociedade capitalista, contraditória em sua essência, o trabalho apresenta-se duplamente dimensionado: de um lado, é atividade central na história do homem, tanto no que se refere aos processos de sociabilidade, quanto à emancipação do ser humano; de outro, encontra-se, não apenas, subsumido à produção de mercadorias, mas também, reduzido ele próprio à mercadoria, aprisionando-se ao salário, à exploração, à alienação. Por sua vez, a educação – com o desenvolvimento da produção, que engendrou a divisão do trabalho segundo especializações, bem como a apropriação privada dos meios de produção, que dividiu os homens entre senhores e escravos, patrícios e plebeus, barões e servos, burgueses e proletários – assume caráter de classe, voltando-se para os interesses da classe dominante no poder, dos quais não se libertará enquanto a sociedade, assim, for cindida em classes (SILVEIRA, 2011, p. 8).

Historicamente, o empresariado brasileiro tem exercido influência decisiva na sociedade em geral, inclusive no campo educacional. A partir do governo Empresarial Militar¹, as políticas de cunho tecnocrático passam a responder às dinâmicas de modernização e de desenvolvimento econômico, voltando a educação para os interesses do mercado. Entretanto, é a partir da implantação e implementação das políticas neoliberais, no Brasil, que a educação torna-se, de fato, mercadoria, ao mesmo tempo em que ocorre o processo de privatização por dentro das escolas públicas.

No início do século XXI, o empresariado brasileiro e intelectuais orgânicos do capital, assumem papel decisivo no estabelecimento e condução das políticas públicas, de modo a legitimar o capitalismo contemporâneo como o modo mais avançado e humanizado de produzir a existência humana. Estes sujeitos históricos tomaram para si a responsabilidade de apresentar soluções para os problemas sociais gerados pelo capitalismo em sua fase neoliberal.

Nas últimas décadas, no Brasil, o neoliberalismo vem se desenvolvendo, por meio de um programa político específico chamado Terceira Via. Caracterizado por novas ideias e práticas, de uma educação para o consenso, sobre o viés da democracia, cidadania, ética e participação, tudo adequado aos interesses privados do capital nacional e internacional. Nesse contexto, enfatizam a obtenção do consenso, pois é um meio fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico.

Neste contexto, o movimento Todos Pela Educação (TPE), criado no ano de 2006, reúne empresários brasileiros, representantes das esferas municipal, estadual e federal do poder, dirigentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), se firmaram sob a

1 De acordo com Campos (2016 p. 4) “o uso do conceito empresarial-militar, para caracterizar a ditadura, se explica pelo seu potencial de elucidar os principais sujeitos articuladores do golpe de 1964 e que viriam a compor o Estado e a política subsequente; quais sejam, os empresários e os militares. O conceito, usado inclusive por Dreifuss (1981), de ditadura civil-militar não foi referenciado por dar margem a algumas imprecisões quanto à caracterização de civil – termo demasiado genérico (MELO, 2014) ”.

bandeira da melhoria da educação básica na rede pública de ensino.

Considerando-se uma instituição apartidária e plural, o TPE reúne um grupo de 27 empresários, que atuando como anunciador e organizador de uma nova cultura educacional resolveria todos os problemas sociais: baixa escolaridade, baixa qualidade educacional, miséria, corrupção, violência, etc., até o ano de 2022.

Com o objetivo de tornar o Brasil verdadeiramente independente através da educação de qualidade, o TPE conta com um grande poder de comunicação na mídia como internet, televisão, jornais e revistas, além do mercado editorial. Nesta conjuntura, o TPE, se fortaleceu e por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), concretizou seus objetivos para a educação pública brasileira.

O fortalecimento do setor privado e da mercantilização da educação a partir do Regime Empresarial Militar

Consumado o Golpe Empresarial Militar, começaram a divulgar um discurso de exaltação e valorização do trabalho e da educação, vistos como uma via direta para atingir o desenvolvimento de uma nação rica e forte, um instrumento utilizado para atender a real finalidade de obtenção de consenso, numa estratégia de luta pela hegemonia.

Neste período, o IPES (Instituto de Estudos e Políticos e Sociais)² realizou um simpósio sobre a reforma da educação, cujos interesses estavam voltados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. Os empresários ligados ao IPES operavam em articulação com seus parceiros americanos, contavam com a sua colaboração no planejamento e na execução orçamentária da educação.

Celebraram acordos com os Estados Unidos da América de financiamento e cooperação técnica para a reforma da educação brasileira com a intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Estes acordos, assinados em 1965, ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID³. “Configurou-se a partir daí uma concepção produtivista da educação” (SAVIANI, 2008 p.297).

A influência do militarismo na educação preconizava um avanço nos meios existentes, com vistas a atenuar as pressões dos opositores ao militarismo, mascarando o início de uma futura privatização educacional em nosso país. A política educacional neste período, foi utilizada pelo regime ditatorial para assegurar a dominação necessária para o exercício da política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia.

2 O IPES foi criado em 1961 por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, articulados com empresários multinacionais. Desenvolvia ações ideológicas, sociais e políticas utilizando-se dos meios de comunicação de massa. Para maiores detalhes, ver Campos (2016).

3 Segundo Silveira (2011, p. 316), os acordos para a área da educação já vinham sendo celebrados, antes mesmo do governo empresarial militar. Em 19 de dezembro de 1950 foi assinado o Acordo Geral entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos “para estabelecer o intercâmbio de conhecimentos técnicos e a cooperação em atividades correlatas” com vistas a contribuir para o desenvolvimento econômico e para elevação da capacidade produtiva do Brasil.

Houve uma acumulação do capital, baseada na desigualdade social firmada por uma política social excludente das classes populares, o que era assegurado pela violenta repressão política (SAVIANI, 2008).

Para além do fortalecimento do setor privado no ensino, cabe considerar também que:

O próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários [e conselhos de diretor nas escolas técnicas]; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (SAVIANI, 2008 p. 301).

Percebemos que as contradições no governo empresarial militar primaram, de um lado, pela valorização e pela necessidade de incentivos ao desenvolvimento educacional do país; de outro, destinaram poucas verbas para área da educação pública, estimulando setores privados vinculados à acumulação de capital facilitando e direcionando para uma política de comodificação, privatização e mercantilização da educação que ganhará força a partir da implantação das políticas neoliberais no Brasil.

O movimento Todos pela educação e suas ações para a educação pública

No ano de 1990 ocorreu a Conferência Mundial de Educação Para Todos, promovendo um consenso em torno de uma educação supostamente de qualidade, universal que satisfizesse as necessidades básicas de aprendizagem. Para tanto, novas alianças - as hoje parcerias público-privadas -, e crescentes articulações, são tomadas como necessárias em todos os níveis e órgãos de governo, bem como de organizações não governamentais, do setor privado e de comunidades (UNESCO, 1990).

Neste sentido, um compromisso coletivo foi assumido para atingir os objetivos e metas de Educação para Todos, assinado no ano de 2000, n'O Marco de Ação de Dakar, que destacava ser “essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais, multilaterais, incluindo-se o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações” (UNESCO, 2000 apud SILVEIRA, 2011, p; 186).

Neste sentido, o neoliberalismo de terceira via guia o bloco no poder na elaboração de novos projetos e práticas de sociabilidade como estratégia de obtenção do consenso, do fortalecimento e legitimação de interesse empresarial.

Cria-se assim, no ano de 2006, o movimento Todos pela Educação (TPE), sobre a afirmação de que os problemas sociais em geral, e da educação básica em particular, estariam impedindo a capacidade de inserção competitiva do país no mercado mundial,

pois os objetivos e metas traçados nas conferências e acordos com os organismos supranacionais não se cumpriam.

Reunindo um grupo de 27 empresários mantenedores ou parceiros do Banco Itaú, Banco Bradesco, Canal Futura, Editora Moderna, Instituto Airton Senna, Organizações Globo, Gerdau, Banco Santander, Dpaschoal, Saraiva, Faber Castell, Grupo Suzano, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) entre outros, o TPE encontra-se estruturado a partir de um pacto entre a iniciativa privada e esferas públicas do governo (LEHER, 2013 apud GUIMARÃES, 2013).

No ano de 2006, um grupo de empresários e representantes das esferas municipal, estadual e federal de educação, como membros do CONSED e da UNDIME, entre outras organizações passaram a unir esforços, afirmaram um compromisso em defesa da educação pública proposto pelo TPE, “a unidade política passou a ser denominada de uma ampla aliança intersetorial em defesa de um projeto de nação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007 apud MARTINS, 2009 p.7).

Freitas (2012), destacou esses grupos de empresários como “reformadores” junto ao governo, estes, foram comparados aos “*corporate reformers*”, os reformadores da educação nos Estados Unidos, refere-se a um acordo entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores com o discurso de que suas propostas são mais adequadas para “consertar” a educação. No caso do Brasil temos o Movimento Todos Pela Educação (TPE) com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

A lógica de produção foi então transferida para a educação, com ênfase em gestão e no investimento em tecnologia. Temos hoje em dia, o que podemos chamar de neotecnicismo, de acordo com Freitas (2012):

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocracia e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação neotecnicismo” (p.383).

Desta maneira, o neotecnicismo se apresenta em categorias como responsabilização, meritocracia e privatização, caracterizado por um controle dos processos educacionais objetivando resultados através de testes. O aluno passa então, a ser alvo de recompensa da escola.

Segundo o TPE, o Brasil jamais alcançará a competitividade no mercado mundial se não houver desenvolvimento econômico acompanhado de justiça e igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças e jovens em idade escolar. Se na aparência, a proposta político-pedagógica do TPE possui traços progressistas, na

essência, ela é conservadora na medida em que articula a racionalidade funcional-econômica burguesa aos aspectos sociais e culturais da sociedade, assumindo, desse modo, um caráter humanitário e missionário de combate à desigualdade educacional.

Assim, o TPE vem se organizando em torno de cinco metas a serem alcançadas até 2022: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos devem estar na escola; 2. Toda criança deve estar alfabetizada até os 8 anos; 3. Todo aluno deve portar conhecimento de acordo com a idade-série; 4. Os jovens devem concluir o ensino médio até os 19 anos de idade; 5. Investimento em educação ampliado e bem gerido.

Dentre as principais bandeiras do movimento, levantadas no ano de 2010, a partir de assuntos ditos como prioritários para a melhoria da educação, e com o objetivo de defender políticas que possibilitem a aceleração do cumprimento das metas, são⁴: a melhoria da formação e carreira do professor; a definição dos direitos de aprendizagem; o uso pedagógico das avaliações e a ampliação da oferta de Educação Integral, aperfeiçoamento da governança e gestão.

Daí o discurso de que só o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade, particularmente do empresariado – engajados na obtenção das mesmas metas, bandeiras e atitudes, alinhados com as diretrizes das políticas públicas educacionais – a sociedade brasileira conseguiria encontrar as melhores e efetivas soluções e condições para a mazela educacional.

Em 2013, o TPE realizou uma pesquisa nas cinco regiões do Brasil para ouvir pais de alunos e educadores sobre as ações e comportamentos que favorecem a parceria entre família, escola e comunidade e que influenciam positivamente no aprendizado dos alunos. Com base nessa busca, propõe 5 Atitudes que mostram como a população brasileira pode ajudar crianças e jovens a aprender cada vez mais e por toda a vida. As Atitudes se apoiam nos seguintes pressupostos: vínculo afetivo, frequência, reconhecimento de avanços, diálogo e bons exemplos. São elas: 1. Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; 2. Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; 3. Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola, colocar a Educação escolar no dia a dia; 4. Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; 5. Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens;

De modo a acompanhar e controlar as citadas metas e bandeiras, o TPE conta com três setores: a área técnica, a área de comunicação e mobilização, e a área de articulações e Relações Institucionais.

Para conseguir se tornar um organismo reconhecido, e difundir seus objetivos o Todos Pela Educação (2015) exerce um forte poder na mídia: promove a Educação em Pauta; Elabora o Boletim do Todos Pela Educação; possui também o Boletim Educação na mídia; Distribui mensalmente o kit de conteúdo editorial gravado do projeto No Ar:

4 Em PASSOS (2013), podemos ver neste mesmo ano, quais eram as bandeiras do TPE: o currículo e a valorização dos professores, o fortalecimento das avaliações, responsabilização dos gestores, melhoria das condições para a aprendizagem e definição do direito para a mesma. Podemos perceber a inclusão da educação integral.

Todos Pela Educação; Mantém parceria permanente com agências e diversos veículos de comunicação de todo o país para divulgar campanhas publicitárias; Mantém sempre atualizado o site institucional e as redes sociais; possui o De Olho das Metas, que é um relatório anual que analisa o esforço do Brasil; Promove pesquisas de identificação e promoção dos estudos necessários para o aperfeiçoamento dos diagnósticos e das políticas públicas; possui o Observatório do PNE formada por vinte organizações ligadas à Educação que traz o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE); Mantém articulações políticas e institucionais; Junto com a Editora Moderna o TPE cria o Anuário Brasileiro da Educação Básica; Junto com o Instituto Inspirare cria o manual: Inovações Tecnológicas na educação: Contribuições para gestores públicos.

Podemos destacar também do site do TPE seus projetos e congressos para melhor coordenar e atingir seus objetivos. Dentre eles destacamos, o Congresso Todos Pela Educação, realizado a cada dois anos, que procura reunir os principais especialistas brasileiros e estrangeiros nos mais variados temas ligados à Educação pública. E o projeto Reduca, que é uma Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação, lançada em 2011 em Brasília DF, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é formada por organizações sociais de 13 países latino-americanos com o compromisso público de participar e contribuir com seus governos para que toda e cada criança e jovem possa exercer plenamente o direito à Educação inclusiva e de qualidade.

O TPE exerce, também, grande influência no mercado editorial, do qual podemos destacar as editoras: Saraiva, Abril, Santillana, FTD dentre outros. No setor público o Grupo Positivo comercializa livros didáticos para municípios de todo o país, além dos livros que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), editora Moderna.

Com um tempo significativo de existência e contando com a mídia e o mercado editorial, as ações do TPE são nítidas na sociedade, em geral, e no campo educacional, em particular, a exemplo do chamado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) lançado pelo MEC, Portaria nº1.458, de 2012, em suma, até os oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema da escrita, o domínio das correspondências gráficas, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

As ações do pacto se apoiam em quatro eixos, quais sejam, Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

O TPE também, constitui-se o principal órgão organizador do Plano Nacional de Educação, tanto, que podemos ver claras semelhanças entre suas metas como Movimento, encontradas em seu site (destacadas anteriormente neste trabalho), com as metas e estratégias do PNE. A grande maioria das empresas que ajudaram na elaboração do

PNE, defenderam o uso dos recursos públicos para as parcerias público-privadas.

Todos os aspectos do PNE preconizam novas funções sociais na educação pública. Com o TPE no poder:

A missão da educação é formar recursos humanos de distintos tipos, difundir as “competências” desejadas pelo capital, empreender meios de controle finalísticos por meio de sistemas padronizados de educação que possibilitem *rankings*, remuneração por desempenho em nome de uma falsa “meritocracia”, a distribuição de recursos em conformidade com as metas alcançadas, a fetichização tecnológica e a diversificação das formas e itinerários educativos, distribuídos por classe e frações de classes, em contraponto com a escola unitária (COLEMARX, 2014 p.10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empresariado, em seu discurso e ações, busca, através da educação, obter o controle social, o desenvolvimento do capital, o aumento de lucro, a circulação da economia, a aumentar a capacidade competitiva do país entre outros. Assim, contribui para manter a classe trabalhadora brasileira inserida no mercado de trabalho, através de uma formação aligeirada, enquanto as classes dominantes possuem mais tempo para uma formação de qualidade em todos os níveis de ensino.

As metas, os objetivos do TPE oferecem uma perspectiva restrita para a formação da classe trabalhadora. A qualidade da educação se limita aos padrões de desempenho dos alunos obtidos nas provas do SAEB, (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), e prova Brasil, isto é, uma pedagogia de resultados. Seu significado político se materializa como partido político comprometido com as estratégias de obtenção do consenso e construção da hegemonia da classe burguesa, em uma perspectiva restrita da educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um conformismo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é caracterizado por alguns autores - como (FREITAS, 2012) -, como o maior golpe na educação que os grupos dominantes já realizaram ao longo dos tempos.

São vários os questionamentos e as implicações da influência do setor empresarial na sociedade, sendo necessário o educador ter sempre um olhar atento, minucioso sobre cada questão, pois o debate em torno da educação se movimenta através das forças políticas. A inserção do TPE na sociedade civil, embora caracterizada como aliança de esforços para o bem da nação, é na verdade uma forma inovadora de se obter o consenso para exercer a dominação do capital no campo educacional.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Renata. *O IPES e os CONEPs: conflitos e consensos em torno dos rumos da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira*. Niterói, 2016. 202 f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

COLEMARX. *Coletivo de estudos em Marxismo e Educação. Plano Nacional de Educação 2011-2020: notas críticas*. Disponível em: <seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim558.pdf> 08 de agosto de 2014. Acesso em 4 dezembro de 2015.

FREITAS, Luiz C. *Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Ensino*. Educação e sociedade, Campinas, v. 33, nº119, p.379-404, abr.-jun.2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GUIMARÃES, Cátia. *Educação pública lógica privada*. Revista POLI: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde. Ano V - Nº 27 - mar. /abr. 2013.

MARTINS, André. *Todos pela Educação: o projeto educacional dos empresários para o Brasil século XXI*. UFJF GT-09: Trabalho e Educação, 2009.

PASSOS, Roberta. *O movimento Todos Pela Educação e suas ações para educação brasileira na atualidade*. Artigo apresentado no Seminário de produção Científica do Grupo THESE, 2013.

SAVIANI, Demerval. *O Legado Educacional do Regime Militar*. Cadernos Cedes. vol.28, n.76, p.291-312, set./dez.2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em setembro de 2012.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010)*. Niterói, 2011. 445f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. S/d. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em nov. de 2013.

_____. S/d. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em junho de 2015.

UNESCO. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas em Aprendizagem*. 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicações

QUALIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 07/06/2020

Xirlaine dos Anjos Sousa

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

<http://lattes.cnpq.br/8884855290809075>

xirlaine@gmail.com

William Santos Nascimento

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

<http://lattes.cnpq.br/0171476247820522>

Géssica Natália Campos

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

<http://lattes.cnpq.br/0171476247820522>

Resumo: O presente artigo tem o propósito de problematizar e discutir como o município de Diadema, localizado na região do Grande ABC Paulista, orienta seus profissionais nas práticas curriculares da Educação Infantil pré-escolar no que concerne à qualidade social da Educação Infantil sob a égide da justiça curricular em seu sistema de ensino, tendo em vista, o fornecimento de diversos orientadores curriculares nos ultimo nove anos. Em uma perspectiva crítica, autores sustentarão as bases teóricas desse trabalho. A pesquisa é de cunho qualitativo, incluindo análise de documentos e

procedimentos da pesquisa-ação colaborativa, como rodas de conversa e sessões reflexivas. O estudo tem demonstrado que Diadema até discursa sobre os conceitos: qualidade social da educação e justiça curricular, mas ainda não é possível afirmar se eles estão presentes significativamente nas práticas escolares diante de tantas orientações curriculares divergentes.

PALAVRAS - CHAVE: Qualidade Social da Educação Infantil. Justiça Curricular. Práticas curriculares.

SOCIAL QUALITY IN THE CHILD

EDUCATION: POLICIES AND CURRICULAR

PRATICES IN THE DIADEMA'S COUNTY

ABSTRACT: The article has the purpose of problematize and approach how the Diadema's county, in the Grande ABC Paulista Region, guides the professionals in the curricular practices for kindergarten about the child education towards the defense of curricular justice in education sistemy in view of the supply several curricular guiding for the past nine years ago. In the critical perspective, the authors'll sustain theoretical substantiation of this job. The research is of a qualitative nature, including the analyze of documents

and proceedings of collaborative research-action as conversation circles and think tank. The study has demonstrated that Diadema discourses about the concept: social quality of education and curricular justice, but still not possible to affirm if they're actually present in the school practices against of so many different curricular orientations.

KEYWORDS: Social quality in the child education. Curricular justice. Curricular practices.

INTRODUÇÃO

Discussões em torno do termo qualidade para educação sempre estiveram em pauta nos documentos legais e nos discursos dos atores do campo educacional. Pensando nisso, o presente artigo tem como propósito emergir o termo qualidade sob a perspectiva social para a educação, ao passo que, relaciona a qualidade social da educação com o conceito de justiça curricular. Sob essa ótica está problematizar e discutir como o município de Diadema, localizado na região do Grande ABC Paulista, orienta seus profissionais nas práticas curriculares da Educação Infantil Pré-escolar em seu sistema de ensino, tendo em vista, o fornecimento de diversos orientadores curriculares.

Documentos oficiais distintos para a Educação Infantil regem as orientações curriculares desse município. Para tanto, o estudo em questão, busca apresentar quais são eles e que direcionamentos dão às práticas curriculares do município pesquisado à luz da qualidade social da educação e da justiça curricular. A discussão apresentada nesse trabalho contempla a perspectiva da justiça social abordada por Ball (2009), onde compreende que o ciclo da política é um método em que se pensa e se sabe como ela é criada. Além disso, faz uma reflexão sobre o conceito de qualidade social da educação trazido por Silva (2009) e sobre o conceito de justiça curricular da autora Ponce (2018).

A abordagem metodológica é de cunho primordialmente qualitativo, incluindo análise de documentos e procedimentos da pesquisa-ação colaborativa, como rodas de conversa e sessões reflexivas (IBIAPINA, 2008). Sendo assim, o estudo consta de pesquisas dos documentos oficiais que orientaram e orientam as práticas curriculares no município de Diadema em um recorte temporal limitado que contempla, aproximadamente, os últimos nove anos, ou seja, de 2010 a 2019. Período em que a Prefeitura passou por dois modelos governamentais distintos no que diz respeito aos sentidos partidários e de proposta educacional. A partir dessa vivência e compreendendo a relevância desse movimento para o sistema de ensino diademense é que surgiram as indagações frente à qualidade social da educação infantil e a sua relação com a justiça curricular.

PRÁTICAS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA

O Município de Diadema teve publicado no ano de 2007 sua Proposta Curricular para a Educação Básica. A Proposta Curricular 2007 traz de forma descritiva quais objetivos

e concepções de Infância e Educação Infantil para este segmento de ensino. O referido documento tem sido revisitado desde sua criação.

Em 2013, houve a mudança governamental e com ela alterações na Proposta Curricular do Município com a inserção do Sistema SESI de Ensino. O trabalho com essa nova proposta curricular contemplou desde a Educação Infantil aos anos Iniciais do Ensino Fundamental. O sistema SESI de Ensino, no que se refere à Educação Infantil, permaneceu em Diadema até o ano de 2018, trabalho que esteve pautado com formações para o corpo docente e coordenadores pedagógicos da rede, além do acompanhamento dessa prática, ora por reuniões pedagógicas ora no retorno dessas formações.

No ano de 2017, houve um movimento de discussão curricular no qual os profissionais da Educação revisitaram a Proposta Curricular de Diadema publicada em 2007, ao mesmo tempo em que, participavam do Sistema SESI de Ensino. Durante o mesmo período, ocorreu o oferecimento do curso de extensão intitulado “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil - PNAIC” promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em que profissionais da rede de ensino tiveram participação.

Por volta de meados de 2017 e no ano de 2018, se intensificaram as discussões a respeito da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nesse momento, Diadema se vê obrigada a acrescentar as suas orientações curriculares mais esse documento.

Atualmente, a Prefeitura de Diadema encontra-se em revisão, discussão e construção de sua nova proposta curricular para os seguimentos de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e, dentro desses, o que compete às áreas específicas de Artes e Educação Física.

Durante anos, Diadema contou com documentos distintos para Educação Infantil, orientando as práticas docentes em seu sistema de ensino. Em meio a esse fato, a pesquisa vislumbra discutir quais possíveis relações os documentos trouxeram às problematizações sobre a qualidade social da Educação Infantil e sua relação com a justiça curricular nas práticas escolares diademenses. Tais documentos estão respaldados pelo que orienta a legislação educacional. Havia um caderno de atividades do SESI que trouxe divergências práticas para o trabalho com a Educação Infantil.

QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Para se pensar em uma educação de qualidade social é preciso compreender a educação como uma prática social e um ato político, no qual pense a formação desse sujeito de forma plena com observação de suas peculiaridades e da relação dessa individualidade no convívio social.

Construir e reconstruir a criticidade no sujeito deve ser o ponto de partida de

uma educação que almeje atingir uma qualidade social, pois assim a chance de uma inserção política consciente no meio social se fará mais e melhor ativa atribuindo ganhos significativos para a sociedade.

Com o intuito de compreender o conceito de qualidade na educação, Silva (2009) aponta a diferença entre qualidade no campo econômico para a educação e exprime aqui o fato de estar relacionado aos valores e visões mercantis adquiridos no mundo, isto é, pautados em atributos, comparabilidade e competitividade no mercado. Logo, o discurso da educação de qualidade diz respeito à intensificação do processo de globalização econômica, política e cultural, cujo cenário vem sendo traduzido como “sociedade de consumo” (BAUMAN, 2001). Desse modo, produziu-se a ressignificação do papel do Estado e, como consequência, a compreensão acerca do que passou a ser considerada qualidade tanto nos serviços públicos como nos serviços públicos educacionais.

Já a qualidade social da educação vai ao encontro da formação integral do sujeito, sendo assim, se faz necessários investimentos adequados que envolvem fatores tanto econômicos como sociais, financiamento público e compromisso de gestores centrais. Silva (2009) aponta que:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e formulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum, que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

Desse modo, é possível afirmar que a qualidade social da educação está relacionada com as expectativas da vida familiar, das vivências humanas que objetivam responsabilidades políticas e universalização da educação observando os direitos e o protagonismo dos estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem. Frente a isso, uma política que se almeja a qualidade social da educação deve estar atrelada ao que se compreende como justiça curricular, pois ambos caminhos pretendem alcançar ganhos coletivos e não apenas individuais na relação escolar no qual os sujeitos estão inseridos.

JUSTIÇA CURRICULAR

O papel da escola vai além do preparo do cidadão para o mercado de trabalho, a escola tem a função de potencializar o conhecimento do aluno respeitando sua identidade e construindo um ser autônomo e crítico usando o currículo como meio para atingir esses objetivos.

Desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a formação do aluno sujeito de suas decisões com valores para um bom convívio em sociedade e que possa contribuir para a construção de um mundo melhor, é um grande desafio para as escolas públicas que são pressionadas para aplicar uma sequência de conteúdos que muitas vezes estão desconectadas com a realidade dos discentes e acabam desestimulando o interesse pela aprendizagem. Outro problema que prejudica a educação formal são as mudanças realizadas nos currículos que variam de acordo com os interesses momentâneos de alguns políticos que usam o currículo como ferramenta de manipulação da sociedade causando uma violência educacional. Segundo Arroyo (2013):

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da normal culta. (ARROYO, 2013, p.41).

Diante disso, a importância de resistir aos interesses do mercado e suas influências no currículo escolar deveriam ser temas de discussões nos colegiados escolares, oportunizando momentos de reflexões sobre o papel da sua escola e os caminhos para alcançar seus objetivos dentro de um ambiente democrático.

Não basta boa intenção daqueles que estão dentro da escola, é preciso melhoria de condições das redes públicas para atendimento com qualidade e equidade que possa superar a desigualdade. Dentro disso, tornam-se fundamentais que as políticas estejam voltadas à formação dos docentes, na busca de uma construção e aplicação do currículo mais significativa sem deixar de valorizar como os alunos aprendem e levando em consideração suas realidades e experiências. Essas “são oportunidades em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.” (GONÇALVES, 2006, p. 132).

O que se almeja com isso está relacionado a entender que, para além de uma política curricular, o exercício prático dela no chão da sala de aula é o diferencial na construção de um currículo ser excludente ou inclusivo, isto é, estar discrepante à realidade daquele grupo de indivíduos ou estar adequado aos anseios de dados sujeitos.

Na tentativa de combater esse currículo excludente, violento e desigual é preciso construir um currículo real e flexível, que respeite os diferentes em não alimente as diferenças. Uma proposta de currículo justo, que procura fazer o aluno compreender o mundo atual com conhecimentos e valores, que luta pela cidadania combatendo as intervenções do mercado e contribui para a formação de uma sociedade e rompe paradigmas é a ideia de Justiça Curricular. Ponce e Neri (2007) argumentam que:

A justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. O educando

pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, a alimentação adequada, etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensinoaprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo. (PONCE; NERI, 2017, p. 1223).

A proposta pedagógica da escola apresenta toda identidade da comunidade interna e externa, apontando o ideal esperado para aquela sociedade e o percurso para alcançar esses ideais, mas só fará sentido concretizar esse pensamento se o currículo for construído de forma colaborativa respeitando o contexto regional com autonomia para a execução da proposta. Nesta visão, Sacristán (2008) afirma que:

Uma pergunta urgente que cabe fazer-se hoje é se o sistema escolar, desde o ensino primário até à universidade, tem um projeto cultural, com suas grandes linhas visíveis para toda a sociedade e em que medida esse projeto é ou pode ser assumido pelo professorado. Quando esses pilares não são fortes, as diversas pressões oriundas do exterior fazem moessa mais facilmente. Não se trata do sistema educativo viver de costas voltadas para a sociedade, mas de saber que valores e que metas estas lhe propõe. (SACRISTÁN, 2008, p.72).

Dentro da perspectiva da Justiça Curricular é preciso ter uma atenção especial com a construção do currículo e suas dimensões: Conhecimento, Cuidado e Convivência. Segundo Severino (2001, p. 40), conforme citado por Ponce (2018, p. 13):

São três as dimensões da justiça curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (SEVERINO, 2001, p.40); a do cuidado com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da convivência escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação. (PONCE, 2018, p.795).

Em face ao exposto, é importante pensar no currículo escolar como ponto de partida para uma reflexão do que está sendo praticado nas escolas públicas, além disso, é fundamental conceituar esse currículo sob a perspectiva da justiça curricular e o debater de forma colaborativa com a comunidade escolar, indagando sobre que tipo de currículo é buscado para alcançar determinada rede de ensino onde haja um planejamento do que se quer e como conseguir esse fim. Passos esses, fundamentais para iniciar uma identificação do perfil da rede de ensino e seus integrantes.

CONSIDERAÇÕES

Com base em todos os argumentos acima mencionados, cabe apresentar que a pesquisa em andamento traz inicialmente dados que apontam divergências curriculares nas práticas voltadas para a Educação Infantil, no recorte que compreende a pré-escola,

na rede Municipal de Diadema.

A pesquisa tem observado que os diferentes documentos oficiais adotados pela rede Municipal de Diadema ora dialogam entre si ora são conflituosos e isso acaba por exercer influência sobre as práticas docentes em sala de aula conforme concepção de infância e de Educação Infantil assumida por cada escola ou mesmo por cada profissional.

No que concerne ao atendimento da qualidade social da Educação Infantil atrelada à concepção de uma Justiça Curricular para esse segmento de ensino, a pesquisa tem demonstrado que Diadema até discursa sobre esses conceitos, mas ainda não é possível afirmar se eles estão presentes significativamente nas práticas escolares diante de tantas orientações curriculares divergentes nesses nove últimos anos. Sendo assim, cabe mencionar que o sujeito em processo de aprendizagem tem direito de conhecer o mundo e viver de forma digna, mas para isso é preciso ter um currículo justo que reconheça suas necessidades e que contribua para o alcance da qualidade social da educação.

Com base no contexto pesquisado, este trabalho visitou os diferentes orientadores curriculares que a rede de ensino de Diadema se apoiou no trabalho com a Educação Infantil. Pelo estudo, foi notado que todas as orientações curriculares se amparam nos textos legais, mas que o apostilamento do SESI provocou divergências nas práticas escolares, pois o material também foi usado como meio de preparação para o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, Stevphen J. Entrevista com Stephen J Ball: **Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. In: MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abril 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008. [Série Pesquisa, n. 17].

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana F. **A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

PONCE, Branca Jurema. **O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular**. Revista Currículo sem Fronteira, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

SACRISTÁN, J.G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Porto: Porto Editora, 2008.

SANTOS, João Paulo Lopes dos; MOREIRA, Núbia Regina e SANTOS, Etelvina de Queiroz. **Educação das relações raciais e as políticas curriculares: o que dizem os documentos oficiais e o campo empírico da prática.** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6 p. 2006-2022, 2017.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

TEDESCO, Antonio Luis e REBALATTO, Durlei Maria Bernardon. Qualidade social da educação: um debate em aberto. Perspectivas em políticas públicas. Belo Horizonte. V. VIII, n. 16. P. 173-197. Jul/dez, 2015.

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS ACADÊMICOS?

Data de aceite: 01/07/2020

Emilly Amorim Medeiros

UNESP, Faculdade de Ciências e Letras

Marcia Cristina Argenti Perez

UNESP, Faculdade de Ciências e Letras

RESUMO: A pesquisa tem como objetivo o desenvolvimento de uma análise de estudos brasileiros sobre a temática relação Escola-Família, no período de 2000 a 2018. A metodologia do estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica em Base de Dados, envolvendo a seleção de teses e dissertações sobre a temática da relação Escola-Família. A busca para a realização do mapeamento compreendeu as pesquisas publicadas na Base de Dados do Portal de Teses e Dissertações BDTD no período de 2000 a 2018, a partir de dois descritores: 1) Relação Escola-Família e 2) Relação Família-Escola e os seguintes filtros: Brasil; português; Ciências Humanas; 2000 – 2018. A análise de Dados foi fundamentada no conceito de unidades significativas de BARDIN (2016). Concluímos que a produção acadêmica de teses e dissertações brasileiras no período investigado encontram-se em momento de diagnóstico de dificuldades e constatação da

necessidade de propostas de intervenção para otimização, mas ainda não se percebe avanços quanto à proposições práticas que sistematizem uma parceria efetiva entre escola e famílias.

PALAVRAS - CHAVE: Relação Escola-Família. Relação Família-Escola. Educação Escolar.

SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP: WHAT DO ACADEMIC STUDIES SAY?

ABSTRACT: The research aims to develop an analysis of Brazilian studies on the theme School-Family relationship, in the period from 2000 to 2018. The study methodology consisted of a bibliographic search in Database, involving the selection of theses and dissertations on the theme of the School-Family relationship. The search for mapping comprised the research published in the Database of the BDTD Thesis and Dissertation Portal from 2000 to 2018, based on two descriptors: 1) School-Family Relationship and 2) Family-School Relationship and the following filters: Brazil; Portuguese; Human Sciences; 2000 - 2018. Data analysis was based on the concept of significant units by BARDIN (2016). We concluded that the academic production of Brazilian theses and dissertations in the investigated period are at the time of diagnosing difficulties and realizing

the need for proposals for intervention for optimization, but there is still no progress in terms of practical proposals that systematize an effective partnership between school and families. **KEYWORDS:** School-Family Relationship. Family-School Relationship. Education.

INTRODUÇÃO

As instituições sociais, Família e a Escola, são sistemas que compartilham a tarefa de educar e socializar crianças e jovens. Nas últimas décadas, diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento têm dedicado sua carreira a estudar e entender de forma mais profícua como se dá essa relação e o porque de tantos contrapontos.

A partir da leitura de vários estudos (NOGUEIRA, 2006; NOGUEIRA, ROMANELLI E ZAGO, 2011; PEREZ 2009, 2012; POLONIA, 2005) verificamos que a temática da relação escola e família envolve uma problemática extremamente ampla, multifacetada e passível de ser abordada por diversos campos do saber

O presente estudo tem como objetivo o desenvolvimento de uma análise de estudos brasileiros sobre a temática relação Escola-Família, no período de 2000 a 2018. A metodologia da investigação consistiu em uma pesquisa bibliográfica em Base de Dados, envolvendo a seleção de teses e dissertações sobre a temática da relação Escola-Família. A busca para a realização do mapeamento compreendeu em pesquisas publicadas na Base de Dados do Portal de Teses e Dissertações BDTD, no período de 2000 a 2018, a partir de dois descritores: 1) Relação Escola-Família e a partir desse descritor foram obtidos 16 artigos diferentes e 2) Relação Família-Escola, que foram contextualizados mais 19 artigos para análise. Com isso, totalizando 35 pesquisas para a investigação e aprofundamento do tema. E os seguintes filtros: Brasil; português; Ciências Humanas; 2000 – 2018. A análise de Dados foi fundamentada no conceito de unidades significativas de BARDIN (2016).

Abaixo iremos apresentar a sistematização dos estudos a partir do 1º e 2º descritores e as unidades significativas estabelecidas para análise descritiva:

Nº	Título	Ano	Unidades significativas
1	A relação Família escola: existe um culpado na queixa escolar?	2012	Relação Família-Escola e as dificuldades de aprendizagem
2	A relação família - escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013)	2015	Relação Família-Escola em estudos acadêmicos
3	Relação família - escola : a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador	2013	Relação Família-Escola e a questão das camadas populares
4	Relação família - escola na perspectiva da legislação educacional inclusiva, dos familiares e gestores escolares	2017	Relação Família-Escola e a legislação educacional
5	Relação família - escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista	2014	Relação Família-Escola e a Inclusão escolar
6	Intervenção com pais de alunos com insucesso escolar	2009	Relação Família-Escola e desempenho escolar
7	Dimensões da relação família escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental	2010	Relação Família-Escola e a formação continuada docente
8	Família, escola e educação matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos – RS	2012	Relação Família-Escola e a Educação Matemática
9	O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos	2007	Relação Família-Escola e as expectativas familiares
10	Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo	2015	Relação Família-Escola e as questões de desigualdade social e gênero
11	Família - escola : a participação masculina - a compreensão dos homens pais ou responsáveis sobre sua atuação na escolarização dos filhos e participação na escola	2007	Relação Família-Escola e a paternidade
12	Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo	2015	Relação Família-Escola e a gestão escolar
13	Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial	2015	Relação Família-Escola e a formação do professor da Educação Infantil
14	Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada	2015	Relação Família-Escola e a Inclusão escolar
15	A participação da família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares	2010	Relação Família-Escola e o currículo escolar
16	Elaboração e avaliação de um programa de intervenção psicopedagógico para orientação de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem PPOP	2008	Relação Família-Escola e as dificuldades de aprendizagem

Quadro 1 - Pesquisas com o 1º descritor: “Relação Família-Escola”

Nº	Título	Ano	Unidades significativas
1	Elementos em interação na produção textual escolar: a influência da família	2004	Relação Escola-Família e a produção textual
2	Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos	2008	Relação Escola-Família e as dificuldades da aprendizagem
3	A articulação escola-família em escolas destaques no IDEB	2011	Relação Escola-Família e práticas escolares bem sucedidas
4	A Relação família-escola na perspectiva das famílias	2013	Relação Escola-Família na perspectiva das famílias
5	Visitas domiciliares aos alunos: a visão das professoras sobre uma proposta de articulação escola família	2011	Relação Escola-Família e a prática de visitas domiciliares
6	Exercer a autonomia: um desafio para a gestão da escola pública	2005	Relação Escola-Família e a gestão escolar
7	Bolsa-escola e inclusão educacional em Jaboticabal (SP)	2006	Relação Escola-Família e a inclusão escolar
8	Representações sociais de pais, alunos e gestores acerca do professor: influência na prática docente	2017	Relação Escola-Família e a gestão escolar
9	Desafios à gestão escolar em contextos adversos	2013	Relação Escola-Família e a gestão escolar
10	Família S/A : um estudo sobre a parceria família-escola	2011	Relação Escola-Família em estudos acadêmicos
11	Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares	2016	Relação Escola-Família e a inclusão escolar
12	A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina	2012	Relação Escola-Família e a Educação Infantil
13	O projeto professor diretor de turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE	2016	Relação Escola-Família e a adolescência
14	A família na escola: uma aliança produtiva	2004	Relação Escola-Família em estudos acadêmicos
15	Escolarização em diagnóstico: crianças em concreto	2014	Relação Escola-Família e as dificuldades da aprendizagem
16	Formas de participar: responsabilidade (com)partilhada entre escola e família na fala-em-interação social em contexto doméstico-familiar	2013	Relação Escola-Família e o contexto familiar
17	O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares	2007	Relação Escola-Família e as práticas escolares
18	A escola das crianças	2005	Relação Escola-Família e a infância
19	Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras - 1997 a 2000	2004	Relação Escola-Família e as camadas populares

Quadro 2 - Pesquisas com o 2º descritor: “Relação Escola-Família”

No primeiro descritor, juntamente com a 1ª dissertação “A relação família-escola: existe um culpado na queixa escolar?” é possível discorrer pelo tema conotando o quanto as visões e os rudimentos permeados por cada indivíduo influenciam, isso incluindo a família e os educadores, que muitas vezes se posicionam de forma estereotipadas e sem altruísmo, culpando assim a criança.

Na 2º dissertação - “A relação família - escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013)”, é dedicada a menção de periódicos que retratam a escola como maior colaboradora para a relação estudada.

Na 3º dissertação - “Relação família - escola : a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador- Ba”, nos mostra como se dão as relações com menções as camadas populares.

No 4º estudo que é uma tese - “Relação família - escola na perspectiva da legislação educacional inclusiva, dos familiares e gestores escolares”, é advinda do ponto mais indispensável para se olhar com profundidade e solidariedade – A heterogeneidade das finalidades e contextos de relações.

A 5º dissertação - “Relação família - escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista”, nos salienta o quão complexa é essa relação, principalmente quando nos referimos ao autismo, em que além da análise das condições familiares e escolares demonstra a necessidade de adaptações em atividades e acompanhamento mais direcionado, precisando assim, de um olhar mais consciente entre essas duas instituições socializadoras.

O 6º estudo é uma tese - “Intervenção com pais de alunos com insucesso escolar”, conota o quanto é importante a participação dos pais e o quanto suas atitudes irão influenciar de forma positiva ou negativa, isso demonstrado nas trajetórias escolares investigadas.

A 7º pesquisa é uma tese - “Dimensões da relação família escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental”, mostra como é possível amparar essa relação com intervenções, porém atreladas a outros pontos, como por exemplo, a gestão de cada escola, que delimita seu andamento, podendo muitas vezes essas intervenções, nem surtir efeitos, por isso é importante a conscientização de ambos.

A 8º dissertação - “Família , escola e educação matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos – RS”, mostra com objetividade o quanto muitos pais se sentem incapazes de orientar os filhos, que além de saber métodos completamente diferentes, não tem ciência do porque e como se fazem exercícios daquela forma, quando se trata da matemática, por exemplo. Porém, é de direito deles estarem cientes dos conteúdos de seus filhos e sentirem-se capacitados para contextualizar-se na vida escolar dos mesmos. Portanto, precisam ficar à par de seus direitos e a escola precisa colocar isso em pauta.

A 9º dissertação - “O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos”, entra em questão o “depósito de crianças”, onde muitos pais se isentam da responsabilidade, e os professores se vêem sem estrutura para lidar com situações postas a eles, faltando a empatia e parceria. Se adentram também as questões econômicas, que em muitas situações os professores por sobrecargas extremas, acabam

não entendendo o que se passa de forma singular na vida de cada um, e o entendimento de mundo que cada um suporta em si.

Na 10ª dissertação - “Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo” e 11ª dissertação - “Família - escola : a participação masculina - a compreensão dos homens pais ou responsáveis sobre sua atuação na escolarização dos filhos e participação na escola”, ressalta a questão de gênero que tanto se permeia nos debates, enfatizando estereótipos que não condizem com o coerente. O coerente é a participação dos pais na vida escolar dos filhos, fazer e proporcionar à criança um papel além daquele de ser somente alguém que sana necessidades básicas dentro do âmbito domiciliar. Na pesquisa 10ª o autor Adriano Souza Senkevics (2015, p.20) nos explica com coerência que os fatores biológicos seguem inquestionáveis separando os papéis dentro da sociedade, nomeando as diferenças culturais de casa ser.

A 12ª tese - “Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo” e a 13ª dissertação - “Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial”, nos mostram pontos e desafios pertinentes ao tema.

A pesquisa 12ª nos mostra que a escola deposita expectativas quanto à participação da família na instituição. Nesse estudo, a participação dos responsáveis se mostra dentro dos conformes com o esperado, juntamente com os alunos ressaltando a ajuda que possui em casa. Porém, ainda assim, a escola precisa de uma parceria mais direta.

Esse argumento nos proporciona a ressalva de que a instituição de ensino precisa proporcionar e dar um âmbito propício para os grupos sociais que ela lida, o que na maioria das reuniões não ocorre, levando assim, ao receio dos responsáveis para a participação assídua na escola.

Já a 13ª pesquisa é voltada à educação especial, mostrando o quanto a tríade (família, escola e aluno), em consenso e equilíbrio consequentemente acarreta benefícios concisos a todos, inclusive à criança que possui além das necessidades básicas, sua necessidade de inclusão, precisando sempre de alicerces propícios para seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Por fim, as três últimas pesquisas nesse descritor, que são a 14ª dissertação - “Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada”, a 15ª que constitui-se em uma tese - “A participação da família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares” e a 16ª dissertação - “Elaboração e avaliação de um programa de intervenção psicopedagógico para orientação de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem PPOP”, todas nos colocam em questionamentos diante do argumento que “faltam intervenções”, pois vemos que várias das pesquisas analisadas propõem análises interessantes para serem

articuladas, porém, na prática os resultados contemplam diversos fatores e em diversas instituições não são aplicáveis, seja por falta de recursos, pela gestão e seus comandos, pela família e sua escassez de acesso, entre outros tópicos, levando assim, mais uma vez a vários diagnósticos sem o amparo de práticas que englobe o contexto escolar como um todo.

Em suma, o 2º descritor teve 100% de aproveitamento também, somente mudando a ordem das palavras em relação ao primeiro, sendo aqui – Relação Escola-Família, advindo disso, obteve-se 19 resultados com diferentes abordagens.

Na 1ª pesquisa de dissertação – “Elementos em interação na produção textual escolar : a influência da família.” Pode-se entender o quanto a 1ª socialização da criança (a família), pode ser decisiva e norteadora no desenvolvimento textual e na produção de textos dessa criança, juntamente com o favorecimento proporcionado à cada indivíduo, seja de forma cultural, econômica ou de infraestrutura. Se apropriando do ensejo, é como referenda LAHIRE, em seu livro, As razões do improvável (LAHIRE, 1997, p.24)) – “Para que uma cultura escrita familiar, ou para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específica.” Sendo assim, a família e as condições que a mesma proporcionam à criança, irá muito vezes determinar as expectativas escolares futuras do educando.

A 2ª pesquisa – “Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos.” Nesse estudo, a notoriedade em relação à não culpa da família em relação aos alunos com dificuldades escolares, é muito significativa. Um ponto de grande relevância é a prontidão da gestão, em notar as dificuldades dos profissionais em suas próprias concepções e formações para lidar com situações adversas ao esperado no exercício da docência, e com isso, tomando iniciativas para ajudar esses educadores e olhar para a família com a seguinte percepção.

Na 3ª dissertação – “A articulação escola-família em escolas destaques no IDEB”, se apóia na política educacional Brasileira, buscando entender o que a rede de escolas do Mato Grosso do Sul tem feito para acrescentar e permear de forma proveitosa a relação escola-família, intervindo de forma direta para a notoriedade da mesma e para que assim, surjam futuras intervenções e não se apóie na inércia.

Na 4ª dissertação - “A Relação família-escola na perspectiva das famílias”, o principal foco dessa pesquisa é o que mais lutamos para que os profissionais entendam paulatinamente: a voz das famílias e suas percepções e singularidades em relação a escola, busca além de tudo, realizar esse trabalho para que se efetive uma parceria.

Na 5ª dissertação – “Visitas domiciliares aos alunos: a visão das professoras sobre uma proposta de articulação escola família”, mais uma vez promove um olhar acolhedor às famílias, procurando entender a constituição da mesma. Os valores de cada construção familiar variam de acordo com as mudanças históricas. O maior intento é entender como

as professores reagem a essas visitas domiciliares juntamente com a aproximação com as famílias para possíveis melhorias.

Na 6ª dissertação - “Exercer a autonomia: um desafio para a gestão da escola pública.” Autonomia e ao mesmo tempo dependência é a questão dessa pesquisa. Será que professores e gestores têm consciência do seu próprio projeto político pedagógico de forma aprofundada e profícua? Será que conseguem se identificar com o mesmo, e trabalhar com autonomia e de forma significativa para si? É um desafio muito grande e com uma dimensão com bastante complexidade, pois esses profissionais acabam seguindo um currículo transposto a eles, sem que possam se apropriar dos seus próprios saberes.

Na 7ª dissertação – “Bolsa-escola e inclusão educacional em Jaboticabal (SP)”, a pesquisa tem como maior ponto de partida a asseguarção dos direitos de inclusão das crianças como indivíduos em formação e que deve ter seu desenvolvimento garantido. Foram escolhidas 6 famílias para serem visitadas e entrevistadas e com isso se teve total convicção do quanto esse projeto auxilia de alguma forma crianças e adolescentes de camadas populares, e mesmo assim, notou-se o quanto essa renda se conota baixa, não sanando a maioria das necessidades desses indivíduos. Mais uma vez, o descritor ESCOLA-FAMÍLIA se mostra coerente, pois é nesse caso, a escola a promotora de uma inclusão dessas crianças em situações de vulnerabilidade.

A 8ª pesquisa que se refere a uma tese – “Representações sociais de pais, alunos e gestores acerca do professor : influência na prática docente”, nos dá a percepção voltada à imagem do professor, que com um sistema neoliberal e que transforma a educação em mercadoria, esses educadores se vêem encarregados de coisas além do que deveriam (assegurar uma educação de valores e conteúdos). Contudo, foram realizadas entrevistas com pais, alunos e gestores, e todos eles concordaram que a formação do professor precisa ser rica e constante, com ampla complexidade. Porém, essa profissão ainda é vista com grande desvalorização, principalmente pelos pais e alunos, que carregam consigo a dimensão de professor tradicional, que alicerça seu trabalho com a afetividade, de assumir o papel da mãe e do pai, quando ausentes. Entretanto, também é visto como alguém que luta por seus direitos e que precisa de mais valor.

A 9ª dissertação – “Desafios à gestão escolar em contextos adversos”, essa pesquisa nos mostra a dificuldade que a gestão possui de se relacionar com as famílias das crianças e em sanar suas próprias necessidades como protagonistas para uma melhor educação.

A 10ª pesquisa que se adentra numa tese - “Família S/A : um estudo sobre a parceria família-escola” nos mostra mais uma vez sobre os desafios da relação família-escola num sistema neoliberal, e o quanto deve-se investir nessa parceria para que cada uma assuma suas devidas responsabilidades.

A 11ª dissertação - “Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares”, em virtude à educação especial, advém de uma problemática mais fecunda, e isso nos acende uma reflexão mais complexa: Além das dificuldades

financeiras dos pais dessas crianças, existe a dificuldade de auxiliar os mesmos no processo de aprendizagem do currículo didático. A junção de alicerces, tanto do pai e mãe (e não somente a mãe), o professor de SRM, os professores da sala e o aluno, formatam uma parceria possível de ser permeada por intervenções de grande êxito.

A 12^a investigação: “A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina”, se embasa nas mudanças que a escola e a família perpassou. Nessa tese, se trabalhou com 2 escolas públicas e 1 privada, e a passagem enfatizou o quanto deve-se direcionar a educação em vários tipos de arranjos familiares e não somente à família nuclear e tradicional, pois já estamos falando de contemporaneidade.

A 13^a dissertação - “O projeto professor diretor de turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE” e a 14^a dissertação - “A família na escola : uma aliança produtiva”, discorre sobre o olhar do sucesso que pode-se obter com essa parceria quando atreladas proficuamente. A 13^a nos trás a ressalva de um projeto abrangente, que proporciona autonomia aos alunos, como o próprio nome esclarece “professor diretor da turma”, já deixa subentendido que ao invés de medo (que é o que se tem muitas vezes da escola e dos componentes da mesma), os alunos podem sentir respeito e não receio pela gestão. Esse mesmo projeto visa a organização de plano de ação educacional, promovendo mudanças significativas no contexto escolar e na visão da família.

A 14^a refere-se a um binômio na escola moderna, ressaltando o quanto ela centraliza o direcionamento da relação Escola-Família. A pesquisa trabalha como fundamento para seus argumentos de pesquisa, a Campanha do dia Nacional da família.

A 15^a dissertação - “Escolarização em diagnóstico: crianças em concreto”, e 16^a que se adentra em uma tese - “Formas de participar: responsabilidade (com)partilhada entre escola e família na fala-em-interação social em contexto doméstico-familiar”. A 15^a se fundamenta com subsídios teóricos à teoria Histórico-Cultural, que conta com a opinião das crianças para entender como sua escolarização está se constituindo e ressalta o quanto o lúdico é importante. Outro ponto imprescindível é a forma como um comportamento fora do padrão “ideal” de sala de aula, vira patologia, colocando as crianças a amparo de medicamentos para alicerçar à vida escolar. Como exigir algo que o ser humano nunca teve acesso? Como impor ordens sem dar fundação? Muitas vezes a incoerência e negligência da instituição se apóia aí – na falta de aprofundamento dentro da particularidade de cada ser como indivíduo. E portanto mais uma vez o sistema neoliberal tem participação efetiva nisso tudo, colocando em pauta a hiper valorização da concorrência do sucesso individual. Por isso é tão importante entrelaçar a família e a escola, para entenderem o sistema que vivem e “salvar” essas crianças.

A 16^a faz uma produtiva crítica do quanto a sociedade e a própria escola aloca às famílias a responsabilidade do sucesso ou do fracasso escolar no que tange as bagagens

dessa criança. Porém, o que a autora busca introduzir é a forma que as responsabilidades devem ser partilhadas e norteadas adequadamente.

Nas últimas três pesquisas que norteiam de modo a enriquecer minha pesquisa se tem um amplo entendimento sobre ESCOLA. A 17ª dissertação - “O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares”, 18ª tese - “A escola das crianças” e 19ª dissertação - “Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras - 1997 a 2000”. Para tanto, na 17ª opta por entender os tipos de leituras que refletem na oralidade e nas representações de leitura dos indivíduos de acordo com artefatos que eles possuem em casa, colocando em esclarecimento alunos com maiores dicções e leituras mais claras, seu contato com letramento em casa. Porém, precisa-se ter cuidado ao generalizar a leitura com embasamento local, para não se entrar com o argumento insensato de meritocracia.

A 18ª , mostra a grande precisão de reflexões para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que garantam à criança seu direito de ser criança, criança na escola e também fora dela. Mostra também que para cada aluno o significado da escola é múltiplo, e a escola e a família em variadas vezes deixa a desejar diante das possibilidades a serem entrelaçadas no universo infantil. Essa pesquisa nos dá espaço para referendar LAHIRE:

“Tanto em ginástica como em outra matéria, a escola passa por exercícios cheios de regras, explicações, e as crianças que não seguem à risca o que lhes é pedido (executar tal gesto, tal movimento...) são vistas pela escola, lugar por excelência do controle das pulsões e do uso regulamentado do corpo e da palavra, como criaturas que só pensam em “se soltar”, ou seja, “dar livre curso a impulsos normalmente reprimidos.” (LAHIRE, 1997, p.68).

Em suma, a 19ª pesquisa é de extrema importância para a questão da pobreza, pois essa pesquisa faz menção a duas análises com ações produzidas por professoras. A 1ª estuda os alunos com a premissa de classes sociais através de aproximação com as famílias e a 2ª analisa cada criança de acordo com sua singularidade. É um ponto primordial para se ter parcerias de sucesso: saber que “solo se rega”.

Dentre os principais resultados encontrados nas 35 pesquisas atreladas ao tema, nota-se a predominância de estudos realizados no âmbito do Ensino Fundamental e relacionados ao desempenho escolar, dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina. E a ênfase em estudos de investigação realizados por meio de entrevistas para a exposição das continuidades e discontinuidades da Relação entre os educadores.

Concluimos então que a produção acadêmica de teses e dissertações brasileiras no período descrito encontram-se em momento de diagnóstico de dificuldades e constatação da necessidade de propostas de intervenção para otimização, mas ainda não se percebem avanços quanto à proposições práticas que sistematizem uma parceria efetiva entre escola e família. Somente grandes teorias que a muito tempo não agem como interventoras nas práticas escolares , por isso é preciso agir.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, vol. 31, n. 2, jul./dez. 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n. 3, 2009.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escolarização: Discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.8, n.12, jan./jun. 2012.

POLONIA, Ana. da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das Relações entre Família e Escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, 2005.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos Meios populares; **As razões do improvável**, São Paulo: Editora Ática, 1997.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Data de aceite: 01/07/2020

Marinete Aparecida Martins

Universidade de Sorocaba, professora titular da
Universidade de Sorocaba

Doutorando em Educação pela Universidade de
Sorocaba - UNISO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-5788>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9099581779310257>

Leonardo Mendes Bezerra

Universidade Estadual do Maranhão, Professor
lotado no Departamento de Educação, Balsas-MA

Doutorando em Educação pela Universidade de
Sorocaba - UNISO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9781-0047>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3796350604219997>

Leo Victorino da Silva

Universidade de Sorocaba, professor assistente
da Universidade de Sorocaba

Doutorando em Educação pela Universidade de
Sorocaba - UNISO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4051-3551>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1013214404688752>

RESUMO: A Educação a Distância (EaD) enquanto modalidade de ensino, se destaca no mundo contemporâneo que demanda dinamicidade formativa em todos os níveis, especialmente no superior. Diante disso, o objetivo desse trabalho é apresentar dois relatos

de experiência de professores e um relato de coordenador, que atuam na EaD, mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em Graduação e Pós-graduação lato sensu. A metodologia utilizada foi a abordagem descritiva das vivências docentes, apresentadas sob a luz dos teóricos. Por fim, nos itinerários das ações proporcionadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), observou-se que é essencial o acompanhamento efetivo de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ambientes virtuais de aprendizagem. Relato de experiência. Educação e tecnologia. Educação a distância.

EXPERIENCE REPORTS: PRACTICES IN DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: Distance Education (EaD) as a teaching modality stands out in the contemporary world that requires formative dynamism at all levels, especially in the upper year. Therefore, the objective of this work is to present two reports of experience of teachers and a report of coordinator, who work in EaD, mediated by Information and Communication Technologies (TICs) in Undergraduate and Graduate Lato Sensu. The methodology used

was the descriptive approach of teaching experiences, presented in the light of theorists. Finally, in the itineraries of the actions provided in the Virtual Learning Environment (AVA), it was observed that it is essential to effectively monitor teachers and students in the teaching-learning process in formative daily life.

KEYWORDS: Virtual learning environments. Experience report. Education and technology. Distance education.

INTRODUÇÃO

Desde antes da primeira regulamentação da Educação a Distância (EaD) no Brasil, através do decreto nº 5.622 de 2005, revogado pelo decreto nº 9.057 de 2017, educadores vêm buscando alternativas e soluções que favoreçam a Internet, a grande rede mundial de computadores, como suporte essencial para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma plena e segura.

Resultado dessas buscas é a aproximação das áreas da Educação com a Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Essa aproximação surge como tentativa de se desenvolver e utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a finalidade educacional, impulsionada pela exploração de um mercado de soluções tecnológicas, mas que não apresentam, necessariamente, quaisquer reflexões ou bases teóricas pedagógicas norteadoras para os produtos.

No entanto, ao mesmo tempo é natural a apropriação, pela escola, de artifícios externos à instituição como ferramentas, objetos de estudo e suporte de suas práticas. Entre estes, destacam-se aplicações que reúnem funcionalidades variadas e já efetivas para outros fins em produtos especificamente voltados para a Educação, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) os sistemas comumente utilizados para suportar as atividades a distância. Os AVAs podem ser utilizados como mecanismos de suporte à gestão da EaD e proporcionam diversos recursos de aprendizagem e agregam múltiplas mídias (CLEMENTINO, 2005).

Outro fator que favorece a utilização de um AVA é que o planejamento, essencial na atividade didática, fator primordial na EaD, compõe com a organização, a disponibilidade e a interação, o norte para o alcance dos objetivos pedagógicos, não somente para o acolhimento e ambientação do aluno, mas para terem motivos para voltar à sala (ALMEIDA, 2003).

No entanto, um grande entrave na EaD é garantir que os professores utilizem o AVA para desenvolver salas virtuais qualitativas e não apenas façam a transposição do conteúdo da sala presencial. Paralelamente, é desafiador para a equipe de formação de professores em EaD proporcionar cursos de qualidade que possibilitem “abertura pessoal e profissional para vivenciar situações em que se podem aprender e ao mesmo tempo ensinar com seus pares” (PRADO, 2010, p. 13).

O artigo se justifica pela importância em se considerar as diversas realidades e, conseqüentemente, diversos olhares em que a educação se materializa. Esses diferentes olhares traduzem percepções e experiências norteadoras para o processo de afinamento das propostas em busca de melhoria da modalidade de EaD.

O objetivo deste trabalho é apresentar o relato de três experiências com EaD, sob a ótica de uma professora conteudista e tutora EaD na Universidade de Sorocaba – SP; de um professor-pesquisador EaD e tutor presencial EaD na Universidade Estadual do Maranhão e do coordenador de EaD, professor conteudista e tutor EaD na Universidade de Sorocaba.

Por fim, destaca-se que os resultados dessa produção foram apresentados e publicados nos anais do II Congresso Internacional de Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), sob o título “Entre os percursos e as experiências – relatos sobre práticas em educação a distância”, realizado na cidade de Presidente Prudente, no estado de São Paulo, em 2019.

METODOLOGIA

O artigo fundamenta-se na abordagem descritiva, conforme preceitos de Lakatos; Marconi (2011), em que foram relatadas experiências de dois professores que trabalham com EaD e um coordenador de EaD.

Os relatos de experiências caracterizam as vivências docentes e de gestão para contribuir às discussões, intercâmbios e proposições práticas educativas em EaD. Agregado a isso, utilizou-se o arcabouço teórico para reforçar o pensamento e dialogar com a práxis mediada pelas TICs.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se a seguir, três relatos de experiências tecidas a partir da prática profissional na educação superior a distância.

Do ensino presencial para a EaD: experiências relatadas

Formada em Administração e pós-graduada em Administração de Serviços, antes de iniciar a carreira na educação superior, trabalhei por 19 anos em empresas dos mais diversos setores, gerenciando o departamento administrativo/financeiro. Somente em 2002, iniciei a minha vida acadêmica, ministrando aulas da disciplina Administração de Sistemas de Informação (ASI). Àquela época o termo “Educação a Distância” (EaD) remetia tão somente ao Instituto Universal Brasileiro, que oferecia (e ainda oferece), cursos técnicos como fotografia, mecânica para autos, eletrônica básica, corte e costura, etc e

enviava o material de estudo por correio. Atualmente a EaD destaca-se por acompanhar as transformações de ordem econômica mundial, com o surgimento de cursos virtuais na educação superior (BELLONI, 2015; PETERS, 2004).

Realizei minha primeira qualificação em EaD e, àquela época, a Universidade de Sorocaba (UNISO) permitia a oferta de componentes curriculares de modo híbrido: 80% presencial e 20% por EaD. Utilizávamos AVA TelEduc (desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação e pelo Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas) e a primeira disciplina a ministrar neste formato foi Administração de Sistemas de Informação (ASI), no curso de Administração, mesclando aulas presenciais com aulas por EaD. Em 2010 a mesma disciplina passou a ser ofertada com percentual invertido: 80% por EaD e 20% presencial e, desde então, semestralmente tenho turmas dessa disciplina.

Esse relato de experiência é focado na minha atuação como docente na disciplina ASI com 80% das aulas no AVA (que atualmente é no *Moodle*¹) e 20% de aulas presenciais. Guimarães; Rodrigues (2007) destacam que o *Moodle* se sobressai por facilitar a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a interação entre professor e aluno. Assim, em meu Plano de Ensino, que tem estrutura definida pela Uniso e possui: Caracterização do componente curricular, Objetivos, Ementa, Conteúdo Programático, Estratégias, Recursos humanos e materiais, Instrumentos de Avaliação e Bibliografia, que é enviado ao coordenador do curso de Administração, na última semana do semestre que antecede o vigente, divido o conteúdo programático, que será disponibilizado na sala virtual, pela quantidade de semanas que terei no semestre seguinte e também três encontros presenciais: o primeiro para minha apresentação, dos alunos, do Plano de Ensino e do AVA e o segundo e terceiro encontros para avaliações presenciais.

Por orientação do Centro de Educação e Tecnologia (CET), disponibilizo em Informações Gerais, logo no início da página da sala virtual, alguns arquivos para familiarização do aluno: a) Boas vindas e Apresentação docente, b) Plano de Ensino, c) Instrumentos de Avaliação, d) Cronograma de aulas, e) Calendário Acadêmico da Graduação e f) Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos.

Considero o ambiente *Moodle* bem atrativo e amigável para o aluno contemporâneo, pois funciona como um *blog*: os tópicos concentram minhas “aulas semanais” que são compostas por a) uma breve apresentação do que será abordado naquela aula, de modo descontraído e acolhedor, b) arquivos em apresentações gráficas e c) artigos relativos ao tema em estudo na aula, todos em formato PDF².

Como meu instrumento de avaliação contempla uma parte da nota final através de atividades (40%, os outros 60% são distribuídos nas avaliações presenciais), incluo nas

1 Acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

2 O acrônimo PDF significa *Portable Document Format* e se constitui em um formato de arquivo, desenvolvido pela *Adobe Systems*, em 1993, para representar documentos de maneira independente do aplicativo, do hardware e do sistema operacional usados para criá-los.

aulas em torno de sete a oito atividades por semestre (vídeos, filmes, seriados ou artigos científicos que perpassam o tema da aula).

Meu início de contato com os alunos na sala virtual ocorre antes mesmo da primeira aula presencial, que geralmente é na primeira semana do calendário acadêmico e, ao fazer *upload* da aula semanal, envio aos alunos, mensagens descontraídas para lembrar a importância de frequentar a sala semanalmente. Também utilizo as mensagens para lembrá-los dos instrumentos de avaliação, do conteúdo que será avaliado nos encontros presenciais e dar avisos institucionais.

Após a primeira avaliação, elaboro planilha com a nota dessa e das atividades que foram realizadas até aquele momento e, antes da segunda avaliação, divulgo uma planilha já com os conceitos atribuídos às atividades. A última atividade da sala virtual, que também é considerada para composição das notas, é uma autoavaliação, elaborada em conjunto com o pessoal do CET, que me oferece as informações necessárias para a reflexão de minha prática docente.

De tutor a professor pesquisador: experiências relatadas

Licenciado em Filosofia e em Pedagogia, especialista em Docência Universitária em Pedagogia, Psicopedagogia Empresarial e Educação Especial, em 2008 iniciei minha experiência com os cursos na EaD no Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet) como tutor a distância no curso de Magistério das séries iniciais da Educação Básica. Posteriormente fui tutor presencial no curso de Filosofia e sequencialmente fui Professor Pesquisador e II no curso de Licenciatura em Pedagogia e na Pós-graduação em Psicologia da Educação. Nesse percurso, percebi que a EaD surgiu como modalidade educativa que favorece diferentes modos de ver as dinâmicas educacionais, o modo de ensinar e aprender, mediadas por tecnologias de comunicação favorecidas pelos ambientes interativos e digitais de aprendizagens. Isso traz elementos positivos como a democratização de oportunidades educacionais e possibilidade dos estudantes em absorver conhecimento, além da sua emancipação no contexto social.

Nos cursos EaD, o AVA deve considerar os princípios docentes interativos que envolvem o desafio de atuar com grupos heterogêneos e com modos de viver distintos no itinerário formativo que envolvem professores, tutores e professores pesquisadores, além da coordenação de curso, de tutores e de polo, conforme os pensamentos de Mill (2015); Moran; Masseto; Beherens (2015). Destaco aqui, minhas experiências como tutor, salientando minhas atribuições como Professor-pesquisador.

Como tutor atuava esclarecendo dúvidas através de fóruns de discussão, algumas vezes pelo telefone, para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e valorizar as iniciativas individuais e coletivas. Desenvolvi um trabalho de converter coletivamente e/ou individualmente os conteúdos estudados em conhecimentos. Nesse percurso assistia

e orientava os estudantes nos encontros presenciais que favoreciam a unificação daquilo que foi virtualmente ensinado e assim geria a produção de conhecimento articulado com a teoria/prática, além de promover as relações humanas e socializadoras com o uso das tecnologias educacionais.

Quanto às minhas atribuições no curso de Pedagogia e na especialização em Psicologia da Educação, atuei como professor pesquisador em que fui designado, por meio de um processo seletivo – via edital público – para atuar em atividade de ensino, no âmbito de desenvolvimento de projetos de pesquisa, a fim de orientar subprojetos direcionados para a elaboração de trabalhos de conclusão de curso dos estudantes.

Além das atividades no *Moodle*, como fóruns de discussões, orientações de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) em equipes e/ou individuais, com oficinas de produção científica, correção textual, acompanhamento das pesquisas de campo (quando necessárias) e participação em bancas avaliadoras de TCCs como presidente e/ou como avaliador.

No que concerne ao desenvolvimento produtivo dos saberes, algumas vezes os estudantes apresentaram dificuldades em administrar as ideias, identificar a força que move a curiosidade em pesquisar, ou seja, não conseguiam apresentar as questões que norteavam a pesquisa e possuíam dificuldades em problematizar ideias e situações.

No percurso das orientações das atividades que compõe o projeto de pesquisa de TCC, percebi que um dos desafios enfrentados pelos estudantes se relacionava com a escrita, interpretação e construções de significados; aspectos motivacionais que tinham relação com o rendimento dos estudantes, onde eram identificados fragmentos de plágios e/ou utilização equivocada na construção de paráfrases. Apresentavam dificuldades para o entendimento prático dos procedimentos de pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e das formas de análise dos dados. Para muitos, tudo se resumia numa “receita de bolo” que deveria ser seguida a risca e que deveria ser decidida pelos professores orientadores. A partir dessas dificuldades e da execução da pesquisa de campo, eu enquanto orientador, atuava na zona de desenvolvimento proximal para favorecer a passagem do nível real para o potencial (VYGOTSKY, 2015).

No processo de desenvolvimento da produção científica, considerava o ritmo e processo de cada um dos alunos para internalizar conteúdos e produzir saberes, pois, enquanto profissional, não devo ter uma visão atravessada por pensamentos encaixotados em que submeta os estudantes a produzirem em tempo recorde. Assim, os estudantes buscaram superar os desafios e o *feedback* proporcionou o avanço na elaboração do TCC. Além disso, dialogava muito com os discentes e reforçava os conteúdos e as práticas que tiveram dificuldades para desenvolver.

Também estimei a interação entre os participantes para que um colega pudesse colaborar com o outro, favorecendo a socialização das dificuldades e facilidades enfrentadas no processo formativo.

Contudo, os estudantes aos poucos, foram conquistando a autonomia e estabelecendo com o orientador, sentimentos, emoções e compreensões que mereceram ser entendidas e esclarecidas a fim de não favorecer o processo de desmotivação, sejam pelos encontros presenciais, pelo *Moodle*, pelo telefone ou pelas redes sociais – evitando assim o isolamento e abandono.

De estagiário a professor-gestor: experiências relatadas

Bacharel em Ciência da Computação, especialista em Produção e Logística, sou professor e coordenador do Centro de Educação e Tecnologia (CET) dos cursos na modalidade a distância da Uniso. Meu primeiro contato com a educação a distância aconteceu em maio de 2005, quando cursava o terceiro semestre da graduação em Ciência da Computação em uma Universidade Comunitária, localizada no município de Sorocaba, interior de São Paulo. À época, eu atendia às necessidades de uma vaga de estágio no CET setor responsável pelas atividades da EaD nesta instituição. Tratava-se de uma vaga para auxiliar no desenvolvimento, diagramação e animação em *flash*³ de materiais didáticos dos componentes curriculares a distância, oferecidos na universidade. Após sete meses, fui efetivado na função.

O contato inicial com a modalidade não representava para mim, primeiramente, o real sentido e significado das possibilidades que a Educação mediada por TICs apresentavam.

À época, o AVA utilizado na Universidade era o TelEduc, desenvolvido para fins de pesquisa na área. O ambiente, de código aberto, permitiu diversas adaptações às necessidades que levantávamos, a partir de pedidos dos professores e alunos, além das adaptações administrativas como sincronização com sistema de gerenciamento acadêmico da universidade, ambiente de apoio e registro das atividades de tutoria etc.

Ao participar desta etapa, passei a compreender melhor de que forma um sistema, desenvolvido por profissionais da área de Tecnologia da Informação, pode interferir na prática profissional de seu usuário final. No meu caso, especificamente, como um sistema, o AVA, pode ser um possibilitador de propostas, mas também um limitador.

Passei, então, a participar dos cursos de formação de professores para a docência *online* na universidade, para desenvolvimento de novas atitudes e de valores pedagógicos (PIMENTA; PRATA-LINHARES, 2013).

Apesar da proposta dos cursos, ter em sua essência a) as mudanças na educação em relação ao ambiente escolar, b) papéis de professores e alunos, c) formas de aprendizagem, d) como a informação é produzida e consumida com o advento das TICs, era explícito o interesse dos docentes em aprender mais questões de ordem técnica dos recursos. Assim, a proposta que inicialmente sugeria a necessidade de reflexão sobre as

3 Animação em Flash é um tipo de animação criada no programa *Macromedia Flash* e tem suporte basicamente à animação 2D vetorial.

possibilidades e importância das discussões na sala virtual, foi substituída pela simples e superficial preocupação de como utilizar, no TelEduc, uma ferramenta com o título “Fóruns de discussão”.

Embora essa característica dos professores em formação ainda prevaleça, a maior familiaridade com o uso dos recursos computacionais, sobretudo da internet, após sua popularização e expansão, tem favorecido a reflexão sobre as práticas pedagógicas e boas práticas no AVA, produto das experiências exitosas e falhas em várias perspectivas, desde a transposição das práticas de aulas presenciais para o ambiente virtual, até a construção de propostas específicas para esta modalidade.

No processo evolutivo das tecnologias, a universidade passou a utilizar o AVA *Moodle*, em função de expressivas limitações que o ambiente TelEduc impunha, além de pouco avanço em termos de adaptações visuais e gráficas à dispositivos móveis. Outro fator importante é a gama de ferramentas que o ambiente *Moodle* oferece aos usuários: uma mesma ferramenta de discussão oferece várias formas de utilização, ampliando as possibilidades pedagógicas aos professores.

A mudança, no entanto, exigiu novas estratégias para formação dos professores, tanto de ordem técnica operacional do AVA, como de formas de organização de conteúdo e novas reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem na EaD.

Fruto desta evolução, a oficina ofertada pelo CET a partir de 2019 “Boas práticas no ambiente *Moodle*” trata do compartilhamento das formas que considero, a partir de minhas experiências e minha avaliação, eficientes e eficazes na gestão do ensino e da aprendizagem, nas formas de comunicação, na organização do ambiente virtual, nas rotinas para estímulo da participação dos estudantes, para feedbacks, avaliação etc.

Atualmente, coordeno o CET e busco, a partir da aproximação com as experiências de outros professores, formas de enxergar novas possibilidades pedagógicas para as ferramentas que os ambientes virtuais de aprendizagem sempre ofereceram, confirmando minha hipótese de que as limitações de reflexão sobre a prática docente são sempre mais impactantes do que as limitações técnicas dos sistemas computacionais.

CONCLUSÃO

Nota-se que o diálogo a respeito das TICs na Educação, sobretudo da modalidade EaD, permeia diversos olhares a partir de diferentes momentos em que a vivência ocorreu e sob qual perspectiva se analisa, seja na universidade pública quanto na comunitária. Isso indica que a educação, tradicionalmente fundamentada em modelos em que a presença sempre foi característica e condição de existência, deve ser cuidadosamente analisada e (re)significada a partir do momento da quebra das variáveis tempo e espaço, rompidas nessa modalidade, conforme relatada pelos dois professores e pelo coordenador do CET.

Esses três relatos se entrecruzam por apresentarem, mesmo que de modo diferente,

a EaD como um trabalho colaborativo que envolve gestão, prática docente, prática de tutoria, participação discente e interação mediada pelas TICs. Assim, ainda que se misturem atores com papéis diversos no processo, a aproximação entre gestores, professores, tutores e estudantes pode favorecer o olhar sobre a EaD.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. B. Educação a Distância na Internet: Abordagens e Contribuições dos Ambientes digitais de Aprendizagem. In: **Educ. e Pesq. Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo: v.29, n.2, jul./dez.2003.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

CLEMENTINO, A. Gestão pedagógica de cursos em EAD online. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf>>. Acesso em: 10 set 2019.

GUIMARÃES, L. B.; RODRIGUES, T. O. A contribuição do ambiente virtual de aprendizagem Moodle na compreensão do conceito Webquest. In: **I MoodleMoot Brasil**. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://moodlemoot2010.com.br/eduead/file.php/1/Anais_2007.pdf>. Acesso: 10 set 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2015.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PIMENTA, M. A. de A.; PRATA-LINHARES, M. M. **Conhecimento e consumo: desafios para a educação na era da cultura midiática**. **Rev. e-Curriculum**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 794-812, dez. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/11452>>. Acesso em: 10 set. 2019.

PRADO, M. E. B. B. **Estratégias de orientação para a prática do professor no contexto da EaD**. **Rev. e-Curriculum**, [S.l.], v. 4, n. 2, jul. 2010. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3233>>. Acesso em: 27 set. 2019.

VYGOSTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins fontes, 2015.

RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: OS PRINCÍPIOS RELIGIOSOS NO ENSINO PÚBLICO

Data de aceite: 01/07/2020

Rafael Ribeiro

Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória-UNIDA, professor da Rede Municipal de Educação no Rio de Janeiro, catequista e ex-coordenador de Núcleo da Escola de Fé e Catequese Luz & Vida.

RESUMO: A temática escolhida para esta pesquisa gira em torno da presença dos princípios religiosos na educação pública em vista da vida social à luz das concepções do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e teorias filosófico-teológicas, tendo como *corpus* a opinião pública de sujeitos envolvidos em assuntos educacionais. Sendo assim, visa discorrer sobre o ensino religioso na educação pública conhecido como Ensino Religioso Escolar nos seguintes aspectos: concepções atuais sobre este tema, opinião pública, sobretudo a de sujeitos diretamente ligados ao processo educacional, histórico de fundamentos do tema e propostas existentes para esta prática pedagógica bem como discussões a respeito do valor curricular desta disciplina diante da polêmica levantada pela inserção dela no curriculum, tendo em vista a natureza do Estado

e a realidade sócio-política.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino religioso, educação pública, opinião, concepções e fundamentos.

ABSTRACT: The theme chosen for this research revolves around the presence of religious principles in public education in view of social life following the concepts of the Permanent National Forum of Religious Education (FONAPER) and philosophical - theological theories, having as *corpus* the public opinion of subjects involved in educational issues. Thus, it aims to discuss religious teaching in public education known as Scholar Religious Teaching in the following aspects: current conceptions on this topic, public opinion, especially that of subjects directly linked to the educational process, history of the fundamentals of the theme and existing proposals for this practice as well as discussions about the curricular value of this discipline in the face of the controversy raised by the insertion of it in the curriculum, considering the nature of the State and the socio-political reality.

KEYWORDS: Religious teaching, public education, opinion, conceptions and fundamentals.

1 | INTRODUÇÃO

Durante anos o tema do Ensino Religioso levantou polêmicas no que se refere a sua inserção no currículo escolar bem como discussões sobre sua importância para a formação dos alunos¹. As críticas contra a presença do Ensino Religioso nas escolas partem desde pequenas diferenças entre identidades de credo, que transparecem na opinião da comunidade escolar, até grande oposição de intelectuais e profissionais do meio acadêmico que levam a discussão para o campo sócio-político conforme explica o artigo *Supremo Tribunal Federal convida entidades para discutir Ensino Religioso nas escolas públicas*². É fato que o Ensino Religioso para grande parte da opinião pública tem constantemente se confundido com ensino exclusivamente de religião, sendo este um dos principais fatores que têm gerado polêmica conforme observado na pesquisa de campo. Desconhecendo o que asseguram as legislações educacionais à respeito da disciplina no Brasil bem como seus fundamentos, muitos se opõem à tal ensino, alegando ser uma violência contra os direitos dos estudantes, algo que necessita ser averiguado ao longo deste trabalho. Já o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) tem buscado desenvolver orientações para um Ensino Religioso não confessional ou inter-confessional que concorra para a sociabilidade e o respeito a serem desenvolvidos pelos estudantes. Em adendo, encontram-se também outras funções sociais e educativas proporcionadas pelo Ensino Religioso, tal como sua contribuição para o trabalho pedagógico³. Por outro lado, o Governo deve também reconhecer a relevância das tradições religiosas para a vida social segundo afirma o artigo supra citado.

Tendo em vista o quadro polêmico e as propostas existentes para o Ensino Religioso, pergunta-se qual a visão que uma comunidade escolar na atualidade possui a respeito desse ensino no currículo escolar e como entender os vínculos entre ele e a educação pública bem como seus valores?

2 | UMA DISCIPLINA QUE DIVIDE OPINIÕES

Sabe-se que o tema Ensino Religioso na educação pública tem sido um repertório de muita polêmica conforme é visto em sites como *O ensino religioso gera polêmica nas escolas brasileiras*⁴ e também de difícil conciliação opinativa, haja visto que o assunto é bastante debatido em fóruns, blogs, enquetes e outros espaços oferecidos pela mídia.

1 A. POZZER, Concepções do Ensino Religioso no Fonaper. In: *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil*, cap. 5
2 R.RAMALHO, *Supremo Tribunal Federal convida entidades para discutir Ensino Religioso nas escolas*. G1. Brasília, Mar. 2015. Disponível em < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/stf-convida-entidades-para-discutir-ensino-religioso-em-escolas-publicas.html>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

3 L.BRANDENBURG, *A interação pedagógica no Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

4 R.FISCHMANN, *O ensino religioso gera polêmica nas escolas brasileiras*. ALC/Gospel +; 17 Jun. 2010. Disponível em < <https://noticias.gospelmais.com.br/ensino-religioso-gera-polemica-nas-escolas-brasileiras.html>>. Acesso em: 15 Jul. 2017.

Hajam vistas essas discussões anteriores, foi realizada uma pesquisa de campo com o intuito de averiguar como o assunto ainda é visto nos dias de hoje quanto a sua presença no curriculum escolar segundo os profissionais que atuam em instituições públicas de ensino, sobretudo em relação ao que representa a disciplina para cada um desses educadores.

A pesquisa foi realizada em escolas da Rede Pública Municipal, localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Dentro das comunidades visitadas foram entrevistadas três escolas. De uma média 10 educadores por escola, foram abordadas um total de 28 pessoas. Vale ressaltar que nem todas as pessoas abordadas nas escolas cederam à entrevista. Algumas se abstiveram.

Para início de análise, dentre os entrevistados, mais da metade se posicionou a favor do Ensino Religioso na educação independente do papel que desempenham dentro da comunidade escolar (professor ou agente). A maior parte desses entrevistados que se apresentaram favoráveis ao Ensino Religioso afirmaram professar alguma religião.

À guiso de amostragem, dentre as escolas entrevistadas, uma chamou bastante atenção quanto à sua rotina. Trata-se de uma instituição de ensino primário, onde a direção e os professores reúnem os alunos todos os dias no pátio para fazer a oração do Pai-Nosso. Das pessoas que foram interpeladas nesta escola sobre o tema desta pesquisa, havendo uma média de 11 professores e mais 06 agentes, 07 aceitaram responder ao questionário, sendo que 06 eram professores e 01 agente da comunidade.

Sobre o posicionamento a respeito do Ensino Religioso no curriculum escolar, cinco deles afirmaram ser a favor e dois disseram ser contra tal ensino na educação pública. Vale ressaltar que dois entre os cinco favoráveis ao Ensino Religioso disseram que concordam, mas sob condição. Isso será melhor esclarecido a seguir quando forem comentadas as justificativas para as escolhas.

O primeiro entrevistado desta escola identificou-se como professor. Professa uma religião e concordou com a presença do Ensino Religioso na educação pública. Não quis justificar sua opinião, mas afirmou ter conhecimento dos fundamentos do Ensino Religioso.

O segundo entrevistado identificou-se como professor. Não professa nenhuma religião, mas posicionou-se a favor do Ensino Religioso, porém sob condição. Justificou sua opinião e negou ter conhecimento sobre os fundamentos do Ensino Religioso. Assim se posicionou: *Entendo que o aluno precisa de uma base religiosa, porém o mesmo precisa conhecer previamente as várias religiões existentes para posteriormente optar por um segmento religioso.* Dessa forma, o entrevistado expõe uma visão interreligiosa já própria do momento no qual vive a sociedade. Outro detalhe em seu discurso é uma concepção do Ensino Religioso ainda como iniciação religiosa.

O terceiro entrevistado identificou-se como professor. Professa uma religião, mas posicionou-se contra o Ensino Religioso na educação pública. Justificou sua opinião e afirmou ter conhecimento dos fundamentos do Ensino Religioso. Assim deixa sua posição:

o ensino deve ser laico. Concordo sim com a volta da disciplina OSPB nas séries iniciais, estimulando o dever cívico, a cidadania, o respeito às leis, etc. Pode-se observar que ele defende um ensino sem a presença de princípios religiosos e, além disso, apresenta outros caminhos para oferecer valores na formação dos estudantes. Apesar de ter afirmado conhecer os fundamentos da disciplina, não declarou qualquer importância para ela.

O quarto entrevistado identificou-se como professor. Absteve-se de informar se possui ou não uma religião, posicionou-se a favor do Ensino Religioso, justificou sua posição e negou possuir algum conhecimento sobre os fundamentos da disciplina. Segundo ele: *os homens precisam ter mais respeito, compaixão e serem mais solidários uns com os outros. Com isso creio que o Ensino Religioso ajude o ser humano a ser mais justo e ter mais amor ao próximo.* Nesta justificativa, pode-se notar que o entrevistado atribui um valor emotivo e ao mesmo tempo humanizador ao Ensino Religioso. Os princípios cristãos, presentes na esfera religiosa da sociedade, também aparecem em seu discurso.

O quinto entrevistado identificou-se como professor. Professa uma religião e apoiou a presença do Ensino Religioso, mas sob condição. Expôs sua justificativa e também negou conhecer algo sobre os fundamentos da disciplina. Segundo ele: *seria importante que o Ensino Religioso abordasse temas relacionados ao convívio social tais como o respeito ao próximo, compaixão, altruísmo e origem das religiões.* Nesta réplica, o entrevistado propõe questões a serem trabalhadas pelo Ensino Religioso. Sua visão humanizadora e interreligiosa da disciplina vai de encontro ao que atestam o segundo e quarto entrevistados.

O sexto entrevistado identificou-se como professor, afirmou professar uma religião e posicionou-se favorável ao Ensino Religioso. Justificou sua posição e também negou possuir conhecimentos sobre o que fundamenta a disciplina. Assim deixou seu parecer: *acredito que todos precisam de Deus. Muitos não tiveram a oportunidade de abrir a Bíblia. Não sabem a diferença entre os testamentos. Eu creio que feliz é a nação cujo Deus é o Senhor.* Com isso, tem-se do entrevistado uma visão do Ensino Religioso como iniciação religiosa, conceito bastante tradicional e histórico da disciplina, além de exemplos da práxis de vida cristã.

O último entrevistado da escola identificou-se como outro agente da comunidade escolar. Professa uma religião, mas não concordou com a presença do Ensino Religioso na educação pública. Em adendo negou possuir conhecimento sobre os fundamentos da disciplina. Assim se pronunciou:

Cada um deve procurar para si o que identifica como sua religião. Se houver participação da escola nesse processo, pode acabar também havendo influência nas preferências que devem ser pessoais. Que cada um estude sua religião sem intervenções.

Aqui o entrevistado atribui um caráter pessoal ao Ensino Religioso tal como o caráter pessoal que certos grupos atribuem às religiões e acredita que possa haver influência da escola na escolha de uma confissão religiosa, concebendo o Ensino Religioso unicamente

como caminho de escolha para uma religião.

Em suma, nota-se que grande parte dos educadores entrevistados apóia a presença do Ensino Religioso na educação pública, entretanto o concebem de forma diferente no que concerne ao seu conteúdo e/ou papel a ser desempenhado na educação.

3 | UM BREVE HISTÓRICO DE FUNDAMENTOS DO ENSINO RELIGIOSO

O ensino religioso tal como se conhece historicamente tem sua origem, segundo afirma a teologia sistemática, no Novo Testamento. A exemplo disso tem-se a passagem de Mateus 28, 20, onde Jesus de Nazaré exorta seus discípulos sobre instruir os povos conforme os ensinamentos recebidos. No Brasil Imperial, o ensino religioso teve como origem a Catequese que era ministrada pelos missionários Jesuítas que muito difundiram o Cristianismo entre os povos, significativamente entre os indígenas⁵ e, assim, foi durante boa parte da história do Brasil até as revoluções políticas do século XX. Com a criação da Escola Laica na década de 30 por educadores de militância socialista é instituído um reduto que deixou de fora ensino religioso, resignado, a partir daí, às instituições religiosas. Já no final dos anos 80. A Constituição Federal retoma as discussões acerca da disciplina diante de uma realidade social bem diversificada quanto à cultura e tradições religiosas. Nos anos 90, o ensino religioso é inserido no curriculum das instituições públicas de educação por meio da Lei Darcy Ribeiro⁶. Tem-se a partir daí a transição de ensino religioso para o Ensino Religioso Escolar. Assim reza o art. 33 da Lei 9394/96:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplinas dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do outro aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – inter-confessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Os vínculos com a educação pública começam a se configurar a partir de acordos entre entidades religiosas sobre diálogo interreligioso e ecumenismo tal como ocorreu em 1999 na cidade de São Paulo. Vale ressaltar que a formação de projetos de leis está intimamente ligada aos interesses do público. Surgia, então, naquele momento uma sociedade marcada por um fenômeno chamado Pluralismo Religioso, ainda que dentro de uma nação predominantemente cristã, e que reclama a importância de um ensino a respeito de sua cultura e tradições religiosas⁷. E é justamente dentro desse contexto novo que o Ensino Religioso é gerado e estruturado.

5 M. COSTA, *Catequese e educação dos indígenas na colônia*, pp.01

6 S. JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*, pp.37-38

7 Ibid., pp.31

4 | COMO ENTENDER O ENSINO RELIGIOSO HOJE

Diferentemente do que se entendia o ensino religioso durante boa parte da história do Brasil, hoje, já como uma disciplina do curriculum na educação básica e estruturado pelas políticas educacionais, pode-se defini-lo como uma prática pedagógica que trabalha com princípios religiosos, mas numa perspectiva sócio-educativa e não mais unicamente como iniciação a uma religião específica. Dado que além de fundamentos teológicos foram inseridos nele bases de origem sócio-política e pedagógica. Mesmo o Ensino Religioso Confessional como ocorre com a Catequese em escolas católicas não descarta uma abertura ao diálogo com a diversidade. Como exemplo disso tem-se orientações sobre ecumenismo e diálogo interreligioso em diretórios e catecismos locais⁸.

5 | PROPOSTAS OU ORIENTAÇÕES CORRENTES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) tem desenvolvido estudos e propostas para orientar o trabalho pedagógico do ensino religioso em instituições públicas que têm servido de referência para todo o país. Tal como se vê a seguir:

A concepção da disciplina no Caderno 1 apresenta-se como complementar aos avanços presentes nos PCNER, garantindo o E R como parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, sem quaisquer formas de proselitismo. Tal concepção não está vinculada à fé explícita, como adesão a uma determinada tradição religiosa, mas aos elementos do “fenômeno religioso no cotidiano da vida, objetivando compreender a busca do transcendente e o sentido da vida que oferecem critérios e segurança ao exercício responsável dos valores universais da cidadania”. (FONAPER, 2000, p. 8).

Ainda dentro das propostas apresentadas pelos professores que atuam no fórum, o papel da escola seria garantir o acesso ao conhecimento religioso, seus componentes sociológicos, históricos e epistemológicos. E pode servir-se do fenômeno religioso e de sua diversidade, sem erigir uma ou outra forma de religiosidade em objeto de aprendizagem escolar. Também durante a aula de Ensino Religioso os alunos precisam ter acesso ao conhecimento religioso e não a seguir tabus de uma ou outra denominação religiosa⁹. Lembrando que essa visão do FONAPER é um modelo e uma referência de apoio à prática pedagógica da disciplina no meio público, onde constantemente se evoca a laicidade própria deste meio diferente da família ou Igreja onde se recebe propriamente a educação religiosa tradicional, pois são distintos os sujeitos da educação. Contudo são semelhantes suas responsabilidades na realidade de mundo. De qualquer forma, não se pode negar as raízes teológicas da disciplina, por mais politizado que seja o momento atual.

8 CONFERÊNCIA NACIONAL DE BISPOS DO BRASIL. *Diretório Nacional de Catequese*. pp. 179-181

9 A. POZZER, Concepções do Ensino Religioso no Fonaper. In: *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil*, cap. 5

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesar do tema ainda gerar uma grande divergência de opiniões se levado em consideração os diversos contextos de debate, sejam eles na Internet, na universidade ou meio político, dentro das comunidades escolares visitadas obteve-se uma amostra de que a polêmica pode ser fraca nesse meio, uma vez que boa parte dos educadores reconhece o valor do Ensino Religioso na educação pública. Possivelmente enxergam no Ensino Religioso algo que outros não vêem. Contudo, apresentaram concepções bem díspares sobre a disciplina.

Um outro detalhe observado é que o conceito de Ensino Religioso ainda se encontra em construção, hajam vistas as orientações do FONAPER. Mesmo que se trate de uma disciplina que parte dos princípios religiosos, visando uma perspectiva sócio-educativa, há uma parte da opinião pública que ainda pensa a disciplina como mera iniciação ou instrução religiosa, desconhecendo os fundamentos sócio-políticos e pedagógicos que agora a integram. O que não significa propriamente uma diminuição dos fundamentos teológicos, provenientes principalmente da tradição cristã, uma vez que historicamente proporcionaram a gênese da disciplina, ainda que adaptada às questões da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRANDENBURG, L., *A interação pedagógica no Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE BISPOS DO BRASIL, *Diretório Nacional de Catequese*. São Paulo: Paulinas, 2005.

COSTA, M., *Catequese e educação dos indígenas na colônia*. Maringá: UEM, 2009.

FISCHMANN, R., *O Ensino Religioso gera polêmica nas escolas brasileiras*. ALC/Gospel +. 17 Jun. 2010. Disponível em <<https://noticias.gospelmais.com.br/ensino-religioso-gera-polemica-nas-escolas-brasileiras.html>>. Acesso em: 15 Jul. 2017.

JUNQUEIRA, S., *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

POZZER, A., Concepções do Ensino Religioso no Fonaper. In: *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis, 2010.

RAMALHO, R., *STF convida entidades para discutir Ensino Religioso nas escolas*, 2015. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/stf-convida-entidades-para-discutir-ensino-religioso-em-escolas-publicas.html>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

CAPÍTULO 14

SIMULADOR DE GASES

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Guilherme Tavares Tel

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Física
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9057666451957716>

Gabriel Felipe de Souza Gomes

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Física
Maringá – Paraná

Gabriel Tolardo Colombo

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Física
Maringá – Paraná

Isabela Antunes de Souza Lima

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Engenharia de Produção
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3531422019079918>

Marcos Cesar Danhoni Neves

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Física
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6514146095003486>

RESUMO: Neste trabalho é apresentado o projeto de “Simulador de Gases” através de ímãs posicionados nas mesmas orientações, em que todos se repelem entre si, em um recipiente fechado que está sujeito à pressão de um êmbolo, fazendo-os se comportarem como um gás monoatômico. O objetivo é tornar prática a visualização para o observador sobre o movimento dos gases sob uma determinada pressão. Com esse objetivo conseguiu-se obter ótimos resultados, além de proporcionar uma maneira mais didática de construir este conhecimento aos observadores. O experimento foi feito a partir dos seguintes materiais: uma moldura de madeira usado para fotografias, ímãs de neodímio, um êmbolo de madeira, uma placa de vidro e placas de acrílico para preencher o espaço da moldura a fim de deixar a espessura da moldura menor que a espessura necessária para os ímãs mudarem sua orientação.

PALAVRAS-CHAVE: Experimento didático, ímãs, gases, simulação.

GAS SIMULATOR

ABSTRACT: This paper provides an overview on a “Gas Simulator” project based on magnets arranged in the same orientation, repelling each other inside a closed container subjected to the

pressure exerted by a piston, in which they behave similarly to a monatomic gas. Its objective is providing a practical visualization on gas motion under a certain pressure. The result was a more didactical method to provide the observer knowledge on the subject. The experiment apparatus consisted of a wood frame commonly used for photographs, some neodymium magnets, one wood piston, one glass plate and a few acrylic plates in order to hold the magnets in their desired position.

KEYWORDS: Didactic experiment, magnets, gases, simulation.

1 | INTRODUÇÃO

Quando um gás é introduzido em um recipiente fechado, as moléculas têm movimento livre e ocupa todo o seu volume. O volume de um gás é especificado como o volume no qual ele está inserido. Uma vez que os gases se misturam livremente um com os outros, se o recipiente conter vários gases, logo, o volume de cada componente será o mesmo volume ocupado pela mistura toda. [1]

A definição de pressão é a força por unidade de área; assim, é uma quantidade intensiva formada pela razão de duas quantidades extensivas, força e área. Se a pressão for aplicada por um pistão a um fluido (gás ou líquido), haverá uma distribuição uniformemente em todas as direções, de modo que todas as paredes do recipiente experimentam a mesma pressão. [1]

A pressão e o volume possuem uma relação universal para os gases, e esta relação pode ser vista na Lei de Boyle, que expressa que a uma temperatura constante, com o volume de uma quantidade fixa de um gás em um recipiente, está diminui quando a pressão exercida é aumentada, em outras palavras o volume e a pressão são inversamente proporcionais, desde modo podemos afirmar que:

$$PV = \text{constante}$$

Buscando um análogo mecânico, os ímãs possuem um comportamento similar ao de moléculas. Um desses comportamentos é quando são aproximados dois ímãs e estes se atraem. É uma reação química semelhante às moléculas polares que se conectam em cadeias. Outro comportamento é quando os ímãs estão parados um em relação ao outro, conectados: Assemelham-se a moléculas no estado da temperatura do zero absoluto. Se for acrescentada energia a esses ímãs estes apresentarão um comportamento de fluido até a energia cessar e eles se reorganizarem.

Uma forma de aumentar a semelhança entre os ímãs e o fluido é deixar todos os ímãs na orientação em que se repelem. Assim teriam comportamento de uma reação química de um gás monoatômico. Um possível meio disso acontecer seria colocar os ímãs em um recipiente cuja espessura fosse menor que a espessura necessária para o ímã se virar e mudar sua orientação, impedindo que os demais se atraíam, fixando a interação de repulsão entre os ímãs. Isso os deixariam como um comportamento de um gás, permitindo

a realização de aplicações de pressão mais visíveis para os espectadores. Ao aplicar uma pressão através de um pistão acontecerá um movimento caótico entre os ímãs.

2 | METODOLOGIA

Considerando um recipiente contendo apenas um gás inerte, sabe-se que seus átomos se repelem e que, ao tentar comprimir o gás, o próprio realiza uma força contrária (por unidade de área), a pressão. Pode-se, então, abstrair os átomos e considerar os mesmos como pequenos ímãs circulares, que possuam campo magnético constante e, dependendo da orientação dos ímãs, se repelem ou se atraem. Partindo do modelo [2], um recipiente foi construído para conter os ímãs de tal forma que eles mesmos podem representar átomos inertes de um gás inerte. Os materiais necessários foram:

- Cinquenta e quatro ímãs de neodímio de 1 cm de diâmetro e 0,2 cm de altura;
- Uma placa de madeira 23,5 cm de largura, 24 cm de comprimento e 0,3 cm de espessura;
- Duas placas de acrílico de 23,5 cm de largura, 24 cm de comprimento e 0,2 cm de espessura;
- Uma moldura de madeira de 28 cm de largura por 28 cm de comprimento.

O processo de montagem consistiu em retirar a parte superior da moldura, colar o vidro da moldura na parte externa e colar a parte removível da moldura a fim de se obter mais estabilidade. Por fim, as placas de acrílico foram colocadas dentro da moldura com a finalidade de que os ímãs não tenham espaço para grudarem uns nos outros. Com o objetivo de que os ímãs fiquem suspensos dentro da moldura, é crucial que todos sejam colocados com a mesma orientação, caso contrário, um ímã pode grudar nos demais. Feito isso, a montagem final do experimento pode ser observada na Figura 1.



Figura 1 - Moldura contendo ímãs levitando.

O experimento pode ser utilizado para ilustrar o conceito de pressão, a qual é causada pela compressão de gases, pois, ao se inserir a placa de madeira na moldura, pode-se sentir a resistência dos ímãs à compressão, assim como os átomos de um gás reagem à compressão de um pistão.

Além disso, ao se inserir um ímã com a orientação contrária aos demais, este irá grudar em até quatro ímãs, como pode ser visto na Figura 2, onde o ímã mais escuro é o de orientação contrária. Devido a essa disposição, os ímãs grudados não interagem mais com os demais e, ao se vibrar o recipiente para simular o movimento dos átomos, pode-se perceber que os ímãs grudados vão para o fundo do recipiente, por serem mais pesados. Logo, trata-se de uma boa analogia para demonstrar que gases mais leves ocupam a parte superior enquanto os mais pesados descem.

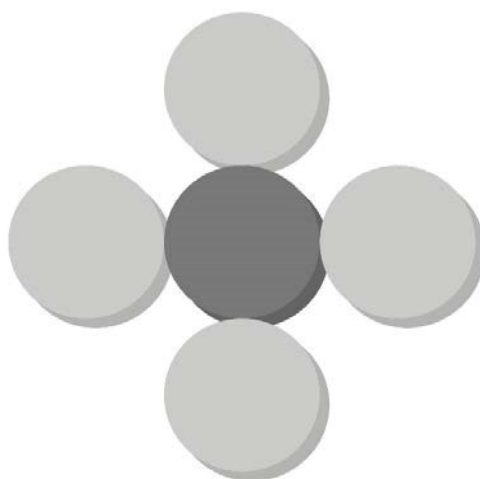


Figura 2- Ímãs ligados entre si

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do experimento finalizado, percebe-se que ele cumpriu seu objetivo, uma vez que através dele, pode-se entender, na prática, como um gás inerte se comporta e o que acontece quando se aumenta a pressão do sistema.

No experimento, os ímãs representam os átomos desse gás, e apenas observando-os, percebe-se que eles sempre mantêm uma distância aparentemente igual entre si. Entretanto, este mesmo fenômeno não ocorre com os átomos presentes no fundo do recipiente e nos átomos mais próximos da parede do recipiente e, à medida que a pressão no recipiente é aumentada, por um êmbolo, este fenômeno fica mais evidente. Além disso, a distribuição dos átomos no meio é praticamente homogênea, uma vez que a distância de cada átomo é quase a mesma.

Ainda por meio do experimento, pode-se analisar o que ocorre ao movimentar um

dos átomos de um gás inerte, colocando um ímã atrás do recipiente e, através da força magnética, movê-lo. Se for selecionado um ímã do meio do recipiente para ser movido, percebe-se que o gás não perderia sua homogeneidade, pois os demais ímãs vão se afastando à medida que determinado ímã começa a se mover através da força magnética aplicada externamente. Diante do exposto, vale destacar que é mais difícil mover um ímã que se encontra na extremidade do recipiente com um outro ímã. Entretanto, mesmo movendo-o, o gás ainda não perde sua característica homogênea.

O principal acontecimento observado no experimento foi a maior presença de átomos nas extremidades do recipiente, o que se explica devido à pressão que os demais átomos causam. Os átomos do meio do recipiente pressionam os outros para as extremidades através da força magnética e, dependendo de quão intensa for, tal pressão é capaz de romper o recipiente. Quanto aos átomos do fundo, a explicação é dada de forma similar. No entanto, neste caso, ainda há a presença do peso atuando no sistema e ajudando a manter os átomos do fundo presos. Por isso, há dificuldade em tentar mover os átomos da extremidade com a força magnética de outro ímã, pois aqueles estavam sujeitos a uma pressão intensa de outros átomos do meio.

Ao aumentar a pressão do sistema com um êmbolo, toda ela é aumentada. Assim, todos os átomos se tornam mais difíceis de serem movidos e os átomos das extremidades ficam sujeitos a uma pressão ainda maior, dificultando ainda mais sua movimentação.

Pode-se ainda prever o que acontece com o sistema se sua temperatura for aumentada. Este efeito amplia a intensidade da energia cinética das moléculas simultaneamente. No experimento é possível observar o que acontece ao ceder energia cinética a um único átomo: o movimento dele faz todos os outros se movimentarem. Então, se a temperatura total do recipiente subir, todos os átomos irão se movimentar juntos, o que certamente elevará a pressão do sistema.

Uma análise similar vale para o volume. Ao se comprimir o gás com um êmbolo, todo o volume diminui, e, nesse momento, pode-se perceber uma dificuldade imensa para mover os átomos. Deduz-se que, quando o volume diminui, a pressão aumenta na mesma proporção. O modelo mecânica-magnético funciona como um ótimo análogo didático.

4 | CONCLUSÕES

Dessa forma, percebe-se que o “Simulador de Gases” obtém êxito em seu objetivo de, didaticamente, representar as reações das moléculas gasosas sob pressão, ocasionada pela compressão dos gases, além de exibir outras interações, como, por exemplo, a relação entre um gás mais pesado e outro mais leve. Ademais, demonstra o funcionamento dos polos magnéticos indicando o quão intensa é a força de repulsão entre os ímãs na situação apresentada, comparada à própria gravidade.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Maringá (UEM) pela estrutura e apoio e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo fomento do Programa de Educação Tutorial (PET).

REFERÊNCIAS

1 - BRADY, J. E.; HUMISTON, G. E. Química Geral, vol. 1. 2ª edição, 1995, LTC.

2- -REEDER, Cody Don. *Modeling a Gas With Magnets*. 2017. (12m39s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XNC1p3fm7V0>>. Acesso em: 09 de outubro de 2019.

THE REI MAGOS FORTRESS. BRAZIL. - AN ARCHAEOLOGICAL STUDY OF A SIXTEENTH CENTURY FORTIFICATION

Data de aceite: 01/07/2020

**Marcos Antonio Gomes de Mattos de
Albuquerque**

Universidade Federal de Pernambuco,
Departamento de História, Laboratório de
Arqueologia

Recife – Pernambuco

<http://lattes.cnpq.br/4922042264069646>

Veleda Christina Lucena de Albuquerque

Arqueolog Pesquisas

Recife – Pernambuco

<http://lattes.cnpq.br/7614012454726302>

ABSTRACT: The Fort of the Reis Magos in Natal dates from the Sixteenth Century, one of the few built in stone and lime in this period in Brazil. Started in 1597, its installation aimed to prevent access to the river Potengy where French have settled for more than thirty years. Anticipating the planned restoration works, the Institute of Historical Heritage and I National artistic – IPHAN-sponsored the realization of an archaeological research in that fort, which responded to the specific questions formulated. The tracing of the fort, with high walls, almost vertical, reflects a time of transition in the design of fortifications. However, inconsistencies were observed between the guidelines of its tracing

and the execution of the fort. Among them, some concerned the defensive question itself, others to the logistical question. The archaeological record proved to be a safe source to know how much of the first structures was altered in the current fort.

KEYWORDS: Military archaeology,
Fortifications, Historical Archaeology,
Archaeology and Restoration.

O FORTE DOS REIS MAGOS, EM
NATAL RIO GRANDE DO NORTE,
BRASIL - ARQUEOLOGIA DE UM FORTE
QUINHENTISTA QUE CHEGOU AOS
NOSSOS DIAS

RESUMO: O Forte dos Reis Magos, em Natal é um forte quinhentista, um dos poucos construídos em pedra e cal neste período, no Brasil. Iniciado em 1597, sua instalação visava impedir o acesso ao Rio Potengy onde franceses se estabeleceram durante mais de trinta anos. Antecipando-se às obras de restauração programadas, o Instituto do Patrimônio Histórico e I Artístico Nacional – IPHAN - patrocinou a realização de uma pesquisa arqueológica naquele forte, que respondeu às questões específicas formuladas. O traçado do forte, com

altas muralhas, quase verticais, reflete uma época de transição no desenho de fortificações. Todavia observou-se inconsistências entre as diretrizes de seu traçado e a execução do forte. Dentre elas, algumas diziam respeito à questão defensiva propriamente dita, outras à questão logística. O registro arqueológico mostrou-se uma fonte segura para se conhecer o quanto das primeiras estruturas foi alterado no forte atual.

PALAVRAS - CHAVE: Arqueologia Militar; Fortificação; Arqueologia Histórica; Arquitetura Militar; Arqueologia e Restauração.

INTRODUCTION

The Rei Magos Fortress, in Natal, is a sixteenth century fortress one of the few built in stone and chalk of this period in Brazil. Although relatively well preserved, the restorations performed in the past raised issues related to the solutions implemented. The restoration schedule was anticipated by the Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional IPHAN – National Artistic and Historic Heritage Institute – IPHAN. IPHAN requested and sponsored an archaeological research in the fortress. The research aimed at specific matters of the restoration to be performed. Other issues were not directly linked to the restoration itself but focused in understanding the day to day activities in the fortress and incorporated to the archaeological research.



Figura 1 - The Rei Magos Fortress, seen from the reefs, at low tide.

The decision to build the Reis Magos Fortress was to protect the access to the Potengy river bar (O Rio Grande – The Big River), where the French and their allies the Potiguar Indians had been established and remained over thirty years until they were definitely ousted by the Portuguese. The building of the fortress commenced in 1597 and throughout the centuries the fortress has been submitted to successive renovations.

The location chosen was a large platform sitting on the reefs alongside the coast

contiguous to the bar giving access to the river. At a small distance upstream, there was a village also of the end of the Sixteenth century, with a port that required protection.

The fortress lying on the reefs during high tide is hit by the waters of the Atlantic Ocean and access is only possible by ship. The vessels had to be small gauged ships able to reach the coast protected by the reef wall. From this viewpoint the fortress was well protected from enemies coming from the sea.

For ships attempting to assault the fortress, landing, or even combat on the reef wall facing the open sea would prove very difficult. On the other hand, on the coast, some hundred meters south, there was a concern for the fortress builders: relatively high sand dunes, an obstacle at a distance vulnerable to artillery. If the dune was to be taken, enemy field artillery could effectively damage the fortress. Two courses of action could be used by the defenders: to build their own defenses on the dunes, or to remove the dunes. They also thought of building a blockhouse but ended not doing it. Nevertheless, during the fortress' constructions they probably did try to reduce the dunes.

The fortress was built in stone on the reefs with foundations below sea level; and walls built in stone with sand filled ramparts. The sand was transported from the dunes. This was disclosed by archaeological excavations in all of the rooms and in the courtyard. Actually, the volume of sand moved was considerable, but it did not manage to reduce the dunes, constantly fed by the almost continuous winds of the location.

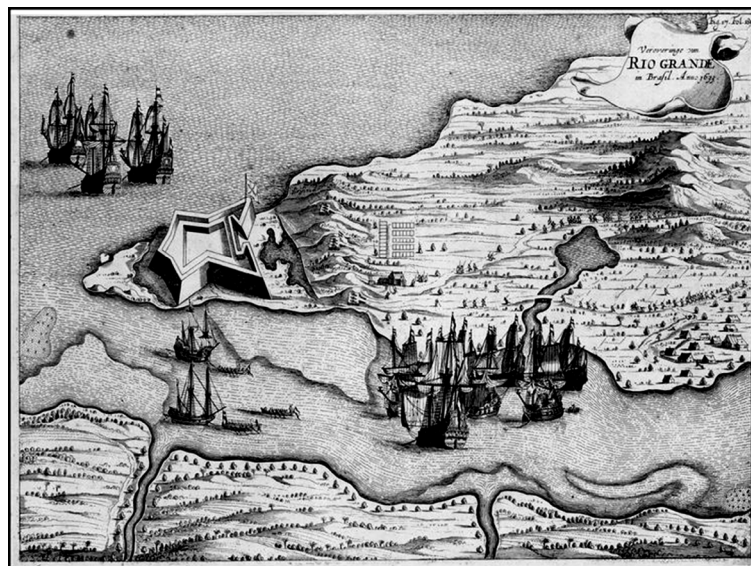


Figure 2 -This iconography depicts the dunes facing the fortress.- Commelyn, 1650 ca. Veroveringe van Rio Grande in Brazil. Year of 1633. 15 x 11,5 inches.

Up to the Nineteenth Century the fortress maintained its principal defense function, although the concepts and the weapons had changed. As a fortress and as a military post, the Reis Magos Fortress remained faithful to its roots. Unarmed since the Nineteenth Century, the construction is still used for security purposes; a lighthouse was actually built to orient navigation. The fortress was used during the First World War where it held the

2nd Temporary Coast Artillery (1916). The changes of strategic concepts, of weaponry and use, had required renovation of the fortress. There are no apparent signs of the blockhouse that preceded its construction and probably served as support and security to the construction of the fortress. The Reis Magos Fortress building design was credited to the Jesuit priest Padre Gaspar Samperes (or Gaspar S. Peres) and construction was supervised by Frias de Mesquita. The walls were high, almost vertical, reflecting a transition in fortifications design. However, there is an inconsistency between the design's guidelines, the recommendations of the engineers who supervised the construction progress and the construction itself. Know how gaps of the Seventeenth Century legacy in the fortress and its present features attest to it. In addition to occasional texts descriptions, old iconography is the first step in assessing the transformation taking place. Archaeological records are therefore, one of the most reliable sources disclosing the original Rei Magos Fortress and the extent of change impacting the fortress and resulting in its present state.

Historically, the cultural heritage of the Rei Magos Fortress is not restricted to the legacy held within its walls. Part of this cultural heritage, forged by different peoples, collect values of the day to day life of that period, history not registered in texts, but preserved exclusively by archaeological evidence, embedded in the soil. History is difficult to retrieve due the many interventions made. This heritage, notwithstanding being legally protected, has been gradually altered, unconsciously dilapidated by changes to accommodate use and by conservation work, both major and minor in the fortress and its surroundings. Restoration work and utilization adequacy are indispensable in terms of current society standards to allow for adequate use and to secure sustainability. But, restoration work is a critical event for it must preserve the material proof the History within its walls, because actions performed there, will necessarily result in the destruction of part of the archaeological records.

ASPECTS RECORDED BY ARCHAEOLOGY

Archaeological research planning consisted of text and iconographic sources in the documentation studied, deep excavations and interventions performed in the walls and abodes. Geoarchaeologic interventions were initiated with the excavations and continued as an interpretation and final conclusion tool.

The comparison of texts and design to the current state of the fortress enabled the identification of change and intervention chronology. Structural analysis were performed, not only of the remains still standing but of the ones disclosed by archaeological research, with different aspects considered: in the first place the materials employed, which included the material used to build the walls (stone, bricks, etc.) as well as consolidating materials (argyle, chalk based mortar, cement, etc.). The sources of the materials, the technology employed in the building and the quality of labor were assessed.

Construction materials are not the best method of identifying building chronology due to the continuing reuse practices throughout the centuries especially in the periods when they were harder to come by.

The presence of Dutch bricks (small yellow bricks) could represent the key to distinguish both Dutch and Portuguese buildings. Nevertheless, two reasons appear to question the use of this criterion for such purpose.

- a. Prior experience in historical archaeological sites in Pernambuco, led to the observation of bricks imported from Holland, used as flooring (as in the contiguous room to the Mikvê of the Kahal Zur Israel Synagogue in Recife) or yet in structures of powder rooms (as in the Orange Fortress in Itamaracá), certainly associated to waterproofing.
- b. Still based on the archaeological excavations performed, there were walls built after the Dutch were ousted, with small Dutch yellow bricks, used amidst other bricks with different characteristics. These were buildings where materials of older buildings were reused.

From what could be learned of the archaeological research performed, the construction of the Reis Magos Fortress was made basically in stone and chalk, with regular stones used mainly in the lining of walls and tiling of the flooring, and irregular ones used in the bulk of the construction.

The excavation of pits disclosed that the walls were erected on the sandstone of the reefs. By building on the reefs, the fortress's structure would not require high foundations. In reality foundations' height was meant to guarantee that tidal inflow and outflow would not result in the excessive humidity of the rooms. Considering the depth of the reefs in the pits, and the quota of the underlying flooring in relation to the inner walls, foundations would vary approximately 74cm.

A further investigation of construction techniques employed revealed that the first layers of the wall's foundation were built with irregular stones piled directly one on top of the other, unmortared. This construction technique used in the foundations has been seen in other constructions dated of the first quarter of the Seventeenth Century in Pernambuco. Examples of this type of construction are in the Dutch strong houses in the Fortress Orange¹ in Itamaracá and the foundations of a warehouse in the proximity of the Port of Recife².

As mentioned before, on the reefs, the stones were piled unmortared, using a programmed quota for the flooring thus forming the base, the foundation. From the foundation up the stones were interlaid with sand and chalk mortar, used to build the walls.

The foundation is of the same width of the wall with no physical marking separating foundations from walls.

The inner walls as well as the walls contiguous to the courtyard stand perpendicular to the flooring. The ones supporting the embankment are technically retaining walls.

1 ALBUQUERQUE, Marcos A. G. M; LUCENA, Veleda, 2013

2 ALBUQUERQUE, Marcos A. G. M; LUCENA, Veleda, 2000

Therefore, they hold the sand filling in the embankment space. Although this wall is not perpendicular to the flooring its inclination is minor something close to 83.9° and in the orillons barely reaching 85.4°.

As mentioned before, the original structure of the fortress, walls and barracks were built with sand and chalk mortar. The main stone used was sandstone, possibly extracted from reef slabs. This was common practice in the first years of colonization throughout the coast, intensively opposed by the authorities but apparently with no significant avail. Both the Dutch and Portuguese administrations used the resource. It was opposed to by both administrations, but intensively used, notwithstanding the resulting damage. There are two types of sandstone present: one is more friable, grayish, clearly originated from the reefs. The other, more consolidated, lighter in color, could have been extracted elsewhere. Occasionally corals are found (*cabeça-de-carneiro*, small round coral) interlaid with the stones.



Figure3—Note the foundation with unmortared juxtaposed stones.

Calciferous sandstone is the most intensively used material in the fortress' construction. Both regular whole stones and cracked irregular stones were used. Regular whole stones that would line the walls were the ones used for stonework³: *... and the whole construction should be externally lined with stonework 15 spans high (Francisto Frias, 1618).*"

3 Silharia -obra feita de silhares ou lousas, chapas de pedra lavrada para revestir paredes. Castro, Adler Homero Fonseca de Subsídios ...Op. Cit. P 45



Figure4-Note the juxtaposition of the flooring, resulting in the quota's elevation.

Arches built in carved stones were placed at the main gate and at the courtyard entry. These were built with stones arches to sustain the powder house structure. Judging from a few remaining samples the windows and doors frames must have been made in carved stone as were the stairways giving access to the embankment.

Vaulted ceilings present at tunnels, casemates, at the access to the postern, in one of the stairways to the embankment were built with cooked argyle bricks, and grouted with sand and chalk mortar.

Other aspects investigated were the typology and altimetry quotas of the original floorings of the two pavements of the Fortress, especially of the North, East and West aisles. The foundations of the former masonry walls, suppressed in refurbishing/spatial adaptations of other periods, were searched for. As for the original flooring of the fortress, part of it was preserved throughout time, although showing signs of wear. Nevertheless, in most of the rooms and in the courtyard itself the original flooring had been removed a long time back, when for two times the whole internal quota of the fortress was raised. This alteration probably sought to solve the humidity problems caused by the very high tides.

A major part of the original flooring was removed, but there are indications of its placement. Originally the flooring had been tiled with regular cut stones (rectangular) with variable size and thickness, set with chalk mortar and grouted with the same material. Those were sandstone blocks, probably harvested at the close by reefs and cut by the use of stonework techniques. This resulted in a regular surface in spite of the wear and fissures suffered with time. In the remaining area there are places showing depressions especially in the presence of fissures. In these areas, at some point in time there has been

an attempt to level the flooring through grouting with mortar and chalk.

A very long time after (already in the Twentieth Century) with the continuation of the cracking and depressions, leveling the flooring was once more attempted by the use of grouting with Portland cement.

On the other hand, in many of the fortresses known in the coastal area, the courtyards were not always tiled. Either because they were too big, or because of their purpose, or yet because resources were scarce, a major part of the fortresses already excavated in Northeast Brazil do not have their courtyards tiled. The Rei Magos Fortress had its courtyard tiled very early in time. In this fortress, the courtyard's tiling caught the eye, between 1611-1612, of the author of "Description" who mentioned: "...when passing the third and last arch we find the Courtyard in a most beautiful setting, entirely tiled in carved stones..."⁴



Figure5-Partial view of the courtyard excavation the two phases of landfill in the pits

Confirming the statement that the original flooring was tiles in regular cut stones, remains of this flooring were located in the courtyard 91 cm deep, where part of what would have been a subfloor constructed with sand and chalk preserved the marks of the original flooring's slabs. Considering the slabs were 22 cm thick in average, the flooring would have been 69 cm under the current flooring. Still referring to the original quota, during the excavation a much worn out stone door sill was found. This sill was 40cm underground which led to conclude that the difference in levels between the courtyard and

⁴ DESCRIÇÃO do Rio Grande, s.d. (c. 1612). *apud* GALVÃO, op. cit. p. 263

the barracks was about 29 cm which is compatible with the concern of rainwater puddles in the courtyard. This was the tiling technique adopted in all the rooms preserving the original flooring: regular slabs set on a chalk and sand mortar base.

A second type of flooring was observed in the fortress. It was set with irregular stones not only in size but in thickness as well, placed and grouted with chalk mortar. These are sandstone blocks probably harvested in the nearby reefs, cut irregularly with no stonework performed. As a result, the surface is not regular in spite of the efforts of using mortar to fill in the gaps. This flooring is currently found in some of the rooms and may have suffered change in the great renovation of the sixties or even in the ones performed later.

It's important to note that two of the rooms, as suggested by iconography, were prison locations, in those rooms, the space comprised between the flooring and the sandstone of the foundation is filled not by sand, like the others, but with huge stone slabs, suggesting that they were used to avoid fleeing attempts.

More recently, certainly in renovations performed in the Twentieth Century, a rectangular brick flooring (square) measuring 18 x 18x 4cm grouted with Portland cement set on a concrete base 5 to 7 cm. thick was used. This type of flooring was part of a major renovation by IPHAN in the second half of the Twentieth Century (ca 1964) corresponds to the current flooring of seven rooms.

In addition to responding to the issues related to the restoration itself, the archaeological research performed in the Reis Magos Fortress aimed at understanding the use, logistics and warfare capacity of the fortress. Documentary analysis performed, comprising a very long timeline of the fortress's utilization, disclosed possible inconsistencies and contradictions requiring clarification. The overall aspects addressed in the archaeological research can be referred to in the final research Report⁵. This article covers some of the studies related to the structure of the Fortress, and does not contain all of the work performed, including the analysis of the mobile material retrieved. This was the subject of a separate volume of the Report⁶.

Therefore, some of the topics were selected for the article. This included logistics such as water supply considering the conditions of a stronghold surrounded by the sea, defense issues as the access to the fortress and the artillery distribution in the embankment.

THE INCONSISTENCIES EXISTING BETWEEN DESIGN GUIDELINE AND THE FORTRESS CONSTRUCTION

Historical, text and iconographic analysis when compared to the current building clearly indicated inconsistencies between the design and the actual construction. Such problems reflected on several of the structures, such as the front defense, that is, the

5 Disponível em <http://www.brasilarqueologico.com.br/relatorios.php>

6 Disponível em <http://www.brasilarqueologico.com.br/relatorios.php>

gateway, and the orillons of the gateway, the logistic apparatus involving the powder houses and water supply and the religious requirement represented by the chapel. Still in terms of the defense structures the location, distribution of artillery devices and its compatibility with the available space in the embankment, as well as in the layout of the ramparts surrounding the fortifications were analyzed. Each of these was studied based on the archaeological records revealing the changes occurred throughout time. This article briefly addresses three of these points considering the extensive discussions concerning the subject.

THE GATEWAY

The main access to a fortification, named gateway generally consists of a vaulted tunnel located beneath the main gate. It could contain *“traps, such as embrasures to allow defenders to retard enemy invasion into the fortification”*. Although such recommendations from Vellozo (1728) concerning a gateway were made after the design and construction of the Rei Magos Fortress, strategies to contain the enemy, at the time, were usually followed.

Considering the functions of containing, retarding or even repelling the enemy once they breached the main gate, the defenders of the fortress should have the means to attack before they stormed in. Therefore architectural devices were adopted: obstacles and gun powder fuses entangling and retaining the assailants in the gateway, battlements allowing for lateral fire from the barracks and gun ports, from which bombs, hand grenades and other firing devices caused havoc on enemy forces. Such devices were non-existent in the Rei Magos Fortress in its Twentieth Century version. This could be traced to the restorations that had taken place; therefore, a reason for this lack of defense system had to begin with the understanding of how the gateway defenses had been originally built.

The pits excavated in the gateway walls did not show any evidence pointing towards architectural devices used as gun ports. Nor evidence was found indicating the remains of gun powder lines.

On the other hand, a structure in the gateway's vaulted ceiling could have been one of the devices described in the construction manuals of fortifications (holes) through which “bombs”, “gunpowder fire” could be launched on the enemy if they succeeded to breach the main gate and invade the fort. That has been the oral tradition recounted by tourist guides to visitors who add “hot oil” spilt on the invaders. Especially the latter recalls a medieval image, which is not coherent with the modernity of that fortress already clearly influenced in its construction by a defense line that considered gun fire. It is also known that retardation devices against invaders from the gun ports in the gateway vaulted ceiling, remained in use in the Eighteenth Century, which is well ahead in time considering the

7 Castro op.cit. p. 99

construction date of the Rei Magos Fortress.

Currently the upper part of the constructions remains closed and has possibly been damaged, so severely, that the flooring in the embankment does not show remains of that structure which would have to be open and erected from the floor in its original form. Nevertheless, it must be considered that the existing structure in the gateway's vaulted ceiling does not follow the best form: *"These holes are made in various shapes, the best are the round ones..."* in addition they are not narrower in their lower part, as recommended by the *"Methodo Luzitano"*.

We should consider different functions that may have been assigned to that structure. The notes of the Record Keeper in the inspection performed by the Provedor Mor in April 29, 1622 described that *"inside the doors there are two iron wrought falcons weighing ninety pounds each and able to fire two straight balls a span and a half from the floor, these cannons face the mentioned bronze doors (main gate)."* The reference to the presence of cannons inside the building, firing against the main gate, in the case of invasion, raises the thought that the holes in the gateway vaulted ceiling could have worked as chimneys through which the gas resulting from the detonation of cannon balls from the ground with black powder could have passed. This hypothesis is also reinforced by the same inspection text dated from 1622 for the Provedor Mor in his careful observations related to the security of the structures (detailing the woodwork of the doors, the locks, etc) does not mention the referred to structure as a defense device. If it were a gas escape chamber it is possible it would not have been mentioned. Therefore, we may consider that the structure could have operated as a chimney through which the gases resulting from the detonation of cannon balls by the use of black powder could escape.

Another important aspect to consider in the current space involving the gateway is the accesses to the casemate and the embankment. In this configuration the only defense in case the enemy approached the wall would be the main gate. Once that was breached nothing beyond the efforts of the defenders and their weapons would detain or retard the invaders. They would have free access to the casemate and to the stairs leading to the embankment. Certainly, this more current aspect reflects an adequacy of the structure to a new function which is not that of a fortification.

Analysis of designs from different time periods suggested that modifications had been made. Could they have been the results of the reconstructions effected in 1860, when the fortification was renovated both then and in 1863, when a taillight was built on the North curtain wall?⁸

Or the design of 1866 was merely a draft of the existing structure? Could these have reflected the changes made during the First World War, when they installed the Coast Artillery, with modern weapons? One of the considered hypotheses related to the set-up

8 RELATÓRIO do presidente da província do Rio Grande do Norte. 28 de abril de 1860. p. 1 Apud Adler, HFC. Forte dos Reis Magos –Subsídios para Restauração. p. 55.

of the gateway was that the wall holding the vaulted ceiling was closed at the front, with postern offering access, turning again and running close to the garrison to turn once more in the direction of the central court. Archaeological excavation in positive quotas revealed alterations in the mortar used, at the point where there could have been a frontal closing wall and where the defense falcons were placed at the entry. Close to where the wall might have been, the flooring had been replaced in certain places by slabs that were less worn out than the rest of the gateway. Other details have given support to this hypothesis for the crowning portion of the column supporting the arch, in the location where the wall would have been, was different from the rest of the building built in carved stone, and complemented with the use of Portland cement.

The evidence collected concludes that the curtain wall had been extended to prevent direct access to the courtyard.

Resuming the Provedor Mor's information as he describes the gateway and the main gate of the fortress with its locks, he states that: *and in the inner sides of the doors are two iron wrought falcons with ninety pounds each firing two balls a span and a half from the ground, pointing towards the bronze doors*"

1. The cannons were under the vaulted ceiling of the gateway.
2. The cannons were behind the walls, aiming through open gun ports in that extension of the curtain wall.

The openings in the vaulted ceiling of the previously mentioned gateway, that could have been used to dissipate gases, could also have been used for either purpose. But, the design of the Engineer Gustavo Luiz Guilherme Dodth, 1866, as referred to above, depicts a note suggesting the possibility of the presence of two cannons.



Figure6-Circulation scheme through the gateway.

Even if the falcon cannons could have been accommodated, either in the vaulted ceiling, or in the courtyard, it is certain that the space was closed by the extension of the curtain wall, as demonstrated by the archaeological excavation.

The gateway to the Reis Magos Fortress was initially built from the main gate by a vaulted tunnel, closed at the end with a solid wall, where there probably were two openings through which the falcon cannons positioned in the barracks would fire. In the middle of the gateway a postern gave access to a second room that communicated with the barracks through a third postern.

In summary it could be considered that the current layout of the gateways is not compatible with the principles that guided the security of fortresses gateways. Certainly, throughout time in an attempt to adapt the old fortifications with modern needs, reconstructions were effected which ruled out the gateway as a security structure.

THE FORTRESS 'DESIGN AND ITS WAR CAPACITY – THE EMBANKMENTS

As a rule the embankments concentrate the fire power of a fortification. In the case of the Reis Magos Fortress there are two recurrent questions:

1. The distribution of the cannons in the embankment – the case of the wall facing the sea.
2. The parapet quota and its relationship with the embankment's quota in the wall facing the sea.

The archaeological analysis of the questions raised considered the comparative study of different designs representing the fortress throughout time and above all the search for material remains of the original features of the fortress, through carefully chosen excavations.

One of the recurrent concerns of those dedicated to the study of the Reis Magos Fortress as a defense structure, is the marked narrowing of the embankments in the east and west walls. There are no gun ports there and certainly they did not shoot over the parapets as confirmed by the 1616⁹ design of the beginning of the Seventeenth Century. The embankment of the area facing the sea (East) is noteworthy where the parapet is at a height where no soldier, as tall as he may have been, could view the sea's surface, except with the use of a sufficiently high battlement.

9 Livro que dá razão ao Estado do Brasil.

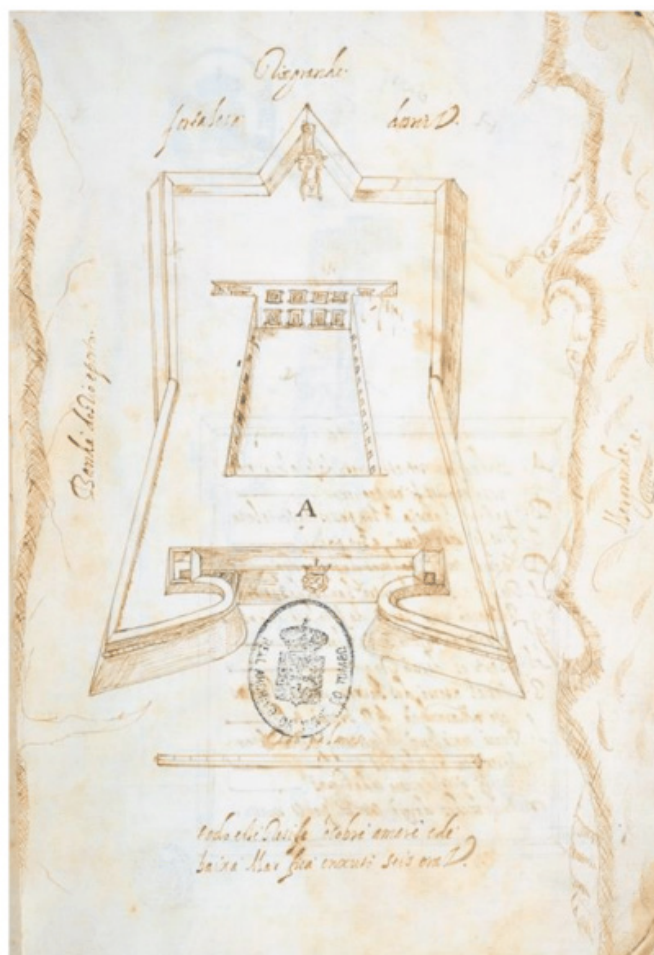


Figure7–Design where the embankment containing the barracks can be seen.Forte dos Reis Magos –1609 'RioGrande fortress of the kings. Author: unknown. Source: Original manuscript illustrating the codicil'List of Fortifications in Brazil, byDiogo de Campos Moreno present in the Archive

In addition to this, the space between the parapet and the curtain wall is very small and certainly not adequate to move back after firing recoil even with the resource of placing fine sand on its axis.

Comparative archaeological assessment of the designs, the texts and the results obtained by the excavations indicate a marked discrepancy between the design and the actual construction, resulting in the inconsistency between the embankment's size and the operation of the artillery placed there.

In the “Notes of Francisco Frias de Mesquita, Chief Engineer of this State, that the construction that remains to be made in the Rio Grande Fortress, are commissioned as you Sir, may see fit” (January, 1619) when dealing with barracks (contiguous to the embankment)

“ All houses and soldiers quarters will be vaulted for the walls are very thin, and the distances between the buildings very small and they can stand one against the other, and we will save timber which is costly and short lasting. **And through the ceiling they will be tiled. (we highlighted)** . And I should advise that the tiling will be placed by chains for the parapet area, as well as fragments of tiles on the abodes will be sustained by two brick lines placed lengthwise”.

The statement that “*the barracks will have vaulted ceilings and will be tiled*” indicates that the embankment would cover the barracks and its size would be compatible with the placement and use of cannons. This suggests that in the Frias de Mesquita’s design the embankment would be different from the current one and had not been built according to design.

The barracks will be tiled and the Capitão Mor’s house shall be built in such a way that it will descend one step over the tiled ceiling.”

The platform that I ordered to be built on the wall facing the sea shall be built as instructed because it is extremely necessary to strengthen the curtain wall therefore it shall be constructed with fifteen spans of large stones and sound foundations.”

His statement is confronted by Nuno Pimenta de Avellar:

The architect Francisco Frias in his way to Rio Grande “on your orders to oversee the construction of the fortress, stated he would provide a list of houses to be built all with vaulted ceilings and that will be excessively costly because of the dimension of the construction and impact on the materials, that will be lacking, specially chalk and brick. It should be considered that full assistance was given to architect and the construction was not really necessary to the fortress for the interior of the houses were lower than the wall itself.”

The design in the Book that agrees with the State of Brasil concerning the lack of parapets, certainly is closer to Frias de Mesquita recommendations, with the embankment covering the barracks and cannons firing from every side of the fortress. (View of the fortress in the Book that agrees with the Estado do Brasil, dated from 1616). Reis Magos fortress (Moreno-1809. Op. Quoted.)

Castro (2013) mentions this particular difference , “*This design, as well as the text attached explains that the fortress was not ready, points out some interesting points such as: first of all the fortress is shown without gun ports with cannons firing through the ‘barbeta’.*”¹⁰

A layout dated from 1609 depicts the fortress with its embankment topping the barracks, although the design shows parapets.

Still according to Castro (2013)

At that time, the first years of the Seventeenth century, the fortress was not as it should be: the Moreno report informs that it was incomplete, where the parapets began. These were nonexistent at the time; the walls were only four meters high at some points, only two thirds of what they reached when the construction was completed. More importantly, there were no filling materials in the curtain walls, no barrels or magazines, there were no ditches or cisterns...”¹¹...

These designs and the ones that followed did not show the barracks under the embankment, archaeological evaluation of the walls forming the barracks did not confirm remains indicating that in the past they were topped by a vaulted ceiling. Therefore, our conclusion is that although the original design of the embankments depicted them as

10 Castro, Adler Homero Fonseca de Subsídios. (2013)Op. Cit. P 45

11 Castro, op.cit.p 46

being sufficiently wide to house artillery firing from every direction, the alterations imposed probably during the construction narrowed the East and West embankments in such a way it made it impossible to position artillery compatible with use.

Cannons distribution, their position along the walls, when associated to parapets and gun ports, represent a relatively fixed position, which could be spotted by the enemy during a siege. This condition was noted by some of the fortification building masters, who defended the use of gabions over the barbican's parapets. But this was not the idea of Manoel de Azevedo Fortes who advocated the use of high parapets up to 10 spans, with battlements. This type of design was advocated by the builders of the Reis Magos fortress who although initially placing the cannons to shoot from the barbicans struggled to finalize the designed parapet. Cannons distribution and their position along the walls, when associated to parapets and gun ports, represent a relatively fixed position that could be spotted by the enemy during a siege.

Following the repossession to the Rio Grande's lands and the return of the Portuguese command to the fortress, there had already been a marked alteration of the East wall. There the wall had not resisted the onrush of the sea and had been partially destroyed with the loss of a considerable volume of the sand filling. The structure had been temporarily stabilized by the Dutch with repairs made with timber. In time the stone structure was rebuilt.

The Reis Magos Fortress design from 1763 does not inform the position of the gun ports. More than two centuries following the construction of the fortress, the design of the Engineer Gustavo Luiz Guilherme Dodt dated from September 1866¹² provided information related to the distribution of the gun ports in the high courtyard of the Reis Magos Fortress. Fire power was concentrated in the wall facing the bar of the Potengi River (North), and was practically disregarded in the East wall, facing the sea. In the narrow portion of the embankment, close to the reentrant angle facing the West there are gun ports.

Sometime later, the 1873 design, studied by Colonel José Joaquim de Carvalho provides information concerning the distribution of gun ports in the upper courtyard of the Reis Magos Fortress still in the second half of the Nineteenth Century. Information concerning each of the gun ports is not consistent with the information given by Dodt; nevertheless, like the previous one, it depicts practically no gun ports facing the sea, notwithstanding the considerable length of wall there, the absence of gun ports in the narrow portion of the embankment, close to the reentrant angle facing the West was noted. It is possible that the number of gun ports had been changed. It should be noted that in the last half of the Nineteenth Century there was a marked improvement in the weapons used as compared to the ones in the beginning of the century and that could have resulted in their adjustment and repositioning. In the Reis Magos Fortress, according to Castro in 2013,

¹² FORTALEZA dos Santos Reis Magos, Engenheiro Gustavo Luiz Guilherme Dodt, 1866. Mss. Arquivo Histórico do Exército.

“The fortification was again repaired in 1860 and 1863... although the cannons furnished in 1863 were in a bad state. While we did not find documentation concerning this, it seems obvious that the gun ports in the northern part of the fortress were changed during the reconstruction made in the fortification system of the Empire during the Christie Incident (1863),”

But, the design of the Reis Magos Fortress from 1873, studied by the Colonel José Joaquim de Carvalho provides other information concerning the position of the defense in the embankment.

The cut (approximately W/L) in the design, when compared to the cut of the front curtain wall (S) suggests that alongside the wall facing the sea, there were no battlements, or at least they were not represented in the design, while in the south side the battlement is clearly depicted. It should be noted that the front view of the fort, in the 1873 design, the wall's inclination, in every cut, is exaggerated, and does not correspond to the actual disposition of the wall which, in fact, is almost vertical.

Our understanding is that throughout time, especially in the wall facing the sea, there were various interventions made to repair the structures in the northern side of the fortress.

More recently, already in the Twentieth Century, when the fortress was no longer considered a defense unit, and was rapidly becoming a ruin, a major part of that wall and its parapet was either completely renovated or repaired, under the administration of IPHAN. At the time maybe there were no remains of the gun ports location from the Nineteenth Century. The lack of iconographic information from the Seventeenth Century related to the positions of the gun ports added to the changes promoted in the Twentieth Century, leave us with the basic information from the Seventeenth and Nineteenth centuries although there is some disagreement concerning the two gun ports.

THE PARAPET QUOTA AND ITS RELATION TO THE EMBANKMENT QUOTA IN THE WALL FACING THE SEA

As for the East side of the embankment, another question is raised: the height of the parapet. As referred above, in that wall the parapet is so high that it wouldn't allow even the tallest soldier, to view of the sea's surface, unless a battlement compatible in height had been available, or through gun ports, if there were any. When analyzing this aspect, we should consider that along the East wall the parapet's height remains approximately at the same level, nevertheless, the relative height, that is, the different level between the flooring, where one walks and the parapet top, varies. This variation is due to the fact that the flooring is not leveled, on the contrary, along the portion between the outstanding SE angle and the outstanding NE angle there are two platforms that are more elevated in the extremities and descend as a rampart in the direction of the stairway leading to the courtyard.

The current building discloses an arrangement, an accommodation of the flooring quotas, which would have impaired visual access to the sea from that area of the wall surrounding the reentrant angle. In fact, the view of an approximation by the sea was not lost, considering that from the outstanding angles there is an ample vision of the sea throughout the coast. The issue could be resolved by the placement battlements along the parapet, but maybe that was not judged important for the purpose of positioning musketeers or harquebusiers.

We do not know for sure how old this quota accommodation is. It was probably related to the recurrent interventions in that area, caused by sea damage in that wall.

When establishing a comparison between the embankments throughout the East and West walls, it is noted that although the parapets of both sides have the same quota, the flooring quota is quite different. In the West wall, although there is a difference in level in the rampart (salient angle) and the surroundings of the reentrant angle, it is possible to look over the parapet and view the whole wall¹³, and that does not happen in the wall facing the sea.

On the other hand, the two access stairways to the upper courtyard described in the Antonio Barreiros visit in 1622, who at the time was Provedor-Mor, had the same number of steps.

“(...) and climbing up. In the direction of the High Courtyard, name O Picão by using two stone staircases, one to the right, close to the Barracks and the other to the left close to a house which is destined to become a cistern each one with twenty two stone carved steps (...)”.¹⁴

Currently, the two staircases do not have the same number of steps. They would have surely undergone repairs in almost four centuries. There have been very extensive renovations with the replacement of a major part of the steps. Nevertheless, it is probable that it would have maintained the same dimensions and arrangement, at least in the staircase accessing the West wall the number of steps remain the same.

This is an important issue because the number of steps in the staircase with access to the East wall is smaller, and results in a quota lower than the opposing staircase. On the other hand, the staircase in the W wall does not end in the limits of the curtain wall but advances the embankment some 2.06 m.

The same does not happen with the East wall, the limits of which advances 2 steps into the embankment. The advance of the staircase in the direction of the embankment is of 6 degrees which corresponds of a difference of level of approximately 1.20 m. This number of steps corresponds to the difference between the numbers of steps in each

¹³ É possível ver por cima do parapeito, mas não é confortável, ao menos para alguém de 1,60m. Para alguém da altura 1,80 seria possível ver por cima desse parapeito com mais tranquilidade.

¹⁴ *Relação das visitas que o Provedor-mor da Fazenda de Sua Majestade do Estado do Brasil fez por serviço do dito senhor nas Fortalezas da Capitania de Pernambuco e nas mais do norte e das devassas que nelas tirou do procedimento dos oficiais da fazenda, alfândega e almoxarifado delas e outras diligências no aumento da Fazenda Real do dito senhor.* In. GALVÃO, Hélio. *História da Fortaleza da Barra do Rio Grande*. 2ª ed., Natal: Fundação Hélio Galvão: Scriptorim Candinha Bezerra, 1999. p.256

of the staircases. It would be fair to think that the east staircase could have originally advanced in the direction of the embankment, gaining approximately 80 cm thus elevating the flooring to a level similar to the West wall.¹⁵

This staircase advance in the embankment is contained by a masonry “box” surrounding the staircase projection. Archaeological excavation performed next to the West staircase allowed for the identification of the support structure of the staircase exit in the embankment. Nevertheless, the symmetrical excavation around the east staircase exit produced different results. There were found no remains there of a per chance existing support base in the staircase exit.

If the original construction had maintained the symmetry between the two accesses and the floorings’ quota in the two sides, what was the reason for the change in the East side? It should be recalled that in that side, the wall had been breached, by the sea, back in the Seventeenth Century, according to Dutch and Portuguese reports. But repairs made then would not suffice for long. Information concerning the needs to repair the walls and its foundations are frequent especially the wall facing the sea (East wall). In every cranny that was opened, part of the sand filling had been lost and the flooring collapsed. It is possible that one of these wall repairs lowered the flooring and the staircase had to be adapted.

WATER SUPPLY IN THE FORTRESS

The city of Natal /RN has a marked heterogenic rainfall pattern not only in terms of time as in terms of spatial distribution. Such rainfall pattern, although with an annual average of 1464 mm is very erratic throughout the year and in the course of time. Considering the local climatic average, it would be fair to say that there were years when rainfall was intense and years where it has been very scarce. The rainy season goes from February to August, with historical monthly averages above 110 mm. But, during drier seasons this could be extended from October to December, with total monthly averages below 40 mm.

Such rainfall pattern, although presenting an annual average of 1464 mm, is very irregular throughout the year and has been in the course of many years. Therefore, having a cistern available to supply the fortress in these conditions would not be reliable, especially in case of war or under siege. Historical reference indicates that during the initial Iberian occupation water supply was obtained from sources in the continent and water was transported in small vessels to the fortress. On the other hand, wells were common in the interior of fortifications since the very first years of colonization.

In the case of the Reis Magos Fortress, in the center of the courtyard, there is a

¹⁵ A diferença no número de degraus entre as duas escadas é quatro. Seriam os quatro degraus que, somados aos dois já avançados no terrapleno leste, completariam o nível. O desnível entre os dois terraplenos é de 75 cm. Os quatro degraus formariam algo em torno de 80cm.

structure that has been associated to a well. Nevertheless, the location of the fortress (on the reefs) raises questions on the potability of the water in the wells.

On the other hand, when Frias de Mesquita in his notes deals with the barracks, he establishes a sinkhole to be placed under the gun powder house, where there is a well.

In the Lower Courtyard there shall be two lines of bricks with four spans surrounding it and the remaining area shall be tiled, and in the middle, below the Powder House, a sinkhole will be provided and a pipeline placed under the passage of the postern to drain the waters out.^{16,17}

On the other hand, Nieuhof when dealing with the occupation of Rio Grande by the Dutch refers to a “small chapel in the middle of the courtyard and to the well found in this chapel,

“In the center of this fort, there is a small chapel, where, in 1645 or 1646 (154) the Dutch discovered a well of approximately half a foot in diameter in the opening and three feet deep, opened in the rocks through where there was fresh water that flowed when the tide was high. In the normal tide it provided 255 jars of fresh water, but, in the full moon it rendered 350, more than enough for the garrison under siege”.^{18, 19}

Judging from the dimensions noted by Neeuhof in time, the well mentioned by the Dutch, was modified. It currently is a structure internally lined with carved sandstone blocks. The well, which is 34 cm in diameter, is 90 cm deep (measured from the current quota)²⁰ where it reaches the reef. From there it is dug in the sandstone up to approximately 64 cm with a diameter of 54 cm reaching a depth of 154 cm below the current flooring under the Powder House. Therefore, the structure of the well passes through all of the layers of the landfill in the courtyard, entering the sandstone over which the fortress was built. Below the point of contact there is a fissure in the rock, to the West, through which a water moorhen with freshwater sprouts. In reality the water sprouts in every contact point with the reef, that is, at least most of the water percolates over the reef. The quality of the water, including salinity was analyzed through refractometry (Portable Refractometer Instrutherm ATC), with the result of 1 (NTP).

In comparison, the sea water analyzed, under the same conditions, provided a result of 39 (NTP).

When assessing the well described by Nieuhof, the very narrow (half a foot diameter of the well's opening) is noteworthy when considering the correspondence of 1 foot= 33 cm. Considering this measurement, the well would be approximately 16.5 cm which seems insufficient to fill the water pitchers. This could have been caused by a possible sinkhole,

16 Apud Galvão, op. Cit.p.274

17 Essa recomendação foi feita antes do primeiro lajeamento, então quando o forte estava com o primeiro aterro de areia branca. Considero a evidência mais forte da cota desse piso o local onde encontramos a argamassa, já que nos outros cortes o aterro de areia branca pode ter sido parcialmente atingido durante a remoção daquele calçamento. Nesse caso, a cota seria em torno de 92 cm abaixo do nível de referência.

18 Nieuhof, Joan Memorável ... op cit.

19 Sob a casa de pólvora encontramos vestígios de um piso 20cm abaixo do piso atual, ou seja, 61 cm abaixo do nível de referência. Este seria o piso em uso na época dos holandeses.

20 O piso atual da superfície no local do poço está 41 cm abaixo do nível de referência.

as the one Frias de Mesquita ordered to be built under the powder house to drain rainwater and wastewater from the fortress: *“built in the middle, below the Powder House, a sinkhole that through a pipeline, placed in the postern shall drain the waters out.* ²¹

When the flooring under the postern was excavated it was noted that there was no indication of a pipeline running through the landfill or the reef foundation. Nevertheless, there could have been the possibility that the piping designed had been built in a different location. Therefore, five pits were excavated next to the foundation of the Powder House on the side facing the river, and no indication of a sinkhole was found. It must be noted that a sinkhole in the center of the barracks would not have been uncommon. But not appropriate considering it would have been under the structure of the Powder House. The sand landfill (that furnished a good drainage) associated to the construction technique of the foundations (unmortared stone), helped the flow and reflux of the waters, and consequently its drainage. It is possible that Frias de Mesquita himself thought that the waters permeating the landfill were salty, so he recommended the elevation of the flooring above the level of the salty water: *“the cistern to be built in the location chosen with the necessary care requires that compression of the area from the foundation be of dully fragmented stone until the salty water is surpassed and this must be followed by building a foundation of stone, chalk and mortar...”*²²

During the occupation of the Dutch, and not knowing its source, the water was tasted, and it was fresh water. It is possible that the structure had been in disuse, even obstructed, for there had been twelve years since the Dutch had been established when they discovered the “well”.

Going back to the issue of the well described by Nieuhoff there is a question to be considered. He describes a well with 3 feet of diameter (99 cm) in its lower portion, already excavated in the stone. Because the stone had been excavated, that would be the minimum measurement that the lower part of the well could currently present, and that is not true. Today in the reefs there is an excavation of approximately 54 cm of diameter. It is possible that there has been a mistake in the measurement made at the time.

In reality historical information related to the elevation of the level of fresh water in the well and tidal flow, was proven to be true and was confirmed by the research.

Hour	Water Levels in the well	Tidal flow	Tidal level
13:26	25 cm	High Tide	210 cm
14:30	22 cm	Lowering	181,66 cm
15:30	18 cm	Lowering	153,32 cm
16:30	8 cm	Lowering	124,98 cm

21 Apud Galvão, op. Cit.,p.274

22 Galvão, Op. Cit. P. 274

It is known that there really exists, the availability of “fresh water” in the interior of the fortress, which can be accessed through the well excavated under the vaulted structure located in the center of the barracks. This availability is restricted to high tide and happens not only in the sygyal tides as well as in quadrature tides. The volume of water obtainable, measured in the Seventeenth century was, according to Nieuhof “more than sufficient for the consumption of the garrison during a siege”²³.

Dynamics of fresh water in the well - schmatics

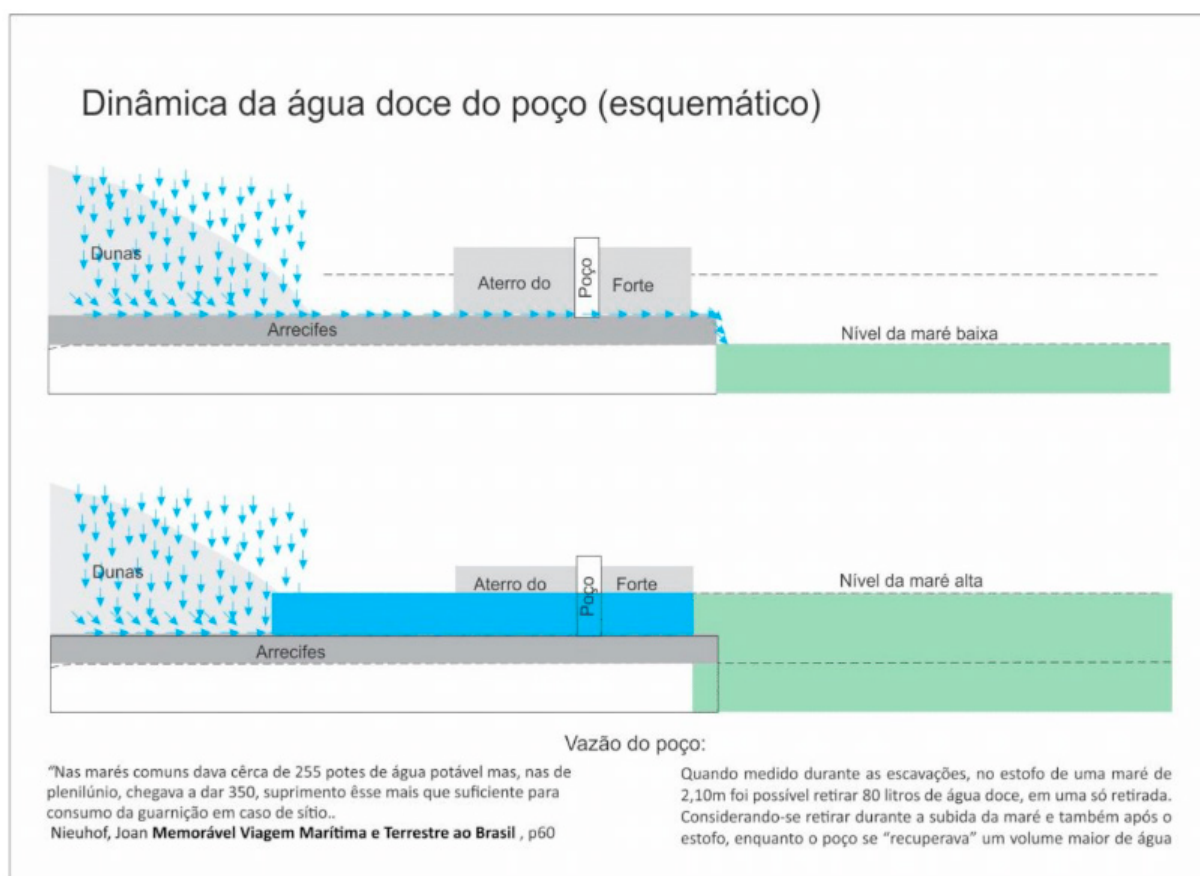


Figure8-Scheme of the dynamics of fresh water catchment in the well.

When measured through the excavations during neap tide at 2.10 m it was possible to retrieve 80 liters of fresh water at a time. Considering the removal during high tide and following neap tide, when the well “recuperated” a larger water volume could be removed, and 240 liters could be had in a tidal cycle.

Through a geoarchaeology assessment the source of fresh water could be attributed to the continental water table formed under the dunes, which in part infiltrated in the porous sandstone and in part glided over it. During high tide the fresh water free flow elevates the water level in the well. When the tide is low, again the fresh water flows free thus reducing its level in the well.

²³ Nas marés comuns dava cerca de 255 potes de água potável mas, nas de plenilúnio, chegava a dar 350, suprimento êsse mais que suficiente para consumo da guarnição em caso de sítio. Nieuhof. Op cit, p60.

Based on the discussions above, it is our understanding that getting to know the terrain since the very beginning, including the reefs that were the foundation of the Reis Magos Fortress, the Brazilians descendants of the Portuguese thought that the water permeating their foundations would be the same salty water covering the reefs during high tide. They were not aware that the fresh water flowing from the sands of the dunes' reserves and under the fortress structure would be caught by the high tide waters. Quite the contrary, they thought of the well as a sinkhole for rainwater.

The Dutch, finding what they thought to be an old Portuguese well, after approximately 11 years of occupation, tasted the water and considered it fit to drink. A precious gift, considering the conditions. According to Nieuhof the Dutch had reformed the old sinkhole fitting it with more compatible dimensions for a well that was supposed to collect water.

Afterwards, during a renovation of the flooring, its quota was elevated; a device covered the well maintaining access availability which was grooved to enable the placement of a lid.

When the fortress was repossessed it is possible that the Portuguese resumed its use as a water source. Nevertheless, in the collective unconscious remained the idea that, in the very least the water was brackish, according to the information of historians retransmitted by tourists' guides, without anyone actually tasting the water.

FINAL CONSIDERATIONS

The complexity of the archaeological excavation in the Reis Magos Fortress disclosed the results that based its restoration, and added significant scientific information concerning its occupation throughout the centuries. It would be impossible to summarize all of the results obtained, including their respective graphic and photographic proof, due to the size restriction required of the work. That is the reason why we offer a link enabling access to the complete report of this research.

When this archaeological research was accomplished strategic and logistic aspects were considered related to the fortress 'location, not only from a military view but from a landscape archaeology view as well. The assessment covered raw materials available and construction aspects from the perspective of the quality of the labor used during the existence of the fortress.

In addition to the aspects mentioned above significant alterations in the operational structure of the fortress were identified compromising its military use. All of the elements retrieved by Archaeology will offer a scientifically based restoration revealing a significant part of non recorded History of this monument so closely related to the expansion to the North of the territory of today's Brazil

REFERENCES

- ALBUQUERQUE, Marcos A. G. M.; Arqueologia de Unidades de Defesa in: Fernanda Codevilla Soares. (Org.). Arqueologia das fortificações: perspectivas. 1ed. Florianópolis: Lagoa, 2015, v., p. 9-37.
- ALBUQUERQUE, Marcos A. G. M.. Holandeses em Pernambuco. Rescate material de la Historia. In: PÉREZ, José Manuel Santos; SOUZA, George F. Cabral de (Editores). (Org.). El desafío holandés al dominio ibérico en Brasil
- ALBUQUERQUE, Marcos A. G. M. Arqueologia do Forte dos Reis Magos em Natal, in: Revista DaCultura, p. 22-31, Ano XIII, no. 24, FUNCEB, 2014
- ALBUQUERQUE, Marcos A. G. M; LUCENA, Veleda; WALMSLEY, Doris. Fortes de Pernambuco. 1. ed. Recife: GRAFTORRE LTDA., 1999. v. 1. 204p.
- ALBUQUERQUE, Marcos A. G. M; LUCENA, Veleda; MACIEL, Darlene. Programa de Pesquisa Arqueológica Interventiva e de Educação Patrimonial no Forte dos Reis Magos, em Natal, Rio Grande do Norte. 2013.
- ALBUQUERQUE, Marcos A. G. M; LUCENA, Veleda. Projeto Arqueológico Forte Orange. Relatório final de cumprimento de objeto, referentes às ações de conclusão da escavação arqueológica. Encaminhado à superintendência do IPHAN em Pernambuco. Itamaracá, Julho de 2003.
- ALBUQUERQUE, Marcos A. G. M; LUCENA, Veleda. Acompanhamento Arqueológico das Obras de Manutenção da Galeria de Drenagem Pluvial da Área Próxima ao Marco Zero. Recife 2000.
- CARVALHO, Heliana Lima de. Patrimônio Geológico Do Centro Histórico de Natal. Relatório de Graduação Nº 293, apresentado em 13 de Setembro de 2010, para obtenção do título de Bacharel em Geologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/ RN Setembro/2010.
- CASTRO, Adler Homero Fonseca de. Subsídios para a Restauração, 2013
- CASTRO, Adler Homero Fonseca de Muralhas de Pedra, Canhões de bronze, Homens de ferro: fortificações do Brasil de 1504 a 2006. Rio de Janeiro, Fundação Cultural do Exército Brasileiro, 2009. 392 p. il.; 30cm. v.3 Região Nordeste.
- FORTALEZA dos Santos Reis Magos, Engenheiro Gustavo Luiz Guilherme Dodt, 1866. Mss. Arquivo Histórico do Exército.
- FORTES, M de Azevedo. O Engenheiro Portuguez: dividido em dous tratados. Tomo primeiro. 3ª Edição. Lisboa. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.
- FORTES, M de Azevedo. O Engenheiro Portuguez: dividido em dous tratados. Tomo segundo. 3ª Edição. Lisboa. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.
- GALVÃO, Hélio. História da Barra da Fortaleza do Rio Grande. 2ª Edição. Natal: Fundação Hélio Galvão: Scriptorium Candinha Bezerra, 1999.
- MEDEIROS, T.H.L. (2001). "Evolução geomorfológica, (des)caracterização e formas de uso das lagoas da cidade do Natal-RN". Dissertação (Mestrado Geodinâmica e Geofísica) – Centro de Ciências Exatas e da Terra – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- MORENO, Diogo de Campos. Livro Que Dá Razão do Estado do Brasil [1612] ed. fac-similar. Rio de Janeiro: INL, 1968.

NIEUHOFF, Joan Memorável Viagem Marítima e Terrestre ao Brasil Traduzido do Inglês por Moacir N. Vasconcelos. Confronto com a edição holandesa de 1682, introdução, notas, crítica bibliográfica e bibliografia por José Honório Rodrigues. Livraria Martins -Rua 16 de Novembro, 116 São Paulo

PIMENTEL Luís Serrão, 1613-1679. Methodo Lusitanico de desenhar as fortificaçoens das praças regulares, & irregulares, fortes de campanha, e outras obras pertencentes a architectura militar distribuido em duas partes operativa, e qualificativa. Ao muito alto, e poderoso Principe Dom Pedro Nosso Senhor / por Luis Serrão Pimentel Engenheiro Mor, e Cosmografo Mor do Reyno, e Senhorios de Portugal. Tenente General da Artilheria em qualquer das Provincias do Reyno. - Em Lisboa : na impressão de Antonio Craesbeeck de Mello Impressor de S. Alteza, 1680. - [18], 666, [10] p., XXXVI, [3] f. desdobl. : il., grav. ; 2º (30 cm)

RELATÓRIO do presidente da província do Rio Grande do Norte. 28 de abril de 1860. p. 1 Apud Adler, HFC. Forte dos Reis Magos

ROCHA, Sérgio Rodrigues & Studart, Ticiania Marinho de Carvalho. XII Simpósio de Recursos Hídricos do Nordeste Caracterização das Chuvas na Cidade de Natal/RN com a Aplicação da Técnica Estatística dos Quantis (1986 a 2013) Disponível em <http://www.abrh.org.br/xiisrhn/anais/papers/PAP018441.pdf> (08/2016)

VELLOZO, D.S. Arquitetura Militar ou Fortificação Moderna. [online]. Transcrição e comentários de Mário Mendonça de Oliveira. Salvador: EDUFBA,2005. 370 p. ISBN: 85-232-0373-7

O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA PARA RESOLUÇÃO DE ATIVIDADES EXTRACLASSE NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA VIRGILIA BEZERRA DE LIMA, DELMIRO GOUVEIA – AL

Data de aceite: 01/07/2020

Wilma Lima Maciel

UNEAL – PRODIC

wilma-maciel2@hotmail.com

Delmiro Gouveia – AL

<http://lattes.cnpq.br/1258974429549216>

José Fábio Oliveira

UFAL – PPGG

fabiooliveira26@hotmail.com

Delmiro Gouveia – AL

Conceição Maria Dias de Lima

UNEAL – PRODIC

ceicadiaz@yahoo.com

Recife- PE

<http://lattes.cnpq.br/6997035724425753>

RESUMO: Em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) no espaço educacional, há uma longa história cultural e educativa que precisa ser pesquisada com mais atenção, interpretada, respeitada e valorizada pelos programas de formação de educadores, pelos cursos de graduação e pós-graduação, pelas agências de pesquisa, pelos formadores de política, currículos e material didático. O estudo aponta a importância de um olhar sobre o presente fenômeno educativo, considerando que a educação

deve contemplar os anseios da humanidade pelo acesso à escola e por vida digna e justiça social. O procedimento metodológico compreende um estudo de caso, realizado na Escola Municipal Professora Virgília Bezerra de Lima, no município de Delmiro Gouveia – AL. A pesquisa baseou-se em um trabalho de coleta de dados, através de um questionário direcionado aos estudantes. Na busca de amarrar essas questões mais profundamente, alguns autores foram prioritários, como: LOBO NETO, (2006); KENSKI, (1996); LEVY, (1994); MAIA, (2002), entre outros. A pesquisa objetiva conhecer como está sendo desenvolvido o uso da tecnologia como instrumento para resolução de atividades extraclasse nessa escola, procurando compreender qual o papel das TIC's na educação fundamental e analisando quais às perspectivas para a aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. Como sugestões de novos estudos verifica-se a necessidade de um melhor aprofundamento sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar, o processo avaliativo e a metodologia em atividades extraclasse.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Virgília. Tecnologia da Informação e da Comunicação. Estudo extraclasse.

THE USE OF TECHNOLOGY AS A FACILITATOR TO RESOLVE EXTRACLASSE
ACTIVITIES IN THE MUNICIPAL SCHOOL OF BASIC EDUCATION TEACHER VIRGILIA
BEZERRA DE LIMA, DELMIRO GOUVEIA - AL

ABSTRACT: Regarding the use of information and communication technologies (ICTs) in the educational space, there is a long cultural and educational history that needs to be researched more carefully, interpreted, respected and valued by educator training programs, undergraduate and postgraduate courses, -graduate, research agencies, policy makers, curricula and teaching materials. The study points out the importance of a look at the present educational phenomenon, considering that education must contemplate the longings of humanity for access to school and for a dignified life and social justice. The methodological procedure comprises a case study, carried out at the Professor Virgília Bezerra de Lima Municipal School, in Delmiro Gouveia - AL. The research was based on a data collection work, through a questionnaire directed to the students. In order to tie these issues more deeply, some authors have been prioritized, such as: LOBO NETO, (2006); KENSKI (1996); LEVY (1994); MAIA (2002), among others. The research aims to know how the use of technology is being developed as a tool for solving extracurricular activities in this school, trying to understand what is the role of ICT in fundamental education and analyzing which perspectives for learning mediated by digital information and communication technologies. As suggestions for further studies, there is the need for a better understanding of the use of information and communication technologies in the school space, the evaluation process and the methodology in extracurricular activities.

KEYWORDS: Vigilance School. Information and Communication Technology. Extraclass studies.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, em que a grande maioria da população tem acesso às tecnologias, os educadores podem usar os recursos tecnológicos para auxiliar no ensino de seus alunos além da sala de aula.

Neste estudo, o foco será a Escola Municipal de Educação Básica Professora Virgília Bezerra de Lima. A nossa pesquisa baseia-se em diagnosticar se os discentes do ensino fundamental utilizam as TIC's para resolução de atividades escolares extraclasse, sabendo-se que o uso dessas tecnologias nos ambientes de ensino e aprendizagem aparece como uma ferramenta importantíssima, facilitando o processo de construção do conhecimento, através de vídeo-aulas, acesso à internet, entre outros, motivando o estudante a aprender sempre mais, uma vez que, a nova geração está conectada à esses meios de informação o tempo todo.

A partir dessas considerações foi formulado o seguinte objetivo geral: Analisar como os discentes do ensino fundamental da escola Virgília se utilizam das TIC's para resolução de atividades extraclasse. E como objetivos específicos: compreender qual o papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação fundamental; identificar quais às perspectivas para a aprendizagem mediada pelas TIC's; identificar os reflexos das tecnologias da informação e comunicação no espaço educacional; analisar como os discentes da escola Virgília articulam conhecimentos da escala global a local; compreender a realidade da Educação fundamental a partir da visão dos estudantes que estão inseridos nesta escola.

A pesquisa encontra a sua justificativa na medida em que aborda uma experiência concreta no campo da educação fundamental, buscando apresentar como está sendo desenvolvido o uso das TIC's para o ensino e aprendizagem na escola Virgília. Esse trabalho de pesquisa justifica-se, também, pela necessidade de um maior estudo sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na modalidade de educação do ensino fundamental, a fim de potencializar o seu uso para enriquecer e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, além de capacitar as pessoas para utilização consciente e eficiente destes recursos tecnológicos no espaço educacional.

Através do uso das TIC's, é possível oferecer aos alunos uma segurança na realização de trabalhos nos momentos em que o professor não está presente para auxiliá-los, pois mesmo em lugares mais distantes, é possível obter acesso às tecnologias. O que precisamos é fazer com que esta tecnologia seja utilizada para complementar o ensino e à aprendizagem.

O procedimento metodológico compreendeu, inicialmente, um estudo de caso a fim de discutir e fundamentar as questões que seriam abordadas. Para esse estudo alguns autores foram prioritários, entre eles Belloni (2008); Moura (2012) e Dias (2010).

Num segundo momento foi realizado um trabalho de coleta de dados, através de um questionário aplicado aos estudantes do Ensino Fundamental da Escola Professora Virgília Bezerra de Lima, localizada na cidade de Delmiro Gouveia (AL).

Durante a pesquisa houve a preocupação de identificar a percepção dos alunos, uma experiência concreta educacional, não para medir os resultados dessa experiência em relação às propostas em nível nacional, mas, para identificar os caminhos que as escolas devem percorrer para construir e alcançar as metas rumo a uma educação condizente com as necessidades dos estudantes. Em seguida foi feita a análise e interpretação dos dados dos questionários, refletindo criticamente.

DESENVOLVIMENTO

Da educação fundamental às perspectivas para a aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (tdic's)

O uso das TICs se tornou muito importante para a educação, de acordo com o modo de vida moderna, uma vez que, o tempo é curto para todos, em especial as crianças, pois elas estão conectadas o tempo todo, o que facilita para a resolução das atividades de casa, pois muitos pais dessas crianças, mantêm uma jornada de trabalho entre 40 ou 60 horas semanais. Diante disso, a tecnologia, vem auxiliar tanto crianças quanto pais, que sabem que o recurso ajuda para o desenvolvimento dos exercícios de casa.

Portanto o ensino também ocorre extra sala e o aluno aprende o tempo todo e com auxílio das tecnologias. O educando através da tecnologia pode aprender um conteúdo ou tirar dúvidas, é claro que a tecnologia não vai diminuir o professor em sala, e sim vai auxiliar. O discente pode ter acesso a certos aparelhos eletrônicos detentores de tecnologias de ponta tais como: celular, notebook, smartphone, tablete, entre outros, e assim produzem conhecimento independentemente de não estarem presentes numa sala de aula convencional, uma vez que, a sala de aula vem até o educando.

O que antigamente não era possível, pois não existia o avanço tecnológico em que presenciamos na atualidade, a cada dia estamos aprendendo de maneira diferente e mais qualificada. Uma vez que a (high tech) alta tecnologia vem transformando nosso modo de organização e capacitação. Se antes não pensávamos em viver altamente ligados a tecnologia, hoje não conseguimos viver sem ela. Foram muitas críticas voltadas a modalidade de ensino a distância – EAD e a utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação - TDCI's no espaço educacional, pois se avaliava que estaria tirando a autonomia do professor em sala de aula, mas, com o passar dos anos percebeu-se que isso não seria mais uma preocupação e sim a implementação de um novo modo de vida. De acordo com a modernização, mudamos nossos gostos, comportamentos e até formas de viver e aprender.

Hoje em dia as crianças e jovens aprendem de maneira eficiente mesmo que não estejam inseridos em uma sala de aula comum. Por exemplo, podem aprender um novo idioma ao assistir séries e filmes, ou mesmo em jogos eletrônicos, sem sair de sua própria casa.

Contudo se analisa que o conhecimento está por toda a parte e quando o indivíduo quer aprender ele consegue independentemente de onde esteja. Assim o professor aparece nesse processo como um mediador de conhecimento, pois essa construção é um viés de mãos duplas. Por isso, para Eliana Benffanti e Rita Stano, “Esse novo caminho concreto para o aprender, criado pela tecnologia, vem mudar as relações de ensino: o professor deixa de ser o único elo entre o aluno e o conhecimento”, (p. 434, 2010).

Com isso, se cria mecanismo para a construção de ambientes de aprendizagem diversos que mesmo no mundo virtual, se exige conhecimento, pois, somos produtores desse discernimento o tempo todo. Segundo, Eliana Benffanti e Rita Stano “permite a expansão das fronteiras dos saberes, aumenta, diversifica e possibilita novas formas de relacionamento entre as pessoas”. Portanto, as surgiu para aperfeiçoar e melhorar esse processo de aprendizagem.

As tecnologias da informação e comunicação e seus reflexos no espaço educacional

Se pararmos para pensar, hoje em dia as tecnologias da informação e comunicação nos rodeia em toda a parte, desde um clique ao ligar o botão do controle da televisão, até mesmo o fogão de cozinha que antes era de lenha onde era necessário ir para a roça e procurar a lenha para poder fazer o fogo. Atualmente veio se modernizando e hoje o fogão a gás em que em um clique liga e não se faz necessário utilizamos nem um fosforo para ser acesso, e se este não é algo moderno para nós atualmente, antes foi uma grande evolução. Contudo, a busca de conhecimento se modificou de acordo com as necessidades sociais. Assim, muitos são os investimentos nas aérea das tecnológicas que movimentam grande parte da economia brasileira.

A cada dia somos mais dependentes dessas tecnologias para realizarmos nossas tarefas diárias com mais agilidade. Mesmo estando distantes dos grandes centros comerciais, é possível encontrar pessoas conectadas a uma rede de computadores e smartphones, pois, a cada dia surge um modelo melhor e mais eficiente para dar conta da gama de necessidades da geração pós moderna.

Para Rosangela Souza Vieira (2011), a sociedade atual vivencia um amplo processo de transformação no que diz respeito à intensificação do acesso à comunicação e informação”. Pois, nossos jovens e crianças aprendem muito mais com a tecnologia do que sem o auxílio dela. É por isso que hoje as Escolas, Universidades se investe muito em tecnologias para que os discentes tenham um maior rendimento em seus resultados finais de avaliações de aprendizagem. As tecnologias ajudam a aligeirar os processos burocráticos. Ainda segundo a autora, “Trata-se da sociedade do conhecimento, na qual os saberes são transitórios e há necessidade de estarmos constantemente aprendendo, construindo novos conhecimentos”. No entanto, o conhecimento de ontem já não mais será o bastante para hoje e assim necessitamos de uma nova conceituação, pois a arte de aprender se difere a cada dia. Segundo Vieira, “O espaço educacional, não diferente de outros espaços, mas de um modo particular, tem sido cada vez mais demandado na perspectiva de se experimentar novas formas de construção e difusão do conhecimento” (Vieira, 2011). A necessidade do ser humano hoje está pautada em saber cada vez mais sobre uma determinada coisa.

Assim sendo, sabemos que, as transformações nas formas de comunicação e de intercâmbio de conhecimentos, desencadeadas pelo uso generalizado das tecnologias

digitais nos distintos âmbitos da sociedade contemporânea, demandam uma reformulação das relações de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito ao que é feito nas escolas, quanto a como é feito. Precisamos então começar a pensar no que realmente pode ser feito a partir da utilização dessas novas tecnologias, particularmente da Internet, no processo educativo. Para isso, é necessário compreender quais são suas especificidades técnicas e seu potencial pedagógico. (OLIVEIRA e MOURA, 2018. p.75).

Considerando as representações dos autores, os saberes serão produzidos independentemente de onde o sujeito possa estar inserido, isso independe da representação da comunidade. A tecnologia vem criando e recriando sonhos, pois tem ajudado muito na produção e disseminação de conhecimento. Na verdade, vale ressaltar que precisamos de mais implementações de tecnologias de ponta para o ensino, principalmente no ensino público. Se trabalharmos com alta tecnologia desde a escola básica até a Pós Graduação, o rendimento e possibilidade de manejo desses aparelhos ajudará muito posteriormente na capacitação desse profissional, pois, um profissional que saiba realizar bem o manejo das tecnologias saberá certamente aplicar o que se aprendeu na realidade palpável.

O papel das tics na educação

A educação a cada dia está se utilizando das Tecnologias de Comunicação e Informação, pois, o acesso à internet se intensificou nos últimos anos, de forma que a educação também necessita se universalizar e é por meio da comunicação que a mesma será implementada. Uma educação plural que chega aos quatro cantos do globo, pois, mesmo em um campo bem distante da capital a tecnologia está presente. Por isso Salomon Bonfantti e Trindade Stano defendem que:

Esse novo caminho concreto para o aprender, criado pela tecnologia, vem mudar as relações de ensino: o professor deixa de ser o único elo entre o aluno e o conhecimento, permite a expansão das fronteiras dos saberes, aumenta, diversifica e possibilita novas formas de relacionamento entre as pessoas. (SALOMON BONFANTTI e TRINDADE STANO, 2010, p. 434).

Muitas dúvidas surgiram por se pensar que os meios de comunicação atrapalhariam a profissão docente, mas hoje percebemos que não, uma vez que o professor será o mediador de conteúdos e o conhecimento se dar na forma de recepção e de transmissão entre docente e discente, seja na modalidade EAD ou presencial. Assim a nova modalidade de vida do educando passa a fazer sentido através das TIC's, diminuindo a distância entre pesquisadores, assim como salienta Rosangela Vieira.

A sociedade atual vivencia hoje o surgimento de novas formas de estabelecimento de contato e circulação de informações. Neste sentido, as TIC exercem grande influência já que permeiam os diversos espaços e fazem parte da vida de inúmeras pessoas que

diminuem a distância e buscam conectar-se, utilizando o ciberespaço. (VIEIRA, 2011. P. 67).

Os usos desses recursos tecnológicos são de extrema importância. Pensando nisso, tanto no ensino a distância como no ensino presencial. Com a tecnologia de ponta em nossas mãos podemos nos conectar ao mais alto dos conhecimentos e assim possibilitar um crescimento intelectual e facilitar a aprendizagem dos educandos, isso em cursos de Educação Básica até Pós-Graduações. Como o manejo dessas tecnologias se faz necessário conhecer para aprender, para crianças torna-se mais fácil, pois elas aprendem tudo com maior rapidez devido a crescer em um meio tecnológico.

A tecnologia é muito tranquila para ser aplicada a público de jovens, crianças e adolescentes, mas para uma determinada faixa etária em que já está acostumada a viver sem tanta tecnologia, as vezes se faz uma necessidade de treinamento maior para aprender a lidar com o manejo dessas correntes.

Segundo Vieira Rodrigues e Ciqueto Peres (2007) “a apropriação da informática no ensino deve estar fundamentada em novas experiências pedagógicas que questionam os sistemas educacionais tradicionais”. Aqueles sistemas educacionais voltados a figura do professor como sendo o único mediador de conhecimento perdem espaço com o surgimento das tecnologias de ponta, já que o ensino passa a se dar de maneira dinamizada e com trocas de saberes, uma vez que as dúvidas podem serem sancionadas em apenas um clique, segundo as autoras “a aderência às novas tecnologias como instrumentos potencializadores da aprendizagem libertadora e dialógica, em favor da promoção humana e da cidadania” [...]. O discente passa a absorver um potencial de conhecimento maior e o acesso as pesquisas ajudam na compreensão e aplicação de discussões em torno de respostas a tais questionamentos e dúvidas, ou até mesmo a pesquisar sobre um determinado conteúdo.

Para Dias Leite, “há a integração das diversas mídias, articuladas com os conteúdos na produção e na interpretação dos sentidos... Aprender é construir hiperlinks”. (DIAS LEITE. 2010, p. 61). Esses hiperlinks estão associados a atividades práticas de ensino pois, por exemplo um aluno estudante do ensino fundamental, pode realizar pesquisas associadas aos conteúdos estudados em salas de aula com os professores, para um melhor aprofundamento do tema e não apenas o discente do fundamental, mas em todas as modalidades de ensino. Uma vez que quando se estuda na modalidade a Distância ou presencial, geralmente o estudante se responsabiliza por aprender de forma autônoma, independentemente de onde esteja, o conhecimento é construído e aplicado a determinada realidade. É o que podemos observar no ensino da educação contextualizada em que o aluno aplica a sua teoria a pratica diária logo a tecnologia permite o acesso ao conhecimento, para a preparação para vida. Sendo utilizada através de hiperlinks. Segundo Francisco José da Silveira Lobo Neto:

O que vem se manifestando em horizontes cada vez mais próximos é: uma educação

aberta, porque exigência de um processo contínuo ao longo de toda a vida; uma educação plural, porque exigência da crescente complexidade da vida humana em suas dimensões social e individual; uma educação dialógica, porque exigência da necessidade de negociar decisões coletivas nas situações, cada vez mais freqüentes, de incerteza e de urgência. E hoje, e mais ainda amanhã – com o aperfeiçoamento dos suportes de processamento da informação e dos meios de ampliação fidedigna da comunicação em graus cada vez maiores de interação mediada -, o conceito de presencial se modifica e já nos desafia no acolhimento crescente do virtual como realização de presença. (LOBO NETO 2006, p. 414).

Portanto, na atualidade, o uso da tecnologia vem ganhando vida no cenário educacional, possibilitando e integrando as diferentes camadas sociais em um mesmo espaço. Isso qualifica a educação, pois, a qualidade do ensino através da tecnologia vem melhorando o ensino através dos ambientes virtuais de aprendizagem que aumenta a cada dia, uma vez que, muitos são os profissionais que se formam com eficiência, já que a aprendizagem está dentro da perspectiva de cada um. Na realidade, se aprende em qualquer lugar, independentemente de presencial, semipresencial ou presencial.

OS ASPECTOS PESQUISADOS

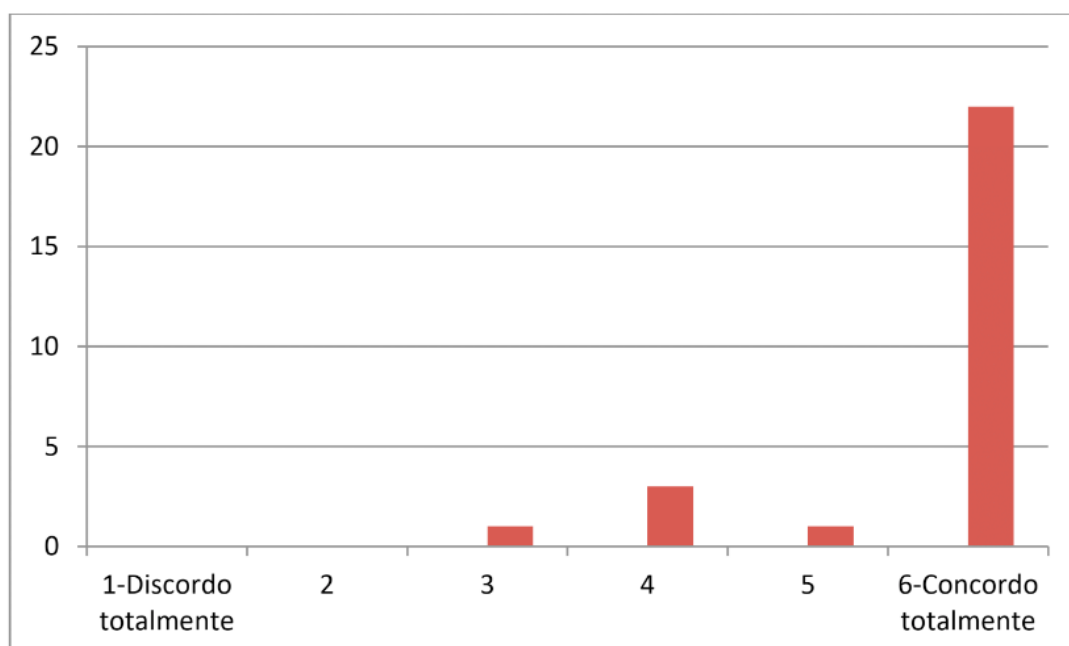
Primeiramente apresenta-se os gráficos mostrando como se deram as respostas pesquisadas e em seguida se faz a análise dos dados que compreende o uso das tecnologias e a qualidade do ensino propiciada pelo uso das TICs.

O uso da tecnologia:

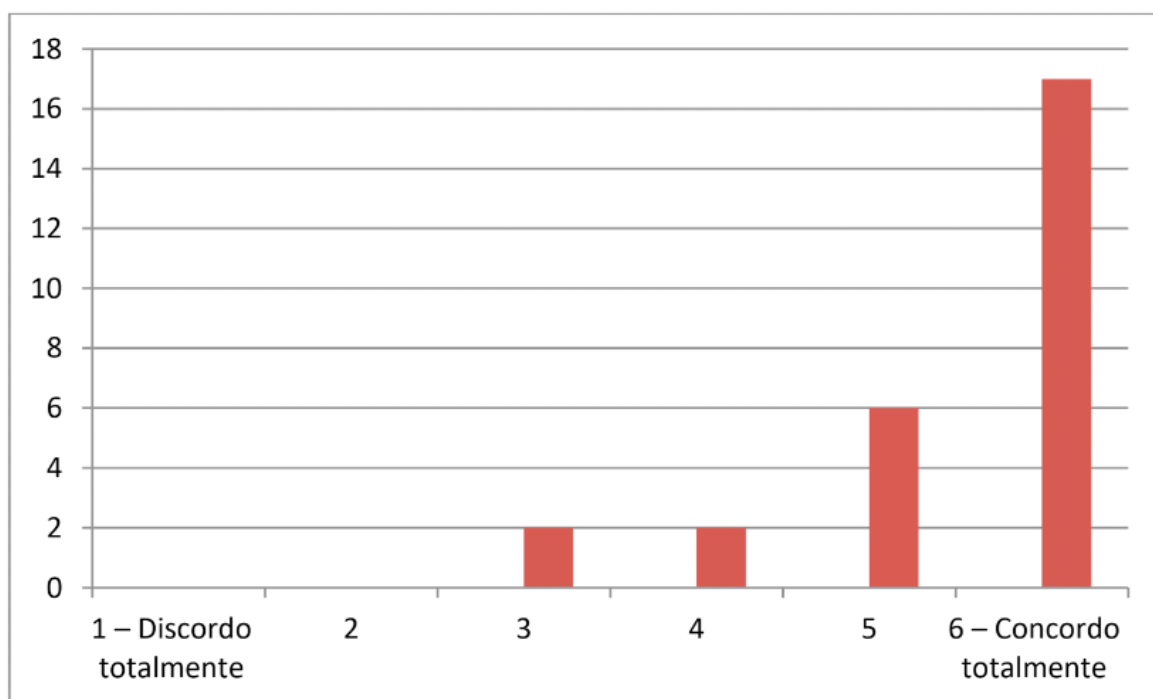
Você concorda que o uso da tecnologia facilita no auxílio da aprendizagem do aluno?

Discordo totalmente ()

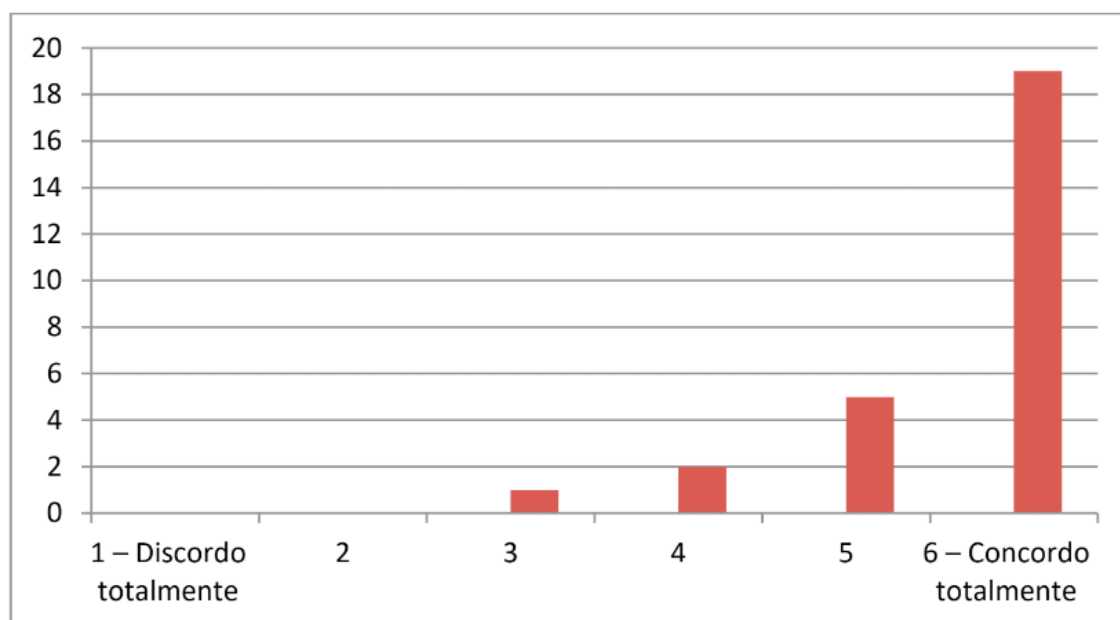
concordo totalmente ()



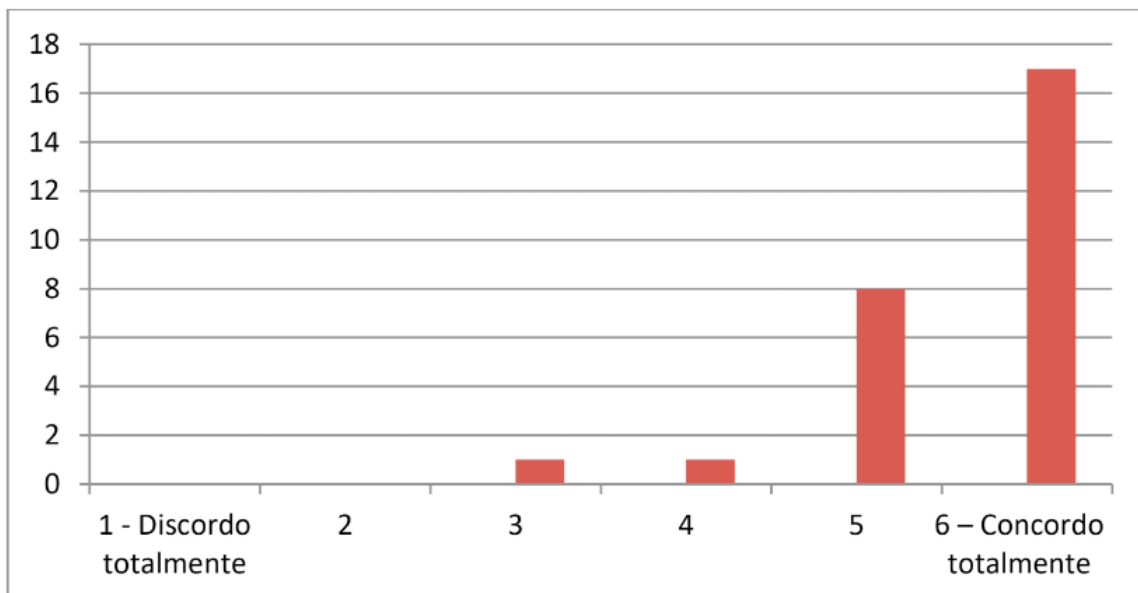
Para você o uso da tecnologia em sala de aula ajuda para a aprendizagem e na interação entre professor e aluno?



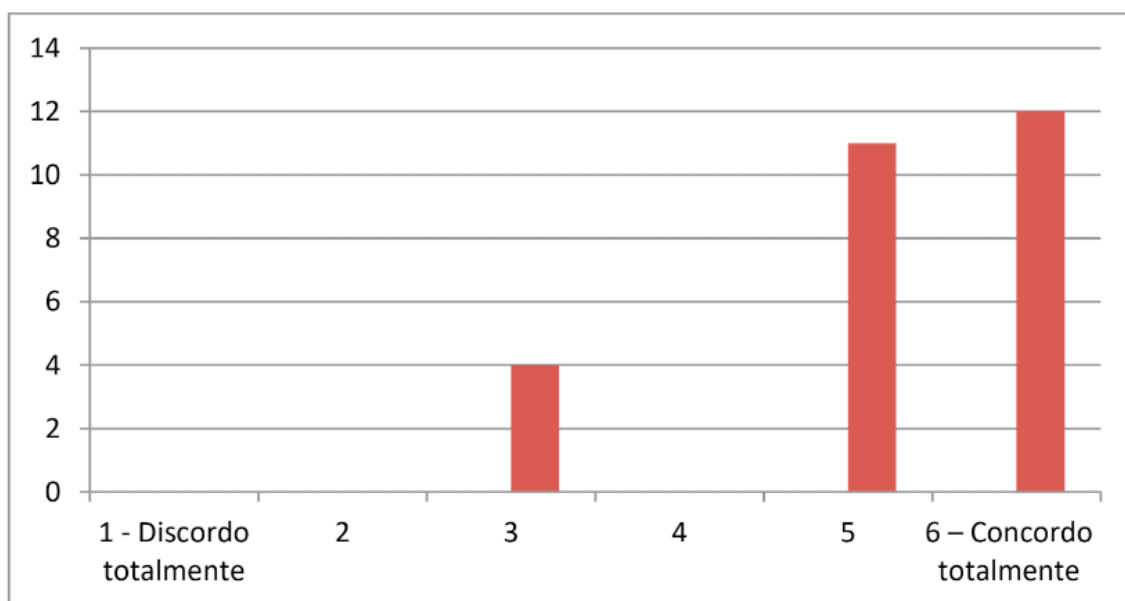
Você concorda que o uso da tecnologia auxilia no seu pensamento crítico?



Você concorda que responder as atividades escolares com o auxílio da tecnologia lhe ajudam para uma melhor aprendizagem?

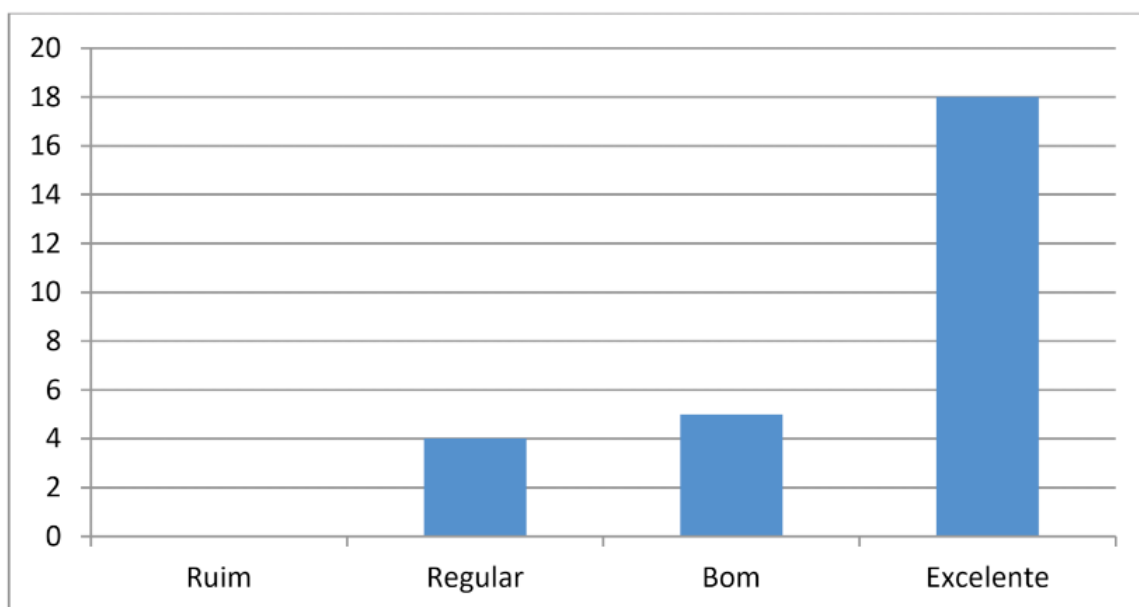


Você concorda que todas as escolas deveriam ter acesso a mais tecnologia?

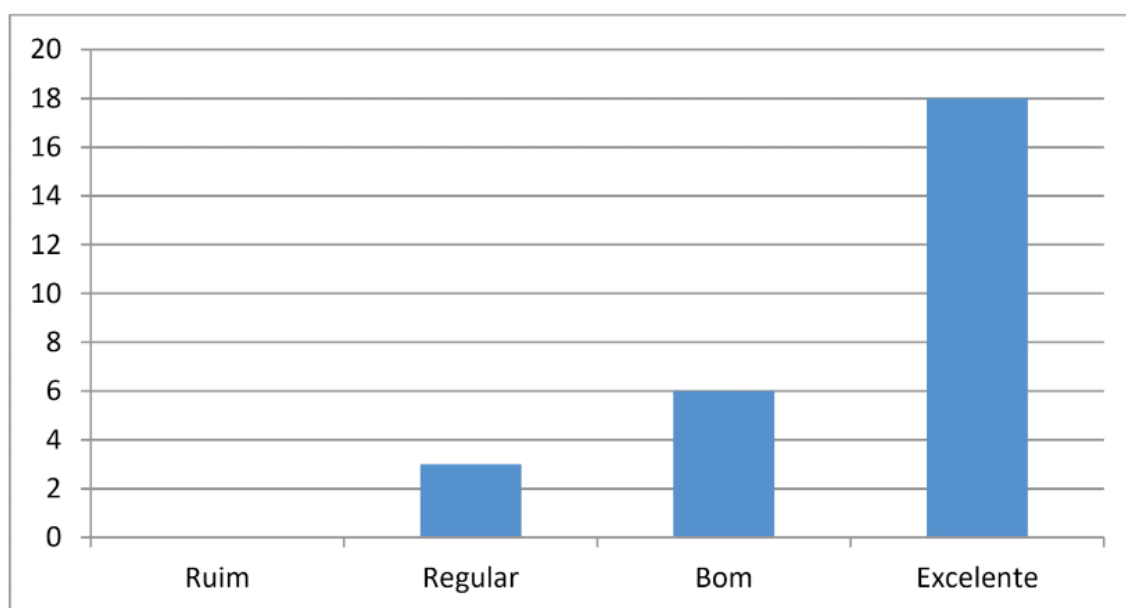


Qualidade do ensino com o uso das tics:

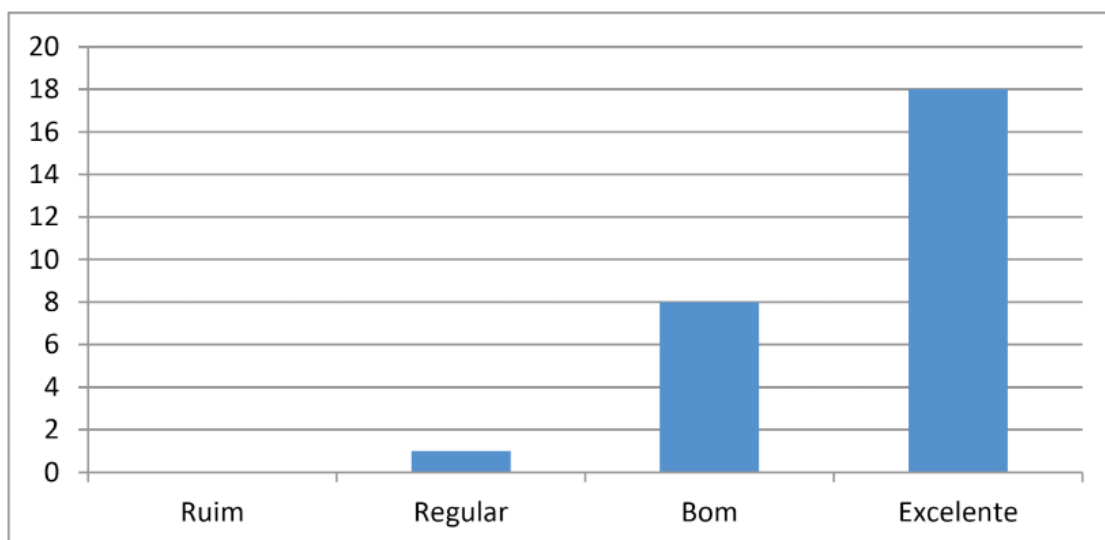
Para você se cada aluno tivesse acesso a um notebook o ensino melhoraria de forma?



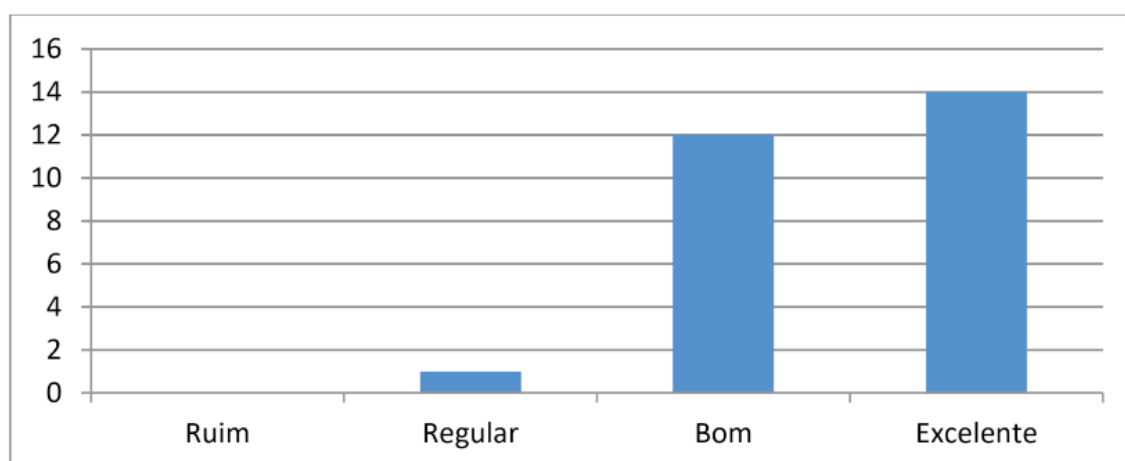
Para você uma plataforma online para resolução de atividades extraclasse seria de qual importância para a aprendizagem?



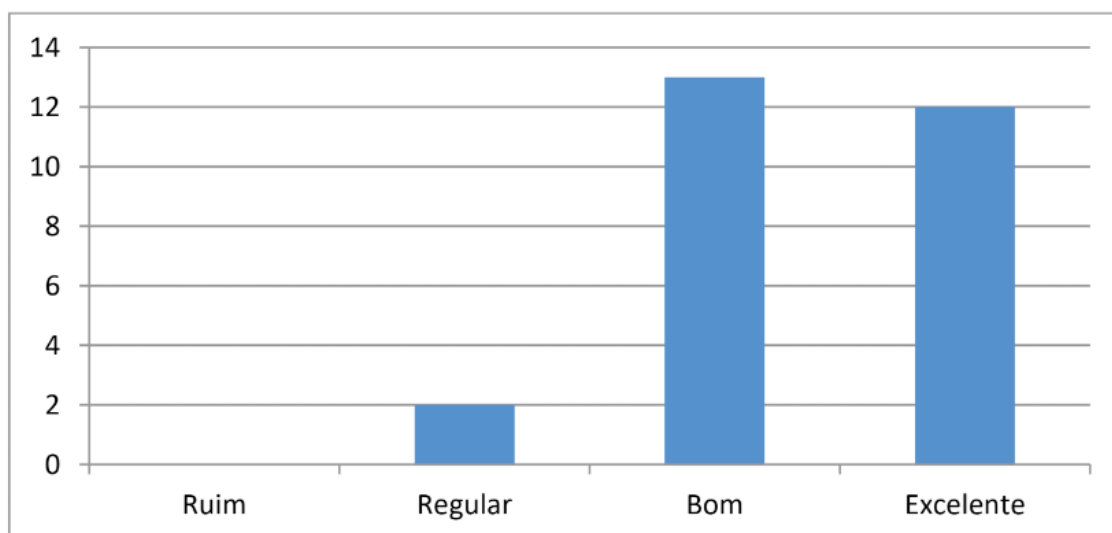
Seus pais gostam que os professores passem trabalhos extraclasse que necessite do uso das TICs para o desenvolvimento? De que maneira?



Você confia nas informações que tem na internet sobre alguns conteúdos estudados em salas de aula ou pedidos por professores para estudo? De que maneira?



Você consegue filtrar na internet as informações de conteúdos para um melhor aproveitamento? De que maneira?



ANÁLISE DOS DADOS

Através do questionário foi possível observar que a maioria dos estudantes concordam com o uso das TICs, seja no ambiente escolar ou fora dele. Também se notou que os discentes mantêm um bom manejo para o uso das TICs e acreditam que o auxílio das ferramentas tais como: computadores, smartphones, tablets, entre outros aparelhos eletrônicos, auxiliam para a resolução de atividades em classe e extraclasse. Contudo, os discentes aprimoram o uso da tecnologia para resolver trabalhos solicitados pelos professores em sala de aula.

O uso das TICs é bastante comum entre os discentes pois, eles utilizam a tecnologia de maneira adequada para estudos e lazer. Os alunos compreendem que os professores também solicitam e aprovam o uso da tecnologia para o auxílio ao ensino e a aprendizagem dos discentes na resolução de atividades extraclasse. Sendo valorizados os trabalhos realizados por os mesmos com o auxílio da tecnologia. Pois, a escola auxilia o ensino voltado ao uso da tecnologia entre os alunos.

Segundo pereira (2012, p. 20). 'A sociedade tecnológica é filha da ciência moderna e da aplicação sistemática do método científico indutivo. Isto, por um lado, comprova o sucesso inquestionável da ciência moderna, que nos deu este admirável mundo novo'. De acordo com a modernização das gerações a forma de se comunicar e aprender também evolui e é preciso a capacitação de todos para acompanhar esta evolução que a cada dia vem aumentando e melhorado o ensino.

As tecnologias digitais também propiciam a aprendizagem colaborativa e reflexiva, auxiliando nas questões de letramento, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e atuando como grandes aliadas de alunos e professores quando o assunto é extrapolar os limites da sala de aula. (FONSECA e COSTA, 2018, P. 5-6).

Na verdade, o uso das TICs como foi diagnosticado nos questionários, realmente perpassa os limites da sala de aula e chega à casa dos alunos, como auxílio para efetivação

de atividades extraclasse, solicitados pelos professores da escola Vigília Bezerra de Lima. Contudo o uso das TICs é aprovado pelos discentes do ensino fundamental de duas turmas compostas por 27 alunos dessa escola.

Dessa forma, a escola deve apresentar os condicionantes necessários para o aperfeiçoamento do uso de tecnologias pelos alunos. Com isso facilitando a utilização desses recursos, possibilitando oportunidade para que todos os indivíduos tenham acesso as novas tecnologias. [...]. (CAETANO E CALAZANS, 2018, p. 159).

Em uma sociedade moderna como a nossa, as tecnologias devem serem utilizadas para facilitar o ensino e não atrapalhar, por isso, os professores devem se auxiliarem delas para compor um melhor rendimento de ensino. Pois, eles concordam com o uso das tecnologias. Como facilitadoras do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os discentes aprovam o uso da tecnologia como auxiliadora para resolução de atividades extraclasse de maneira positiva. Pois os alunos resolvem atividades solicitadas pelos professores da escola Vigília Bezerra de Lima de forma facilitadora. Compreende-se que a tecnologia vem ajudando na qualidade do ensino, uma vez que os discentes já crescem com o acesso as tecnologias o que facilita no manuseio delas para complementar o ensino.

Enfim, os usos das tecnologias auxiliam os discentes na resolução de questões escolares e não escolares uma vez que o avanço tecnológico se encontra nos mais distantes locais do globo. E devido esse avanço professores e alunos e pais, precisam estarem adequados a ajudar os seus alunos e filhos a aprenderem utilizando a tecnologia. Que vem ajudando na melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2ª Edição. Campinas SP: Autores Associados, 2008. BRAGA.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **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. – 13. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

DIAS, Rosilânia Aparecida. LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da Legislação ao Pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2010.

OLIVEIRA. Claudio de. SOUSA, Samuel Pedrosa. **TIC'S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO**.<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>>. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias**. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. (org.) Didática: o ensino e suas relações. São Paulo, Papirus, 1996.

LEVY, Piérre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Editora 34, Nova Fronteira, RJ, 1994.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos**. In SILVA, Marco (org.). Educação online. São Paulo: Loyola, 2006.

MAIA, Carmem. **Guia Brasileiro de Educação a Distância**. São Paulo, Esfera, 2002.

MOURA, Elayne de. **Os elementos do processo de ensino-aprendizagem: Da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação**. Revista Vozes do Vale. Nº 02- Ano I- outubro, 2012.

MOURA, Ruy Manoel. **A Internet na Educação: um contributo para a aprendizagem Autodirigida**. Inovação, 1998. p.11,177-129. Disponível em <http://rmoura.tripod.com/internetedu.htm> >. Acesso em 02/08/2013

RODRIGUES e PERES. **Panorama brasileiro do ensino de Enfermagem On-line**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n2/a12>. Acesso em: 15 de out de 2017. Rev Esc Enferm USP, ano 2007.

RODRIGUES. Rita de Cassia Vieira. PERES. Heloisa Helena Ciqueto. Panorama brasileiro do ensino de Enfermagem On-line. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n2/a12.pdf>>. Acesso em out de 2017.

VIANNEY, João. **O Cenário Brasileiro da educação a distância**. In: 2º Ciclo de Seminário Internacionais Educação no século XXI: Modelos de Sucesso – Educação a Distância. Edição Bilíngüe: português/inglês, publicado em parceria com a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo – SESC/SENAC, Rio de Janeiro, 2008.

VIEIRA, Rosangela Souza. **O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor**. Disponível em:< http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_05.pdf >. Acesso em out. de 2017.

UM OLHAR DE HANNAH ARENDT SOBRE A ESCOLA. - VIOLÊNCIA VERSUS CIDADANIA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Pedro Geraldo Saadi Tosi

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais –
FCHS/UNESP - DECSPP – Departamento de
Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas.
Franca (SP)

<http://lattes.cnpq.br/1566616557380717>

Lamia Jorge Saadi Tosi

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo -
Franca (SP)

<http://lattes.cnpq.br/4863429211807120>

da vida escolar em que os atos de violência quando se autonomizam, mudam o mundo e mudam-no para um mundo mais violento. O fio condutor das evidências contemporâneas do aumento da violência aqui tratadas se articula com a contribuição arendtiana sobre o tema e perpassa os limites entre os muros da escola e os nichos de violência da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Hannah Arendt. Violência., Escola, Cidadania, Políticas Públicas.

A SIGHT FROM HANNAH ARENDT ON THE SCHOOL. - VIOLENCE VERSUS CITIZENSHIP

RESUMO: Esse artigo busca, por meio do pensamento de Hannah Arendt, evidenciar que a naturalização da violência nas escolas age em detrimento da construção de cidadania, ou seja, sugere que se a escola reforçar as formas corriqueiras de jovens se relacionarem, de modo que ações violentas lhes pareçam banais, ela incorrerá em negar o seu papel social de instituição pública de formação e de construção de laços sociais baseados em noções de justiça e no senso de equitatividade. Ao tratar o tema, esse texto busca demonstrar como os laços sociais marcados pela cotidianização da violência fazem sobressair dimensões

ABSTRACT: This article seeks to show, through the thinking of Hannah Arendt, that the naturalization of violence in schools acts to the detriment of the construction of citizenship, that is, it suggests that if the school reinforces the everyday forms of young people to relate - as such violent actions seemed him like banalized - it will negate its social role as a public institution for preparing and building social ties based on notions of justice and a sense of fairness. In dealing with the topic, this text seeks to demonstrate how the social bonds marked by the daily life of violence highlight the dimensions of school life that are manifested as instruments

or as actions acquiring autonomy to the extent that acts of violence, when changing the world, turn it to a more violent world. The guiding thread of the contemporary evidence of the increase of violence treated here articulates with the Arendtian contribution on the subject and crosses the boundaries between the walls of the school and the niches of violence of the society.

KEYWORDS: Hannah Arendt. Violence, School, Citizenship, Public Policy and Politics.

INTRODUÇÃO

Sabemos que o sistema mundial contemporâneo e suas dimensões econômica, social, estatal e, em especial a cultura da vida urbanizada, se encontram em situação de severa crise e nosso país, nesse contexto, sofre os impactos desse processo de crise. Assim, pensar em formação para a cidadania no espaço escolar da atualidade nos remete a refletirmos sobre as relações sociais e as injunções em que vive expressiva parcela populacional de uma sociedade como a nossa, localizada ambígua e simultaneamente nos extratos intermediários e na periferia do sistema mundial, condição que não exige o estado de responder com medidas globalmente aceitas de ajustamento e de acomodação internas que sejam suficientes, ao mesmo tempo em que se evidenciam como necessárias.

Temos assistido em nosso país à degradação de laços sociais constitutivos de uma sociedade minimamente equilibrada: cidades que exibem altos índices de violência, falta de empregos, exclusão social, decadência moral da chamada classe política em todos os níveis de atuação e, em particular, a exuberante ausência de políticas públicas voltadas para educação que sejam concebidas como educação e aprendizagem para uma vida não violenta.

O sistema educacional e a formação da juventude no âmbito da nação padecem na medida em que a política e os políticos criminalizam a questão social e que não conseguem alcançar o fato de que a crise não passa de uma necessidade de mudança sistêmica e que os movimentos sociais e as revoltas daí decorrentes são efeitos e não as causas das crises.

Para Schütz falar em uma educação voltada para a cidadania é:

“falar em uma escola-cidadã ou ainda em um aluno-cidadão é referir-se especificamente aos: excluídos, oprimidos e desfavorecidos do âmbito político, social e cultural.”
(SCHÜTZ, 2016, p.88)

Em tempos de recrudescimento das crises é necessário pensarmos em projetos políticos pedagógicos escolares que respondam às necessidades da escola, da sociedade e dos jovens e que esse projeto acima de tudo tenha por objetivo a educação como emancipadora da condição humana.

Em nosso país a prática de se fazer educação a partir da esfera política não ultrapassa o que está contido em artigos, parágrafos e incisos de um ordenamento jurídico em que a

legislação complementar, os decretos e as resoluções, cujos princípios são tratados como política de governo e não como política de estado, restringem-se a procedimentos que mudam a toda hora, ao sabor daquilo que o governo do momento julga como as condutas mais adequadas em função de contingenciamento de gastos.

Nesse sentido, numa situação em que os princípios são substituídos pelo pragmatismo da gestão de governo e em um ambiente em que o processo educativo exacerba um conteúdo muito distinto da sua concepção formal as práticas carentes de fundamentação se multiplicam e o casuísmo se instala, a ausência de comprometimento e de responsabilização se fazem presentes e a realidade de nossas escolas ofuscam iniciativas que poderiam servir de exemplo de emancipação. Boas práticas educativas muitas vezes jazem soterradas pela total ausências de espaços isentos de interesses pragmáticos destinados à reflexão.

Resta uma pergunta: O que objetivam as políticas públicas voltadas para o setor educacional?

Para Bittar:

“Políticas públicas na área da educação têm de se preocupar com o que há de mais instintivamente importante a ser discutido no âmbito da construção da educação. Não há como negar que está às claras declarado como tema de relevância e atualidade na discussão educacional, a negação de si mesma, por uma cultura, é autofagia. Compreender, apreciar e discutir as instâncias da sua própria consciência, como cultura, é algo de fundamental e determinante importância para a fixação do ideário da escola.” (BITTAR, 2004, p.88)

Cabe à escola planejar suas atividades, colocando seus jovens alunos como protagonistas não apenas de seu ensino-aprendizagem; mas como protagonistas de uma educação para a paz e para a consciência cidadã, bem como para refletir sobre o papel que situações de violência assumem numa sociedade que herdou aspectos do colonialismo, do escravismo, da modernização conservadora, do subdesenvolvimento, enfim: de quantas e quantas limitações são necessárias serem superadas para que possamos pensar e agir como povo emancipado da violência em suas manifestações mais corriqueiras e que aparecem sub-repticiamente na vida cotidiana.

Mas, infelizmente os achados que encontramos na escola brasileira de hoje são: jovens desinteressados, violência desmedida, atuação sobre um tecido social dilacerado, ausência de planejamento voltado para cumprimento de metas específicas, falta de comprometimento com o rumo que a vida dos educandos pode tomar e renúncia a uma perspectiva de vida futura. Professores malformados, despreparados e desmotivados compõem uma dimensão igualmente significativa desse processo.

Que valores as escolas estão priorizando?

Paulo Freire já nos ensinava que:

“Todo planejamento educacional para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. O que se faz necessário é a cultura para a responsabilidade social.” (FREIRE, 2002, p.10)

A escola não é apenas um lugar para tornar permeável o planejamento escolar, mas, sobretudo, o lugar de formar cidadãos críticos, capazes de interagirem entre o senso-comum e a ciência, entender a política do saber, conseguir enxergar suas necessidades cotidianas e as de sua comunidade, despertando seu interesse no saber, no ser, no compreender, no agir e no fazer.

“Para Arendt, a tentativa de estabelecer mudanças políticas por meio da educação pode ter consequências nefastas. Tornar o âmbito educacional um meio para fins do âmbito político só pode significar instrumentalizar a educação como se os seus resultados pudessem ser totalmente previsíveis.” (SCHÜTZ, 2016, p. 99)

Dessa forma, Arendt escreve:

“O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. [...] a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feitiço tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina. A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados.” (ARENDT, 1992, p. 225)

Qual é a principal função que a escola deve cumprir na formação cidadã?

A principal reflexão de Hannah Arendt sobre educação encontra-se em seu clássico livro ***Entre o Passado e o Futuro***. Nele a autora traz um ensaio sobre as reflexões educacionais intitulado: *A crise na educação* onde ela se dedica a uma análise aprofundada das condições educacionais nos Estados Unidos e na América nos anos 1950.

Hannah Arendt, fez menções ao processo educacional, porém não se debruçou sobre o tema como o fez com a política, com a violência e com o totalitarismo; ainda assim, é emblemático no conjunto de sua obra o fato dela enfatizar e conferir relevo ao processo educativo em relação à política, à sociedade e à violência.

Tal ênfase destaca a importância que o ato de educar assume em relação aos demais assuntos, argumentando que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres humanos nascem para o mundo” e este é um ingrediente fundamental e revelador do papel desempenhado pela educação nas mais diversas sociedades (ARENDT, 1992, p. 223). Isso significa que a cada ser nascido, a sociedade deveria assumi-lo como tarefa para constituir um novo início de mundo e essa tarefa requer algum nível de esforço.

Ao seu tempo, esses novos seres deveriam ser considerados iguais, aprendendo a respeitar as diferenças, aprendendo a viver e conviver em sociedade, porém Hannah Arendt reconhecia que tais elementos se configuravam em uma mentira constitucional, já que a igualdade é uma falácia moral escancarada diariamente nos jornais, nos noticiários

televisivos e nos bancos escolares. Em decorrência dessa assimetria entre igualdade formal e diferença real é que a abordagem do cidadão em relação ao serviço público de cunho estatal desenvolveu a noção de equidade quando se trata da oferta de serviços.

A sociedade contemporânea exige mudanças significativas nas abordagens do processo educacional e nas relações de ensino-aprendizagem. Exige, também e simultaneamente, repensar saberes educativos nas suas formas, mas acima de tudo, nos formatos em que esses saberes se apresentam e se manifestam no horizonte de percepção de grupos sociais determinados. Essa demanda exige colocar em prática conhecimentos a respeito de como as relações sociais predominantes no entorno escolar acabam permeando os bancos escolares.

A discussão sobre a função social da escola e da construção de seu projeto político pedagógico nos leva a refletir sobre o conceito de responsabilidade coletiva encontrada nos escritos de Hannah Arendt e presente em Karl Marx ao conceber que o homem é o sujeito de sua própria história.

Educadores, pais de alunos e a sociedade têm se perguntado: Como educar para um mundo cada vez mais violento? Essa indagação aparece sinalizando uma mudança de direção nas preocupações a respeito do papel social da educação, já que a preocupação não é formar para a vida, mas antes viver em um mundo violento.

Nós, seres humanos, temos sido capazes de produzir, inovar, descobrir, deliberar. Somos capazes de revolucionar a ciência e seus paradigmas, mas estamos paralisados diante da violência que se instala a cada dia debaixo de nossos olhares perplexos.

A vida social contemporânea se mostra cada dia mais violenta e a ela estamos expostos cotidianamente. Porém, temos sentido que essa violência é devastadora, um poder avassalador que exige muita lucidez e clareza de objetivos para oferecer respostas que tragam novos olhares a uma sociedade de consumo e competitiva que fragilizou a educação na exata medida em que desvalorizou a preocupação com o futuro daqueles que de nós descenderão.

Isso aconteceu na exata medida em que a sociedade passou a apreciar a educação tão somente como meio para atingir um fim. Fim esse que é instrumentalizar as pessoas para a necessidade que cada um tem de ascender socialmente, destacando-se como indivíduo e não como parte de uma coletividade.

Dessa forma unidimensional, como mero instrumento de mobilidade social, a educação se desvalorizou e passou a ser apreciada apenas como meio, já que seu objetivo precípuo é cumprir a função de satisfazer necessidades de seres unidimensionais que almejam ascender socialmente, que vivem em uma sociedade que acolhe e que sanciona positivamente os profissionais de sucesso que a escola formou e que o processo de escolarização certificou. É importante notar que tal modelo pode se constituir numa forma de perversidade contra aqueles que não se consideram adequados a ele.

Sabemos que a violência se manifesta na história da humanidade desde os seus

primórdios e, desde a antiguidade, vários pensadores se debruçaram sobre o assunto buscando explicação para o seu surgimento, na tentativa de entender a manifestação de várias formas de violência experimentadas pela espécie humana em contextos múltiplos.

A reflexão sobre manifestações de violência que se apresentam na atualidade é tarefa emergencial, pois nos conduz a acreditar que a generalização de modos de exercício da violência tem nos feito acostumar com ela e as suas várias modalidades indicam que parece haver tendências de generalização de situações de violência aberta e de conformismo com a máxima de que a violência é parteira da história.

Na contrapartida da ideia de que a violência seja a parteira da história, Hannah Arendt produziu severas críticas aos pensadores que defenderam a violência como arma revolucionária, ou como mola construtora de regimes políticos. Para ela, a violência não cria o poder, mas o destrói, deixa o mundo mais violento.

Nas lutas entre as hordas primitivas, nos mitos da antiguidade, nos gladiadores de Roma, a violência não só estava presente, mas sobretudo, representava a honra.

Com a Idade Média, as nobrezas regionalizadas e depois a Inquisição eram as mais nítidas demonstrações da violência como forma de aterrorizar os súditos, os infiéis e os descrentes na ordem estabelecida frente a uma rígida hierarquia de vontades pessoais.

A Idade Moderna não foi diferente. A constituição dos Estados foi pensada por diversos autores e ortodoxias distintas. Entretanto, desde Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Marx, Max Weber e muitos contemporâneos, a violência foi pensada como o resultado de um processo de concentração e de monopolização, como a soma de forças capazes de estabelecerem a paz pública e defenderem os interesses de todos, apenas e tão-somente, na medida em que se constituíssem enquanto propriedade do poder e dos interesses de Estado.

O tão esperado século XXI, como todo início de séculos, trazia esperanças e desejos de paz, mas está sucumbido à mesma violência do século anterior. As estatísticas apontam para um número assustador de jovens que matam e morrem. Esses números parecem revelar a não inserção dos jovens nos seus mundos.

A violência escolar, o *bullying* e as mortes ocorridas nas escolas, bem como as várias modalidades de tráfico – dinheiro, drogas, armas, pessoas – mundo afora e, não menos importante, a violência que se instala, se articula e se adapta aos modos de vida dos mais variados setores da vida social. Tudo isso causa espanto, medo e incertezas.

Neste ponto surge a pergunta: a violência está instalada na sociedade atual ou esse rol de manifestações violentas é apenas uma espécie de aumento na voltagem dos acontecimentos que estão a nos mostrar que o homem é inerentemente servo da maldade, e como tal, as instituições por ele criadas serão sempre frágeis frente ao drama da violência?

O ambiente escolar atual nos coloca frente a um mundo de dúvidas quanto à possibilidade de os povos encontrarem seus caminhos sem exhibir um terrível espetáculo

no qual a violência se apresente como o traço marcante.

Mesmo assim, resta à desconcertante indagação acima formulada outras tantas que parecem não ter respostas plausíveis e que possam nos oferecer uma saída digna tanto do ponto de vista prático, quanto do ponto de vista moral.

Quais são os restos da ordem feudal que podem continuar a conferir honorabilidade à violência atual? Qual é a utilidade e qual é a função social que ainda mantém o monopólio da violência como uma fórmula que mantenha vigor intelectual tendo sido quase unânime entre os clássicos acima mencionados para justificar o estado moderno?

Se a constatação de que processo generalizado de violência atual não faz senão testemunhar o solapar de vidas e se não faz senão deixar um rastro de destrutividade e de banalização da importância que a vida pode assumir para alguns tantos seres que simplesmente descontinuam a existência, as respostas serão em grande medida incompletas.

Ainda mais, se os seres humanos vitimados com a perda da vida, ou submetidos a dilaceramento psíquico e de tudo mais o que socialmente se espera que a vida humana pudesse ter como garantia, passaram a ser apenas um dado estatístico sobre a escalada da violência, uma violência que atinge principalmente os mais frágeis e, não menos importante para o propósito desse artigo, não há parâmetros claros e de aplicação prática imediata principalmente para os que são vitimados indefesos nos bancos escolares e nos diversos formatos familiares que proliferam como novidade nos tempos atuais.

Se a maioria dos agressores e causadores da violência forem pessoas que não se adaptaram, ou que responderam de forma perversa ao modelo unidimensional de escolarização, aí então temos um problema que deve ser resolvido levando-se em conta a vivência dos educadores e, nesse sentido, é importante afirmar que: pelo simples fato de se considerarem estranhos ao formato de sucesso celebrado nas instituições escolares muitos e muitos se tornam violentos.

A escola o *locus* da formação cidadã ou o palco da violência?

A escola tornou-se um lugar por excelência violento?

Não, a escola é uma célula da sociedade. Ela não é mais ou menos violenta. Ela é o retrato da sociedade. Não existe escola de paz em um meio social violento. Não haveria como existir ilha de paz em um meio violento.

Pelo fato de abrigar um número grande de pessoas das mesmas faixas etárias e advindas do mesmo meio social, a escola acaba sendo síntese de muitas manifestações de violência. A escola reúne pessoas que vivem em uma sociedade violenta.

A violência vivida nas escolas não poderia ser explicada pela simples constatação de que há intolerância, ou falta de bons meios de convivência, ou ainda pelo desrespeito àqueles que não são considerados iguais; os problemas são estruturais e complexos e

as diferenças culturais, sociais e econômicas dão ensejo a uma enormidade de conflitos.

Nos dias atuais a mídia tem dado grande destaque às questões da violência escolar e “apesar da existência de pesquisas, projetos e políticas que tentam conter o fenômeno, os números são significativos e seguem aumentando” (SPÓSITO, 2001, p.100).

Vivemos no Brasil um processo histórico de distribuição irregular da população pelo território em que o crescimento populacional mal distribuído torna-se mais agudo quando o acelerado processo de migração do campo para os centros urbanos se desdobram nas diversas formas degradantes de habitação, na degradação do mercado de trabalho e consequentemente da cidadania e, dessa forma, a violência se instala no viés da expansão da pobreza e da miséria.

Nos dias atuais todos estão expostos à violência, mas esta atinge de maneira preocupante os jovens, que sofrem também com o efeito da exclusão.

Para Bittar, a violência banalizada:

“[...] transforma os ambientes sociais em locais de execução pública, a exemplo da demonstração de que ela não está instalada somente no corpo da sociedade civil, mas mora no meio da própria estrutura dos órgãos responsáveis pela custódia da segurança social. A violência está na sociedade.” (BITTAR, 2004. p.49)

A violência instalada em nossa sociedade entre os jovens está diretamente ligada à falta de perspectiva de inserção na vida social, ou seja, um mercado que não lhes oferece oportunidades de trabalho, de educação de qualidade e de construção de um futuro digno, tudo isso ligado à falta de políticas que visem amenizar a desigualdade social, que impulsionem o crescimento econômico e proporcionem a mobilidade social.

Para Campos:

“Na virada para o século XXI, portanto, o Brasil continua preso às artimanhas do desenvolvimento capitalista dependente, renovando assim a dupla articulação, desvendada por Florestan Fernandes, e é o responsável por promover ao mesmo tempo a acomodação dos setores econômicos internos e da economia interna às economias centrais. A informalização do mercado de trabalho - e a defesa de uma maior flexibilização - em um contexto de rigidez do modelo econômico tão-somente instaura um desenvolvimento desigual interno, o que permite aos grupos econômicos dominantes de se ajustar de forma passiva às novas tendências do capitalismo internacional.” (CAMPOS, 2003. p.55)

Cabe a Escola o papel de formar cidadãos, porém o que parece claro é que a própria sociedade e os jovens nutrem uma descrença em participarem e em serem protagonistas de projetos que levem à construção de uma geração de jovens que tenham direito a uma vida digna.

Segundo o pensamento de Hannah Arendt sobre educação e a perspectiva de passado e de futuro da sociedade, pode-se dizer que a descrença que os mais jovens nutrem em relação ao futuro experimenta um reforço relevante quando a escola e os educadores abandonam a responsabilidade de preparar, com antecedência, os jovens para a vida pública e para a renovação do mundo em que estão inseridos.

Quando se trata de educar pressupõe-se que não somos todos iguais, em relação à construção de conhecimentos não é essa a perspectiva. Quando se trata de responsabilidade sobre o mundo em que se vive o comportamento deve ser baseado em relações que se estabelecem entre iguais, mas quando o assunto é educar os mais jovens a perspectiva deve ser outra e para que isso aconteça, é necessário romper com o senso comum e criar condições para se pensar, refletir e criar condições para novos paradigmas na construção de uma escola que quer formar alunos cidadãos participativos em seu meio social.

Se não fica claro que o outro é e será sempre intrinsecamente diferente e que ainda assim é necessário implementar nas escolas a cultura da cidadania e que, para tanto, se faz necessário que as funções escolares favoreçam o entrelaçamento do modo de vida em sociedade com as práticas do direito humano à vida. Esse direito deve ser assumido como um valor absoluto.

Portanto, é sob essa contradição entre igualdade formal e diferenças reais que o educador deve atuar. Os limites dessa contradição devem ser atenuados pelo valor incondicional à defesa da vida de todos e a do outro em particular.

Hannah Arendt e o “empoderamento”: sua contribuição para a compreensão do papel da escola na sociedade.

Hannah Arendt e seu pensamento filosófico têm grande relevância para compreendermos o mundo do Pós-Segunda Grande Guerra.

E, para lidarmos com tudo isso, é preciso enfrentar a realidade sem preconceitos e resistir a ela sem procurar antecedentes históricos que reforcem esses preconceitos. Para a autora é preciso agir e, assim, agir e pensar sobre o agir nos leva ao conceito de *vita activa*, onde a autora coloca que a ação é a coluna central do trabalho, do labor e do agir para começar. Agir para Arendt significa iniciar, tomar iniciativa, começar.

“Ser capaz de agir confere ao homem a característica do inesperado, a singularidade, a possibilidade de realizar o improvável” (ARENDT, 2009, p. 61). Dessa forma, segundo o pensamento arendtiano ação e discurso estão entrelaçados, pois sem o discurso a ação deixa de ter significado. É através do discurso e da palavra que o autor se coloca, se revela e demonstra sua intenção.

Arendt nos ensina que ação é atividade política por excelência e que o homem só se torna um ser político quando, por meio de suas palavras e ações, se coloca frente a atividades políticas e aí se manifesta a si mesmo e se posiciona frente a outros homens. Ela nos leva a compreender que é por meio das palavras e das ações que as experiências humanas ganham sentido.

Para ela, onde o poder se encolhe a violência se instala. Refletindo sobre a relação entre poder e violência, Arendt deixa claro que o conceito de autoridade é fundamental não

só apenas nas relações humanas, mas é imprescindível nas instituições, não importando que essa autoridade seja representada por pessoas ou pelos cargos.

É inegável dizermos que após os anos 1990 as sociedades civis galgaram espaços de atuação e a área educacional talvez tenha sido a que ganhou maior leque de atribuições. Mas será que essa atuação tem sido a tomada de posições consistentes e coerentes? Ou seja, são entendidas de um modo mais ou menos generalizado e o seu sentido é compreendido por muitos? Aceito por muitos e adotado por muitos? Seria a ação educativa percebida na forma de um consenso?

A teoria de Arendt nos aponta para repensar o contexto escolar e a finalidade do ato de educar, que deveria inserir os alunos no mundo do conhecimento, da cultura e das tradições.

Para a autora o ato educativo deveria ser:

“um ato educativo conservador [...] Educar é apresentar o mundo às novas gerações. Em face da criança, é como se ele (o professor, o educador) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isso é o nosso mundo” (ARENDT, 1992, p. 239)

Seguindo o pensamento de Arendt podemos dizer que a relação pedagógica é marcada pela desigualdade entre professores e alunos, onde dentro do espaço escolar desempenham papéis diferentes. Supostamente o professor é aquele que ensina e o aluno aquele que aprende.

Tanto professores quanto alunos se questionam quanto aos problemas vivenciados na escola e essa relação é conflituosa. A liberdade de agir e de pensar é cerceada pelo currículo que é sempre engessado, não havendo espaço concreto para uma atividade que poderia ser mais prazerosa.

“A liberdade é como um dom supremo que somente o homem, dentre todas as criaturas terrenas, parece ter recebido, e cujos sinais e vestígios podemos encontrar em quase todas as suas atividades, mas que, não obstante, só se desenvolve com plenitude onde a ação tiver criado seu próprio espaço concreto onde possa, por assim dizer, sair do seu esconderijo e fazer sua aparição.” (ARENDT, 1992, p. 218)

Podemos entender que, para Arendt, a autoridade deve dar o mote às relações entre os atores escolares, autoridade esta que se assenta acima de tudo na ética e na liberdade. Dessa forma, o pensamento arendtiano nos leva para dentro dos muros da escola e também nos leva a perceber que a reprodução da violência social aí se instala, mas que a escola também gera a sua própria violência.

Segundo Almeida

“Os jovens não assumem na escola a responsabilidade pelo mundo, ou seja, não exercem o seu papel de cidadãos na escola. A escola transmite conhecimentos e cultiva princípios que vão favorecer a futura participação dos alunos na esfera pública. cesso educativo, seja em relação ao mundo.” (ALMEIDA, 2011, p. 38)

Arendt em “A Crise na educação” nos leva a pensar que:

“A escola é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.” (ARENDT, 2013, p. 238)

A construção da cidadania dos jovens depende dos espaços sociais que lhes são oferecidos e das chances de se expressarem e serem ouvidos. São essas as chances que necessitam para se sentirem acolhidos em temas que lhes proporcionem conhecer e participar dos desafios que terão que enfrentar na construção de sua identidade como cidadão. Para isso a educação deveria oferecer “visibilidade dos indivíduos no espaço público comum”, referentes “à participação nos debates que decidem suas vidas.” (BRAYNER, 2008, p. 23-24)

“A escola não produz o cidadão. A escola não ‘produz’ nada! O ‘produto’ final da escola não é algo que podemos identificar como dotado de características que, desde o início, seguiria um plano de execução ou de manufatura e que chegaria a uma terminalidade chamada, por exemplo ‘cidadão’.” (BRAYNER, 2008, p. 50)

As novas tecnologias de informação e comunicação são ferramentas novas e valiosas para uma educação cidadã e para que os jovens através de postagens *online* e das redes sociais participem da vida pública. Dessa forma, é imprescindível que a escola dê voz a seus alunos para que aprendam a se colocar de forma aberta, democrática frente aos desafios de seu cotidiano.

Voltando aos escritos de Arendt:

“Mesmo no caso em que se pretendem educar as crianças para virem a ser cidadãos de um amanhã utópico, o que efetivamente se passa é que se lhes está a negar o seu papel futuro no corpo político, pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. Preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar.” (ARENDT, 2013, p. 225-226)

A escola necessita dar condições educacionais para que os mais jovens aprendam a acessar, selecionar, analisar, buscar informações que os levem a construir conhecimentos e que os ajudem a compreender como exercer seu direito de cidadania. Cidadania essa baseada nos valores democráticos do diálogo, do respeito, da alteridade, da cooperação, da retidão de suas ações em prol do bem comum.

E essa noção de cidadania compartilhada não é atributo a ser perseguido exclusivamente pelos alunos, assumir as responsabilidades e o compromisso com o ato educacional emancipador requer um certo nível de consenso sobre a cidadania que se quer construir e esse consenso perpassa vários níveis e instâncias da sociedade, desde o aluno até os formuladores de políticas educacionais e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência instalada na escola pode ser entendida como um veículo de desgaste do

convívio social, notadamente quando a exclusão social e a falta de perspectiva dos jovens quanto ao seu futuro tornam-se demasiado evidentes.

Nos dias atuais a violência é um problema de toda a sociedade e todos estão expostos a ela, mas o que preocupa é que ela tem atingido os jovens de maneira alarmante. A violência que se torna corriqueira transforma-se em violência banalizada e ela tem o poder de impactar os ambientes sociais de convívio em verdadeiros campos de disputas e até em lugares de execuções sumárias e a escola está inserida nesse contexto.

Violência por intolerância e falta de paciência na convivência, por não conseguir entender as diferenças. Violência fazendo as pessoas agirem desrespeitando a si mesmas e aos outros, por não entenderem jovens que lidam com a falta de afeto, por oferecerem mais críticas do que elogios; a escola, ao lidar predominantemente com pessoas caracterizadas pela baixa autoestima, jovens e crianças inseguros – que convivem com lares agressivos onde pais e mães usam e abusam de palavrões e que não têm o mínimo de afeto para com seus filhos. Essa escola se vê afogada e paralisada diante desses desafios para os quais a busca do mérito educacional não oferece respostas.

Ademais, a escola com suas regras, normas, punições e formas sob-reptícias de exclusão daqueles que, eventualmente, são considerados inaptos, apresenta um emaranhado de elementos típicos de relações de poder em frangalhos e ingredientes próprios para que a violência se instale. No dizer de Arendt: o “um contra todos e todos contra um” (ARENDT, 2009, p.59) revela a face medonha de uma situação em que a lei perde sentido.

A escola necessita se adaptar às mudanças decorrentes dos sistemas econômicos, mas deve fazê-lo procurando sempre cumprir sua função, construindo instrumentos e ferramentas para a autonomia de pensamento e de ação, respeitando a individualidade e a maneira de aprender de cada um e laborando para construção de formas de conviver no coletivo; porém, para isso a sociedade deve buscar novos rumos que sustentem essa autonomia pretendida.

Se esses rumos apontam para uma escola que deva fazer a gestão do conhecimento, nessa nova sociedade do conhecimento a escola precisa redimensionar o seu perfil quanto à sua forma de ensinar, de gerar conhecimento e como construir novas formas e novas relações de ensino-aprendizagem.

É preciso que a instituição escolar repense seu espaço de ação, seu discurso, suas atitudes. Esse espaço deve ser repensado para que sejam asseguradas as ações que permitam o agir coletivo, onde a autoridade seja entendida como produtora de normas eficazes, a gestão seja participativa. Um agir coletivamente construído com base na ética, na moral e na coerência de pensamento poderia mitigar a violência e transformar a ação do agir em algo dotado de sentido compartilhado. Enfim, um agir coletivamente para construção da tão sonhada cultura de paz.

Enquanto esses espaços continuarem a ser lugares de uma profusão de vozes

desconexas, onde todos falam e ninguém tem razão, a única coisa que nos resta é rir do poder mambembe que se transformou a instituição educacional. Entretanto, para que desse riso, que de tão risonho não nos faça deparar com as lágrimas da tragédia é indispensável a cada qual, daqueles que se sintam munidos do entendimento e do sentido que a escola deve ter e para aquelas pessoas que lá estão, é indispensável reunir destreza e engenho capazes e hábeis no fazer bons profissionais, bons políticos e bons homens.

“O que faz do homem um ser político é a sua faculdade para ação; ela o capacita a reunir-se a seus pares, agir em concerto e almejar objetivos que jamais passariam por sua mente, deixando de lado os desejos de seu coração, se a ele não tivesse sido concedido este dom – o de aventurar-se em algo novo. Filosoficamente falando, agir é a resposta humana para a condição de natalidade. Posto que todos adentramos o mundo em virtude do nascimento, como recém-chegados e iniciadores, somos aptos a iniciar algo novo; sem o fato do nascimento jamais saberíamos o que é a novidade, e toda ‘ação’ seria ou mero comportamento ou preservação. Nenhuma outra faculdade, a não ser a linguagem – e não a razão ou a consciência, distingue-nos tão radicalmente de todas as espécies animais. Agir e começar não são o mesmo, mas estão intimamente conexos.” (ARENDT, 1994, p.59)

É preciso entender a escola e a educação como libertadora, é preciso pensar o espaço escolar como espaço de construção de saberes, de debates das graves questões sociais, de identidade dialogal dos indivíduos que devem ser chamados ao engajamento de construção de cidadania.

A educação escolar deve passar pela autoconscientização dos valores de seu povo e de sua realidade, deve passar pela compreensão de seus próprios problemas; problemas que devem ser desafiados mediante planejamento e esse enfrentamento planejado não deve deixar de seguir estabelecendo metas para serem alcançadas.

Políticas públicas têm que ser discutidas na construção de uma educação cidadã.

“Não há como negar aquilo que está às claras declarado como tema de relevância e atualidade na discussão educacional: a negação de si mesma, por uma cultura é autofagia! Compreender, apreciar e discutir as instâncias da sua própria consciência, como cultura, é algo de fundamental e determinante importância para o ideário escolar.” (BITTAR, 2004, p.88)

A cultura do conhecimento com responsabilidade precisa urgentemente ser implementada na escola, pois o conhecimento é a mola mestra para inúmeras transformações entre elas a tecnológica, a institucional, a conceitual, a filosófica, a cultural bem como a socioeconômica.

Paulo Freire Nos ensina que:

“Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que se pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança.” (FREIRE, 2002, p.10)

É imprescindível que a educação escolar desenvolva uma pedagogia capaz de fazer com que seus educandos percebam, sintam e se vejam engajados no projeto social de

sua formação, que sintam que são o principal objeto de construção de saberes, alvo de práticas educativas, que eles realmente se sintam atores e protagonistas do ato de ensinar e aprender, pois para Arendt:

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandona-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de compreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.” (ARENDT, 1992, p.247)

A Educação nunca deve cercear a espontaneidade, a liberdade e o agir para a construção dos saberes não se subjugando às necessidades dos poderosos e do mercado. Arendt explica que a esfera educacional:

“[...] não é parte nem da vida privada, nem da vida pública, mas constitui uma espécie de esfera intermediária. A escola é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo[...] a função da escola é ensinar às crianças o mundo como ele é, e não instruí-las na arte de viver.” (ARENDT, 1992, p. 238)

É preciso que através da ética possamos construir um mundo justo para todos e isso, só será possível através da educação para todos. Ou seja, através da educação para a cidadania, educação essa que tenha como objetivo maior a formação de mulheres e homens livres, autônomos, dinâmicos, conscientes e solidários que tenham como compromisso a construção de uma nova sociedade onde os valores éticos e morais sejam a meta a ser alcançada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**, São Paulo: Cortez, 2011

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Sobre a violência**. Tradução: André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. **A condição humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Sobre a revolução**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BITTAR, Carlos Eduardo Bianca. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social**. Barueri: Manole, 2004.

BRAYNER, Flavio. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**, Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

CAMPOS, André de, **POCHMANN**, Marcio; **AMORIM**, Ricardo et al. ***Atlas da Exclusão Social no Brasil***. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. ***Educação e atualidade brasileira***, 2.^aed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002

LAFER, Celso. Introdução. In: **ARENDT**, H. ***Sobre a violência***. Tradução. André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 9-13.

SPÓSITO, Marília Pontes. ***Um breve balanço da pesquisa escolar no Brasil***. ***Educação e Pesquisa***, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SCHÜTZ, Jenerson Arlan. ***Educação para a cidadania: considerações e possibilidades***. Impulso, Piracicaba • 26(66), 87-106, maio-ago. 2016 • ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767 file:///C:/Users/lamia/Downloads/2867-14629-2-PB%20(1).pdf (consulta em 03 de junho de 2018).

UMA BREVE REVISÃO SOBRE TEORIAS DO CURRÍCULO

Data de aceite: 01/07/2020

João Paulo Buraneli Mantoan

Mestrando em Educação e Currículo pela PUC-SP

Rodrigo Leite da Silva

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professor e coordenador da Faculdade Campos Elíseos de São Paulo

RESUMO: O presente trabalho visa refletir o campo das teorias do currículo, nos quais apresenta uma linha histórica que tem como ponto de partida os modelos tradicionais e percorre até as teorias pós-críticas, explicitando a necessidade emergente da organização da formação de professores para que possibilite refletir suas práticas docentes, conforme o paradigma em vigência. Dessa forma, entende-se que o desafio maior, do referido contexto, é a busca contínua por conhecimento, nos quais suas concepções, objetivos e funções estejam cada vez mais sincronizados com a sua forma pensar e agir.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias do currículo; formação de professores; práticas docentes.

ABSTRACT: This paper aims to reflect the field of curriculum theories, in which it presents

a historical line that has as its starting point the traditional models and goes through the post-critical theories, explaining the emerging need for the organization of teacher education in order to reflect their teaching practices, according to the current paradigm. Thus, it is understood that the biggest challenge in this context is the continuous search for knowledge, in which their conceptions, goals and functions are increasingly synchronized with their way of thinking and acting.

KEYWORDS: Curriculum theories; teacher training; teaching practices.

1 | INTRODUÇÃO

O contexto contemporâneo, delimitado aos estudos voltados ao campo das teorias do currículo, explicitam a necessidade emergente da organização da formação de professores. Dessa forma, entende-se que o desafio maior, do referido contexto, é a busca contínua por conhecimento, nos quais suas concepções, objetivos e funções estejam cada vez mais sincronizados com a sua forma pensar e agir.

Nesse sentido, há a necessidade de reconhecer que o currículo tem uma visão incorporada a um artefato cultural e social, na

qual deve-se levar em conta a história vivida no passado para poder prover mudanças no presente, vendo o currículo como método adotado para transmissão de valores, conhecimentos e habilidades.

Dessa forma,

O grupo de formação reflexiva está voltado para que seus professores componentes tornem-se sujeitos de sua própria prática pedagógica e de seu processo de conhecimento. Nesse contexto, ser sujeito significa ser capaz de refletir sobre sua prática e de transformá-la – tornando-a mais significativa, mediante o diálogo – pela tomada da consciência da teoria que a embasa (ABRAMOWICZ, 1997, p. 139).

Nesse contexto, a ideia de grupos de formação se insere à noção da essência reflexiva, partindo do ponto que a construção do conhecimento tem como base essa ação. A concepção da ação-reflexão se prontifica a trabalhar sob o ponto de vista do professor, a partir das suas necessidades, inspirações e vontades dos discentes, na construção, em grupo, do currículo superior¹.

Diante do exposto, a busca pelo processo reflexivo se dá por meio do contínuo questionar do homem sobre sua vida e seu mundo. Assim, a proposta desses grupos de formação tem por ferramentas metodológicas a observação, as anotações, avaliações como meios dos professores se tornarem sujeitos de suas próprias ações pedagógicas. Logo, é de suma importância que a dialogicidade seja vital para provocar a produção de saber.

Conforme Abramowicz (1997), dialogicidade se define a partir da provocação de debates, pois contribui para o fortalecimento das reflexões e, conseqüentemente, incita questionamentos necessários a compreensão da complexidade que emerge dos diversificados saberes.

Portanto, a construção do conhecimento docente permeia formações que vão além da aquisição de cursos, capacitações ou reciclagens individuais, a criação do saber parte das suas próprias inquietações.

2 | TRAJETÓRIA HISTÓRICA PARA A CONSTRUÇÃO DAS TEORIAS DO CURRÍCULO

Ao propor uma breve recuperação dos aspectos históricos das teorias do currículo, verifica-se a importância em compreender os efeitos de sentido que suscitam do currículo. Não são conceitos lineares ou estáticos que encaminhem apenas a uma definição, são entendidos como: organismos pulsantes, vivos, dinâmicos, com uma gama de definições variáveis.

A definição mais difundida para a concepção de currículo refere-se a organização de um programa de disciplinas, de um curso, ou de uma maneira mais abrangente que descreva, de modo controlado, as atividades educativas, entre as quais o conteúdo é desenvolvido. Para Sacristán (2013, p. 16), “o currículo é algo evidente e que está aí não

¹ O termo utilizado refere-se à organização curricular do Ensino Superior, no que tange à formação de professores.

importa como ou denominamos”.

A origem etimológica do termo currículo, segundo Sacristán (2013), resulta da palavra latina *curriculum* (cuja base é a mesma de *cursus* e *currere*), ou seja, espaço de controle dos conteúdos aplicados pelos professores, em seus respectivos centros de educação, orientados por um plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (o que deve ser ensinado) e aos estudantes (o que deve ser aprendido).

Contudo, a compreensão mais adequada sobre currículo deve ser orientada pela explicitação das diferentes dimensões que constituem o próprio currículo, entre as quais leva-se em consideração algumas variáveis como: fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, no âmbito da identificação das ideologias, valores, forças, interesses e necessidades, que de modo explícito ou implícito, contribuem para a construção do ponto de vista dos sujeitos envolvidos em sua estrutura, assim como das suas identidades.

Nesse sentido, faz-se necessário entender as teorias que fundamentaram a definição de um currículo e suas especificidades, assim como quais objetivos encontram-se propostos nesse currículo. As teorias pré-concebidas para o currículo são classificadas como: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

3 | TEORIAS TRADICIONAIS PARA A CURRÍCULO

A teoria tradicional do currículo tem suas bases organizadas ao encontro da neutralidade, e seu principal eixo de orientação é a formação do trabalhador especializado, a partir da proposição de uma educação geral e acadêmica que privilegie objetivos educacionais, no âmbito tecnicista.

Seu principal representante foi John Franklin Bobbitt que em 1918, dissertou sobre o currículo na educação dos Estados Unidos (momento em que diferentes forças políticas, econômicas e culturais exigiam participar da educação das massas conforme suas bases ideológicas). Para Silva (2009, p. 23-24):

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal com uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa.

Fundamentado na teoria da administração econômica de Frederick Taylor, o modelo que Bobbitt defendia, concentrava-se na eficiência. Nesse âmbito, o currículo situava-se na ambiência da gestão e organização, nos quais seus desdobramentos ocorriam de modo mecânico e burocrático.

Os conceitos fundamentais de “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA, 2009, p. 17). Tais conceitos subsidiam modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutro. Nessa linha, os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados

O autor descreve a tarefa dos especialistas do currículo numa perspectiva direcionada a um levantamento das habilidades dos indivíduos e quais as estratégias adequadas para o desenvolvimento dessas habilidades, em seguida, os especialistas, criavam ferramentas para medir tais habilidades.

Para Silva (2009), as influências de Bobbitt organizam-se ao encontro de uma educação que se parecia científica, em decorrência de constituírem a vida ocupacional adulta, pois, era necessário apenas delimitar quais habilidades se faziam necessárias para as ocupações disponíveis.

Diante do exposto, à avaliação preocupava-se em organizar métricas que indicavam a capacidade de armazenamento de informações, exigindo do aluno que reproduza os conhecimentos memorizados. Seu objetivo era eminentemente classificatório. O papel do professor era burocrático, porque à cultura conservadora exigia o preparo de um sujeito intelectual capaz de adquirir informações e moralmente ajustado às necessidades da sociedade.

O modelo de aprendizagem eleito como o adequado para essa tendência “é o que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente, isolados uns dos outros e aplicáveis quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos” (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

A abordagem metodológica presente nessa tendência delimita-se a transmissão do conhecimento que deve ser exatamente lógica, sistematizada e ordenada, com a utilização do método expositivo, em que se protagoniza apenas a figura do professor.

A presente tendência curricular vigorou até os anos 60 do século XX, com o surgimento das concepções críticas do currículo.

4 | TEORIAS CRÍTICAS PARA A CURRÍCULO

O currículo pode ser analisado sob a forma crítica orientada por questões de cunho social, político e epistemológico devendo responder o “por quê” das maneiras de organização do saber escolar. Sendo assim, o currículo é considerado um artefato social vinculado a uma produção cultural.

Desse modo, o currículo está envolvido com a construção de diversas facetas e identidades, uma delas é a sua relação com o poder, em que a transmissão de visões garante a produção social particular e individual da organização da sociedade e da educação.

A necessidade do desenvolvimento de uma teoria do currículo mais crítica surgiu nos Estados Unidos, em seguida na Inglaterra, na qual o foco principal era baseado na Sociologia da Educação. Nesse contexto, a constituição do currículo escolar foi o objeto de

estudo da atenção de todos os pesquisadores, na tentativa de entender sobre o processo educativo escolar descrito no final do século XIX.

Nesse sentido, vários autores se destacaram, por parte dos dirigentes do sistema educacional americano e dos teóricos considerados os progenitores do novo campo de racionalização, sistematização e controle do currículo e das instituições de ensino, pois tinham como base o planejamento científico, voltado para moldar o comportamento humano sem que a sociedade escolar se desviasse dos objetivos estabelecidos (MOREIRA; SILVA, 1995).

Após a Guerra Civil, uma nova percepção de sociedade foi constituída por novas formas e valores advindos de um mundo industrial, em que a cooperação e especialização eram aceitas ao invés de competirem entre si, esculpindo assim, uma nova forma de ideologia, na qual, o sucesso da vida profissional dependia do esforço do caminho escolar.

Dessa maneira, com a vinda dos imigrantes para grandes metrópoles, ameaçando a hegemonia da classe branca, se fez necessário criar um projeto para ensinar aos filhos desses imigrantes os conceitos e comportamento da sociedade a serem empregados, para manter a homogeneidade social². A escola foi vista o com o papel de facilitar a adaptação das novas gerações as transformações econômicas, culturais e sociais que estariam por vir e o currículo ficaria incumbido adicionar valores, ações e costumes de formas “apropriadas”, concedendo ao currículo características de ordem, racionalidade e eficiência (MOREIRA; SILVA, 1995).

Assim, foram desenvolvidas duas grandes tendências para elaboração do currículo: a 1ª direcionada para a criação de um currículo que reconhecesse os interesses dos alunos, que ficou conhecida, no Brasil, como escolanovismo (de caráter humanista); e a 2ª para a construção científica, que otimizasse o desenvolvimento da personalidade considerada desejável para época considerada tecnicista. O consenso das duas tendências enalteceu uma visão mais tradicional da escola e do currículo.

Nesse contexto, ao final dos anos cinquenta, foram criadas e instaladas novas sugestões de treinamento de professores, novos programas, materiais e estratégias, assim como a ideia de destacar a redescoberta, a investigação, o pensamento incitativo, na organização das diferentes disciplinas curriculares.

Desse modo, as condições vividas por alguns americanos, em situação precária, era o motivo da vergonha, pois vislumbravam ver a riqueza americana ser distribuída de maneira mais homogênea, sonhando, assim, com uma sociedade mais justa e democrática a todos, levando ao questionamento da estrutura das instituições, embora as atividades de ensino se delimitavam ao reforço dos valores tradicionais (MOREIRA; SILVA, 1995).

Assim, foi instaurada uma crise que acabou com o sentido da vida da população dominada pelos valores hegemônicos vigentes, provocando violentas críticas sobre as

2 Institucionalização de um ensino que mantinha os padrões norte-americanos delimitados aos valores hegemônicos da classe (branca) dominante.

instituições de ensino, mostrando que a escola não proporcionava ascendência social mas sim, um ensino tradicional, ditador, violento e insignificante (MOREIRA, 1989).

Já nos anos 60, do século XX, após a vitória de Nixon, a escola voltou a assumir uma linguagem da competência evidenciado no cenário social. Sendo assim, é fácil entender por que alguns autores indignados com as injustiças sociais começaram a buscar suporte em teorias concebidas na Europa, para compor e fundamentar suas reflexões propostas.

No ano de 1973, várias tentativas de reconciliação foram rejeitadas, criticando as tendências curriculares dominante, devido sua índole instrumental, contra política e contra a teoria (Van Manem, 1978). Nesse sentido, no caso específico do currículo, a ideia principal era reconhecer e ajudar a acabar com os aspectos que colaborava para a restrição da liberdade dos indivíduos e dos grupos sociais (PINAR e GRUMET, 1981).

A partir daí, desenvolveram duas grandes correntes, uma relacionada com a Universidade de Wisconsin e Columbia, concretizada no neomarxismo e na teoria crítica e a outra ligada a tradição humanista e interpretação das palavras, presente na Universidade de Ohio.

No final dos anos 60, do século XX, entre os reconceitualistas, o novo ângulo passou a buscar compreender a favor de quem o currículo trabalha e como fazer trabalhar para os grupos humilhados, socialmente.

Vale ressaltar que na virada do século, a sociologia se desenvolvia com uma certa lentidão, na Grã-Bretanha, contudo entre os anos de 1950 – 1980, novas direções teóricas e metodológicas mudaram a perspectiva do ensino e da pesquisa de sociologia inglesa. A partir da década de sessenta, consolidaram-se as uniões entre a mudança na sociologia e a disseminação dos movimentos sociais, no qual seu desenvolvimento se deu pelos seguintes fatores: a) formação dos professores diferenciadas; b) criação de novos cursos de pós-graduação em Sociologia da Educação; c) oferta de cursos da disciplina na *Open University*; d) permissão de recursos para estudos e bolsas para a pós-graduação em ciência social. Já nos anos 70, houve o crescimento das atividades de ensino serem voltadas a sociologia reformada.

Devido, a série de acontecimentos datados nos anos cinquenta, como a estruturação da escola e a procura das origens sociais e sua relação com a performance escolar, percebeu-se a necessidade de buscar uma igualdade na educação, assim, alguns sociólogos envolveram-se para garantir a oportunidade educacional.

Diante do presente contexto, a Sociologia da Educação inseriu-se na proposta do currículo de formação de professores, chegando assim, a Sociologia do Conhecimento. Young (1984), foi o considerado o marco da primeira corrente sociológica, voltado para o estudo do currículo. Suas ideias são indispensáveis para entender a relação dos conteúdos curriculares e a estrutura do poder inserido no contexto social.

Assim, a teoria curricular não deve ser vista apenas como a organização do saber escolar e nem pode deixar de observar de crédulo, o conhecimento recebido. O

conhecimento organizado deve ser concebido pelas instituições educacionais, fazendo com que o currículo passa a ser analisado, por meio das relações da sociedade com a escola. O mapeamento da teoria crítica e na Sociologia do Currículo está inserido dentro de três eixos: ideologia, cultura e poder.

Verifica-se, portanto, que desde o início da teorização crítica em educação, a ideologia é um dos pontos principais, orientando a investigação da escolarização, em geral e a do currículo em específico. A partir, do experimento de Althusser (1983), marca o começo da inquietação sobre a questão da ideologia em educação.

Basicamente, o autor falava sobre como a educação criaria um dos principais artefatos, por meio do qual a sociedade dominante propagaria suas ideias como mundo social. Essas ideias, seriam transferidas na escola por intermédio de uma visão apropriada de mundo, mostrando que essas atitudes e valores criariam as crianças para uma sociedade dominante, independente se viessem de outros estratos sociais.

Conforme, a referência principal da teorização crítica em educação Althusser (1983), por um lado, proporia objeções conceituais sobre a própria ideologia e por outro lado, realiza vários estudos práticos sobre a sala de aula, nos quais demonstrava a compreensão da ideologia no método educacional. A percepção do conceito de ideologia como consciência falsa, leva a concepção como uma questão epistemológica centrada na bifurcação do falso/verdadeiro, que desnudava todos seus sentidos políticos.

Desse modo, a caracterização da ideologia não se dava por meio, da falsidade ou verdade das ideias apresentadas, o mais importante é como essas visões de ideias, conduzem uma visão de mundo social ligada aos interesses sociais. Assim, relacionar, o conceito de ideologia ao vínculo de poder e as indagações, mostram uma representação da realidade velada, na perspectiva do conhecimento de ideologia.

Diante desse cenário, na 1ª fase da teorização crítica, a ideologia é entendida como necessidade de ideias sobre a sociedade e o mundo. Por meio, dessas visões, são apresentadas três dimensões ideológicas: 1ª) a ideologia não teria efeitos se não mencionasse com algumas formas de permissão dos envolvidos, aproveitando dos materiais existentes na cultura e sociedade; 2ª, a ideologia é disforme, heterogênea e incoerente de ideias, ou seja, ela é feita de elementos diferentes; e 3ª, houve o processo de refinamento do conceito de ideologia, sendo aplicada de maneira mais superficial, no campo educacional. Assim, o que se observa é que o potencial crítico e político do conceito de ideologia continua a ser o ponto principal da teoria do currículo.

Nesse âmbito, cultura e currículo estão altamente envolvidos com o processo cultural, mas ele é analisado, inverso ao pensamento convencional, como em especial: o político.

Dessa maneira, na concepção tradicional, a relação entre cultura e educação/currículo, nega o campo cultural como um terreno contraditado. Já na concepção crítica, a heterogeneidade é vista como um campo e terreno de luta, em que se enfrentam diferentes concepções de vida social. Assim, o currículo é visto como uma área que tentará instituir

a definição individual de cultura de classe ou de grupo dominantes dessa cultura.

Portanto, se há uma ideia principal da teorização educacional curricular crítica essa, é a de poder, incurso de caráter, fundamentalmente, político. Logo, é razoável afirmar que o poder se evidencia em relações de poder, ou seja, em uma classe social, em que alguns indivíduos estão sujeitos a vontade dos outros.

Dessa forma, os conceitos de ideologia e cultura, assim como o de conhecimento realizado no currículo, é resultado tanto das relações de poder, quanto da concepção educativa do seu formador. Por um lado, o currículo é a manifestação das relações sociais de poder, por outro lado, o currículo forma as identidades individuais ajudando a reforçar o poder existente. Sendo assim, o currículo, no campo cultural, de construção e produção de conceitos transformam as relações de poder.

Desse modo, sabemos que ideologia, cultura e poder, são os conceitos essenciais que resumem a teorização educacional crítica. Existem outros conceitos emergentes dentro da construção do currículo, e um desses conceitos é o de currículo oculto, concebido para citar aqueles aspectos que não são explicados no currículo oficial. Esses conceitos não explícitos, também, compõe a formação de indivíduos sociais.

Vale lembrar que um dos pontos centrais da importância de questionar o currículo é a disciplinaridade. A disciplinaridade concebe um currículo voltado para as disciplinas tradicionais, mas é notável perceber que precisamos desconstruir essa organização existente e dar voz ativa a interdisciplinaridade.

Deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que o currículo fica omissos à “cultura popular”, ainda que os artefatos dessa “cultura popular” estabeleçam parte principal e importante da vida da criança. Em segundo lugar, as novas ferramentas tecnológicas e a informatização estampam as grandes transformações, que estão no contexto de produção do saber, são de suma importância sua compreensão e, desse modo é necessário encontrar maneiras de utilizá-los, dando vazão aos objetivos democráticos, de igualdade e de justiça social.

Assim, acreditamos que grandes modificações, na maneira de criar o conhecimento e a linguagem, trazem profundas consequências para a teorização do currículo. Na visão convencional de currículo, o saber e a linguagem é tido como personificações e reflexo da realidade fundamentada num padrão racionalista e humanista do indivíduo e da consciência. Já na visão pós-moderna, o discurso e o texto ganham importância principal, visando não apenas a forma como avaliamos o currículo, mas a maneira como vamos organizá-lo.

Ao observar a trajetória das teorias críticas, constatou que a teorização crítica do currículo, da qual a Sociologia do Currículo faz parte, é elemento de um método ininterrupto de análise, reformulação, problematização e questionamento. Desse modo, devem ser acrescentadas novas questões e temas para constituir sua força e competência.

5 | TEORIAS PÓS-CRÍTICAS PARA A CURRÍCULO

As teorias pós-críticas, para a concepção do currículo, tem seu marco inicial entre as décadas de 60 e 70, do século XX e estão centradas na organização de um currículo multiculturalista, no qual destaca as inúmeras diversidades que ganharam visibilidade no referido século.

Para Silva (2009), o paradigma pós-crítico se embasa em conceitos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (EYNG, 2010, p. 37).

Nesse contexto, diante de quaisquer estudo, sobre poder desigual inserido dentro da sociedade, não se pode deixar de levar em consideração a educação, pois é um eixo de conflito sobre o que deve ser ensinado e como essa aprendizagem pode ser avaliada. A educação precisa ir além da sua formulação técnica, precisa ensinar de maneira clara e eficiente, questões relacionadas com o poder político, econômico e cultural.

Desse modo, os estudos devem dar uma atenção especial a realidade da luta contra a dominação das novas falas de poder que estão sendo instauradas, assim como o neo-liberalismo e voltar sua prática para uma forma de educação mais crítica e democrática para todas as classes sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário novas perspectivas de revigorar o campo de pesquisa educacional e seu processo evolutivo, depende das quebras dos conceitos como também de conhecimentos conceituais, pois somente por meio dessas rupturas, serão desenvolvidas outras novas formas de se estudar e entender currículo. Para Apple (2006), era necessário aprender currículo partindo de uma visão social de um mundo real, caso contrário tornava-se esgotante devido as exigências burocráticas para se fazer currículo.

Assim, o controle severo das pedagogias e dos currículos eram considerados um *“espetáculo político”*, em que as profundezas dos problemas da educação não se deparavam com a realidade vivida da época. A reorganização globalizada dos mercados de trabalho tiveram uma causa e efeitos negativos na distinção de classes sociais, gênero e raça.

O descaso com programas sociais e econômicos, não permitiam a ascensão social das classes mais empobrecidas, arruinando assim, toda prática democrática que era almejada. Logo, essa distinção de classes, gerou duas formas distintas de economias completamente diferentes: de um lado trabalhadores não sindicalizados, em que o ônus era cada vez mais baixo, independentes dos custos sociais e de outros trabalhadores

urbanos ricos, fazendo com que, a economia política fosse vista como uma grande forma de preconceito social e racial.

Por um lado, é de suma importância para os educadores observar a reconstrução da economia e da reestruturação social, pois a partir delas a educação se tornará mais crítica e democrática. Por outro, o tecnicismo promoverá um aluno com compreensões rasas de conhecimento e voltados, principalmente, para o mercado de trabalho.

Em um relato de caso, da inserção de uma política democrática na cidade de Porto Alegre, observou-se uma visão, diferente de um ensino mais pautado nas discussões sociais, um ensino mais participativo e uma melhor condição de trabalho para os professores, desenvolvendo, dessa maneira, uma gestão democrática mais participativa (APPLE, 2006).

Trazendo para os dias atuais, após a quedas das torres gêmeas, em 11 de setembro, evidenciou-se as indagações de conflitos ideológicos e de luta pelo poder, associando, também, aos conflitos e as tensões da educação pelo reaparecimento de uma política direitista, revelando as questões raciais nas escolas não-idealizadas.

Portanto, as melhores formas de se discutir currículo são por meio de debates, pois somente assim, criaremos novas expectativas de vivências educacionais que farão diferença na escola e na sociedade.

Conforme, se observa, os primeiros objetos de estudo, são os educadores e as experiências ocorridas dentro da sala de aula. Diante dessa observação nascem as hipóteses, que dizem respeito suposições do currículo que está sendo trabalhado nas práticas pedagógicas. Em segundo lugar, o que era observado, situava-se no âmbito das relações sociais existentes.

Assim, precisa se investigar a maneira de como o currículo é trabalhado dentro da sala de aula, as relações sociais e as expressões culturais determinadas pelo grupo. As dinâmicas de classe são importantíssimas e não devem ser ignoradas, pois nelas são construídas as relações de gênero e raça e quais serão os efeitos provocados na sociedade.

Nesse sentido, a inserção ao liberalismo tem que ser colocada de forma calma e concisa, defendendo assim, uma forma de educação mais democratizada, levando em consideração a oposição aos conceitos da direita, em relação a hegemonia do poder ameaçados por uma classe social não dominante (APPLE, 2006).

Diante dessa posição, o conceito de cultura comum, leva em consideração a minoria e a criação das circunstâncias necessárias para a participação efetiva de todos os envolvidos no processo de letramento, expandindo a recriação de significados e valores.

Logo, para os educadores, verifica-se a tarefa de ensinar e aprender, levando em reflexão os questionamentos dos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, educar trata-se de um caminho de longa revolução e requer contínuas contestações e renovações de conhecimento.

Ao tratar das questões dissertadas acima, no que se refere ao movimento pós-crítico, o currículo deve apresentar a diversidade como resultante de circunstâncias históricas e políticas, nas quais suas análises decorrem da desconstrução do texto institucionalizado como oficial, com vistas a propor questionamentos dos valores compreendidos como adequados a todos os grupos sociais, independente dos interesses emergentes.

Sendo assim, para Gomes (2008, p.18)

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

Portanto, urge a necessidade de contemplar a gama de complexidades apresentadas, para adoção do posicionamento pós-crítico à organização do currículo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação docente se dará por meio da construção do saber coletivo, das divisões de experiências e interação com outros colegas imersos no espaço acadêmico. Reconhece-se, assim, que a troca de experiências melhora a construção do aprendizado e o desenvolvimento do professor.

Dessa maneira, relaciona-se o processo de formação do professor a apreensão das teorias do currículo, uma vez que o trabalho docente reflete a tendência/modelo teórico que constitui a teoria do currículo vigente. Assim sendo, as ações docentes vivenciam um constante processo de transformação para que atendam às necessidades históricas emergentes.

Portanto, constata-se, ao longo da história da educação brasileira, que a formação de professores tem sido um assunto de grande relevância e debate, pois esta deve acompanhar as evoluções históricos-sociais que definem o homem nas suas diferentes perspectivas interacionais, habilitando-o para ser um agente capaz de propor transformações sociais, diante da sua coletividade de pertencimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E (ORGS). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Papirus. 1997.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Artmed Editora. 3ª ed. 2006.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo; organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, S. dos S. Letramentos, Formação de Professores e Mediação Pedagógica no Ensino Superior In: **Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência**. Porto: Edição CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, p. 698-714.

MOREIRA, J. A. M. e MONTEIRO, A. A. O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais ensino superior. **Educação, Formação & Tecnologias**, v.3, n.2, p. 82-94, Nov. 2010. Disponível em: <http://eft.educum.pt/index.php/eft> Acesso em: 05. maio. 2011.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 01/07/2020

Ana Luiza Barcelos Ribeiro
(UENF)

Universidade Estácio de Sá - UNESA
Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC
Mestre e Doutoranda em Cognição e Linguagem
– UENF

Bianka Pires André

Doutora e professora da Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem – UENF

RESUMO: A temática sobre educação especial na perspectiva inclusiva tem sido muito difundida nas últimas décadas, visto que a sua prática implica numa modificação que contesta as práticas tradicionais e homogeneizantes, tanto na perspectiva organizacional e política quanto pedagógica. Assim, este trabalho versa acerca da contextualização histórica da educação especial no Brasil, inclusive sua perspectiva inclusiva que é o paradigma atual, identificando a legislação que a ampara de forma generalista sem enfocar nenhuma deficiência específica. O estudo se deu a partir de uma revisão bibliográfica, partindo de um referencial teórico que contextualiza histórica e legalmente a educação especial e a inclusão, pensando ainda sobre as práticas que permeiam esse processo

na atualidade, como o atendimento educacional especializado, o ensino compartilhado e o coensino. Nesse sentido, a inclusão pode ser considerada uma mudança paradigmática que está em construção, e cabe a todos os envolvidos nesse processo colaborar para sua efetivação, seja pelo poder público -através das políticas públicas e sua aplicabilidade, seja pela participação da família e da escola, com todos os que fazem parte dela - principalmente o docente que atua diretamente com o alunado.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação. Educação Especial. Inclusão Escolar. História da Educação Especial.

ABSTRACT: The theme of special education in the inclusive perspective has been widespread in recent decades, as its practice implies a modification that challenges traditional and homogenizing practices, both in the organizational and political as well as pedagogical perspective. Thus, this paper deals with the historical contextualization of special education in Brazil, including its inclusive perspective that is the current paradigm, identifying the legislation that supports it in a generalist way without focusing on any specific disability. The study was based on a bibliographic review, starting from a theoretical framework

about the historical and legal contextualization about special education and inclusion, thinking about the practices that permeate this process today, such as specialized educational care, teaching. shared and the coensino. In this sense, inclusion can be considered a paradigmatic change that is under construction, and it is up to all those involved in this process to collaborate for its realization, either by the public power - through public policies and its applicability, or by the participation of family and school. , with all those who are part of it - especially the teacher who works directly with the students.

KEYWORDS: Special education, school inclusion, history of special education, legislation.

1 | INTRODUÇÃO

Tendo como objetivo contextualizar historicamente a educação especial no Brasil, inclusive sua perspectiva inclusiva que é o paradigma atual, identificando a legislação que a ampara de forma generalista sem enfocar nenhuma deficiência específica.

Nos últimos anos tem se aprofundado a discussão no que tange a educação especial na perspectiva da educação inclusiva numa tentativa de reverter ou minimizar os erros cometidos anteriormente, assim esse trabalho justificasse pela necessidade de identificar esses erros, verificando como se dava a educação dos alunos com deficiência em outros períodos históricos e como a legislação brasileira os compreendia.

A partir de uma revisão bibliográfica foram utilizados alguns autores importantes para a área, assim como artigos mais recentes que se posicionam quanto à contextualização histórica e a legislação da educação especial na perspectiva inclusiva.

2 | DESENVOLVIMENTO

O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência passou a ser pensado a partir da década de 90, no Brasil, a partir da legislação nacional e internacional que o legitima.

A educação especial, que se configurava como um sistema de ensino paralelo, com papel destinado ao atendimento direto dos educandos com deficiência, passa a atuar, prioritariamente, como suporte à escola regular no recebimento desse alunado (SASSAKI, 2004), demonstrando que tem havido uma mudança significativa no papel da educação.

Assim, compreendemos a educação especial como uma modalidade de educação escolar, conforme especificado na LDB 9394/96 e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24, § 1º. “Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”.

Nesse sentido Mazzotta (1998) compreende a educação especial como um processo

educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é caracterizada pela inclusão de todas as pessoas no espaço escolar, assim como afirmam Stainback e Stainback (1999, p. 21) que o ensino inclusivo pode ser definido como “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos estejam satisfeitas”.

O termo educação inclusiva foi cunhado inicialmente pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumindo o conceito de “escola para todos”, relacionado ao conjunto de alunos marginalizados pela escola, considerados todos como “estudantes com necessidades especiais”.

A educação inclusiva implica em mudança de paradigma que visa a uma educação transformadora em benefício de todos, na qual os alunos, com desempenhos diferentes, alcançarão o mesmo objetivo que os demais alunos na sala de aula, que é a aprendizagem.

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

Sobre a inclusão escolar, Mantoan (2011, p. 37) aponta que a educação inclusiva “[...] implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”. A inclusão vai além da matrícula de um aluno com deficiência na rede regular de ensino, é uma mudança de pensamento, de atitudes que envolvem todas as pessoas que estão inseridas no contexto educacional.

2.1 Contextualizando historicamente a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Historicamente, as pessoas consideradas diferentes ou fora do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade viviam marginalizadas e excluídas do convívio social. Ainda no século XVI, médicos e pedagogos, modificando os conceitos vigentes na época, acreditaram que os indivíduos com deficiência não poderiam ser escolarizados. Mesmo com algumas experiências inovadoras desde o século XVI, a institucionalização em asilos

e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dessas pessoas, sendo um período marcado pela segregação.

O surgimento de instituições leva a aceitar certa responsabilização na educação de crianças com deficiência, ao mesmo tempo, imbuída por uma ambiguidade profunda com respeito ao fenômeno das diferenças individuais que implicam limitações e deficiência (CORREIA, 1997, p.69).

A partir do século XIX, através das experiências advindas da Europa e da América do Norte, foram implementadas algumas ações que atendiam às pessoas com deficiência física, mental e sensorial no Brasil.

Alguns registros anterior ao século XVI, apresentavam que nesse período as Santas Casas de misericórdias, que matinha as tradições europeias vindas de Portugal, que acolhiam os doentes e os pobres exercendo uma importante função social naquela época (JANNUZZI, 2012).

Em 1854, através do Decreto Imperial nº 1. 428, foi fundado por D. Pedro II o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, que mais tarde, em 1891, passou a ser chamado Instituto Benjamin Constant (IBC).

D. Pedro II, em 1857, através da lei nº 839, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos – Mudos que, em 1957, passou a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Os dois Institutos criados por D. Pedro II eram voltados para a escolarização e também para a profissionalização dos estudantes e, posteriormente, passaram a contribuir com a formação de professores para atendimento a esse público alvo. Para Bueno (1993), os institutos foram marco significativo para o processo educacional de alunos com deficiência no Brasil. Ainda de acordo com o autor, os institutos brasileiros cumpriam a função de auxílio aos desvalidos, com um caráter assistencialista.

No período Imperial, iniciou-se o tratamento de pessoas com doença mental em hospitais psiquiátricos, como ocorria no Hospital Psiquiátrico da Bahia, em 1874. Após a proclamação da República, foi instalado o Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, na Bahia, em 1903, para o tratamento de doentes mentais. Foi criado, em 1923, o Pavilhão de menores do Hospital Juqueri e o Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1927 (BUENO, 1993).

Em 1882, o imperador fez uma importante convocação para se discutir a educação das pessoas com deficiência, no primeiro Congresso de Instrução Pública que aconteceria no ano seguinte, observando que nesse período já havia uma preocupação com a formação dos professores e com a educação especial no Brasil, “Sugestão de Currículo e Formação de Professores para Cegos e Surdos”, como um dos assuntos em pauta no Congresso. (BUENO, 2011)

Voltados para o atendimento das pessoas com deficiência mental, encontramos a Escola México, criada em 1887, no Rio de Janeiro, com ensino regular, que atendia

também a deficientes físicos e visuais. (JANNUZZI, 2012)

Januzzi (2012) aponta que objetivando atender as pessoas com deficiência intelectual, em 1926 foi criado o Instituto Pestalozzi, em Porto Alegre. A Pestalozzi de Minas Gerais foi criada em 1935 e tornou-se realidade graças ao trabalho incansável da professora Helena Antipof. No Rio de Janeiro, também por iniciativa da professora, a instituição foi criada em 1948, com o nome de Sociedade Pestalozzi do Brasil. Em São Paulo, a Sociedade Pestalozzi foi fundada em 1952.

Ainda de acordo com Jannuzzi (2012) outro espaço que ganha destaque na época, foi o Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo no ano de 1927, que oferecia aos seus assistidos serviços médicos, dentários, alimentares assim como a escolarização, seguindo os moldes do Instituto Benjamin Constant.

Em 1931, na Escola Mista do Pavilhão Fernandinho, da Santa Casa de Misericórdia, foi criada uma classe especial que atendia aos deficientes auditivos. Em 1948, nessa mesma escola, foi criada outra classe especial. Em 1935, em Belo Horizonte, foi inaugurada a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais (BUENO, 2011).

Jannuzzi (2012) descreve a fundação da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em 1950, como um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil. Instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não-sensoriais, paralisados cerebrais e pacientes com problemas ortopédicos.

Destinada à educação infantil e ao ensino fundamental para deficientes auditivos, a Escola Municipal Hellen Keller, em 1952, torna-se o primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas. Também especializado no ensino de crianças deficientes auditivas, o Instituto Educacional de São Paulo foi criado em 1954 (JANNUZZI, 2012).

Voltado para o atendimento e reabilitação de deficientes físicos, o Lar-escola São Francisco foi uma importante instituição especializada. De acordo com Mazzotta (1999), a ideia surgiu a partir de uma visita ao Pavilhão Fernandinho.

A Sociedade Pestalozzi (fundada em 1934) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (fundada em 1954) - contribuem até hoje para o processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência. Jannuzzi (2006) expõe que o processo histórico da educação dos considerados deficientes, no Brasil, relaciona-se com as condições sociais, políticas e econômicas existentes.

2.2 Políticas públicas na educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Ao observar o contexto histórico que vivemos, percebemos uma mudança gradativa no ponto de vista educacional e legislativo, propostas nacionais e internacionais que vêm de encontro a uma mudança paradigmática.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que se tornou um referencial ético, apesar de não se constituir como lei, há a garantia de educação para

todos. E, a partir dela, foi pensada e promulgada a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205, fala da educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

A Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024, de 1961, em seu artigo 88, tangia quanto ao direito dos excepcionais à educação, que eles deveriam ser integrados à sociedade. Para isso, o ensino deveria ocorrer no sistema geral de ensino. A Lei 5.692 de 1971 dispõe sobre o tratamento especial a alunos com deficiência física ou mental, bem como os superdotados.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, prevê como obrigatório o ensino fundamental a todos os alunos. Este mesmo artigo relata sobre o atendimento educacional especializado como preferencial, sendo facultativo ao aluno ou aos seus responsáveis.

É possível observar maior movimento na escola e na sociedade para que sejam garantidas condições de atendimento à diversidade nos ambientes escolares, em especial com base em diversas legislações que versam sobre o direito à escolarização das pessoas com deficiência. De acordo com Pietro (2003, p. 1):

[...] essa reivindicação como prioridade garantiu, inclusive, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo, e estabelece seus fins.

Entendemos, assim, que há um evidente direcionamento para que a materialização dessa legislação, com base nas políticas públicas, deva-se como fundamento de uma educação integral, inclusiva e emancipatória. Art. 208, III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Na década seguinte, a Constituição foi marcada por várias alterações no sistema educacional brasileiro, influenciadas pela reforma educacional. As discussões sobre a inclusão escolar ganharam força nas políticas educacionais nacionais e internacionais.

No início da década de 90, foi promulgado o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 que, em seu artigo 55 corrobora com a Constituição ao pontuar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, dispondo ainda sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Ainda naquele ano, dessa vez no âmbito internacional, foi assinada a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a fim de universalizar o acesso à educação.

Em 1993, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos para cumprir as metas da Conferência Mundial de Educação para Todos. Foi na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, que se deu origem à Declaração de Salamanca, grande marca da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) é um dos principais marcos da educação inclusiva, propondo o direito de todos à educação; ao respeito às características individuais; aos interesses, indicando a escola regular, combatendo as ações discriminatórias.

Esta Conferência teve como objetivo promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas para atender as crianças, principalmente as que tenham necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

Ainda em 1994, foi elaborada a Portaria nº 1793, que dispõe sobre a complementação dos currículos de formação docente e dos profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais (como eram chamados na época). Recomendava-se a inclusão da disciplina: “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de pedagogia, psicologia e de todas as licenciaturas. Também foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial, que orienta o processo de integração instrucional.

O que regulamenta o sistema educacional brasileiro nos dias atuais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996) que, além de referendar os princípios da educação presentes na constituição, amplia o escopo da Educação Especial ao dedicar o capítulo V inteiramente a discussão dessa modalidade de ensino. No artigo 58 trata que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com deficiência. Reforça, ainda, em seu art. 60, parágrafo único, a preferência pela ampliação do atendimento educacional especializado na rede pública de ensino, independentemente do apoio dado por outras instituições.

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais (GOFFREDO, 1999, p.31).

Em 1999, foi promulgado o decreto nº 3298, Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que tem como objetivo assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência. Esse decreto define a “educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 1999, p.1).

Em Montreal, em 2001, foi realizado o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” que gerou a Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão que versa sobre o acesso igualitário a todos os espaços.

Foi homologada em 2001 a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garantindo, por meios legais, a inclusão dos alunos especiais em toda a educação básica.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Neste sentido, Vieira (2012) argumenta que o acesso não se restringe ao direito que o sujeito tem de buscar a secretaria da escola e efetivar sua matrícula, pois seria muito pouco

resumir a complexidade de ser aluno à ideia de preenchimento de uma ficha. O acesso pressupõe constituir a possibilidade de o sujeito se fazer aluno, significando, para tanto, assumir, com ele, o desafio de vivenciar a tensão existente entre o desenvolvimento de certa autonomia em relação à apropriação/ constituição do conhecimento e à necessidade de esse processo ser mediado pela figura do professor.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), ficam claros diversos conceitos, dentre eles o conceito de educação especial:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 17).

Ainda no ano de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que aponta que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

No mesmo ano da publicação do Plano Nacional de Educação (2001-2010), aconteceu a Convenção de Guatemala, que deu origem ao Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001, p.1), que afirma: [...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

No ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) destacaram que as instituições de ensino superior deveriam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplassem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 24 de abril de 2002, foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a partir da Lei 10.436, como meio de expressão e comunicação, garantindo, assim, seu uso e difusão. A disciplina de LIBRAS passa a integrar o currículo do curso de pedagogia, de fonoaudiologia e das licenciaturas.

A grafia Braille também ganha espaço na legislação através da Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002), que aprova as diretrizes e as normas para o seu uso, o seu ensino, a sua produção e a difusão em todas as modalidades de ensino, recomendando, assim, o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, há a implantação, pelo MEC, do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. O programa incentiva a formação de gestores e

educadores voltados para o atendimento educacional especializado - AEE e às garantias de acessibilidade.

Também no ano de 2003 é sancionada a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Assim, esse documento assinala a necessidade de assegurar acesso aos equipamentos, instalações para os “portadores de deficiência física e sensorial” e com mobilidade reduzida.

No ano de 2004, o MEC publica o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), regulamentando as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, que estabelece normas e critérios promovendo a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Esse decreto estabelece que as unidades de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, devem proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). Nesse período, foi criado também mais um programa, o Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, que promove acessibilidade urbana e garante o acesso universal aos espaços públicos (BRASIL, 2004).

A formação e certificação do intérprete de LIBRAS, bem como o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, em 2005, com o decreto nº 5.626. Este mesmo decreto prevê a organização de turmas bilíngues, com alunos surdos e ouvintes, nas quais as duas línguas (Língua Portuguesa e LIBRAS) são utilizadas no mesmo espaço educacional.

Foi implantado, ainda em 2005, Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação –NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, onde foram montados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação, a fim de oferecer atendimento educacional especializado, orientar as famílias e promover formação continuada dos docentes, garantindo, assim, o atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aconteceu em 2006, estabelecendo que os países envolvidos assegurem uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino, tornando-se posteriormente Emenda Constitucional, através do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Enquanto que o Decreto nº 6.094/2007 veio implementar o Plano Desenvolvimento da

Educação estabelecendo, em suas diretrizes, o Compromisso de Todos pela Educação, garantindo o acesso e a permanência no ensino regular, além do atendimento educacional especializado a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado em 2005, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. As Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se em espaços onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementando a escolarização dos alunos com deficiência.

Visando a instituir uma política pública para o financiamento da educação inclusiva, foi promulgado o Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino, para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE - a estudantes com deficiência, e estabelece o seu financiamento no âmbito do FUNDEB. Conforme o Decreto 6.571/2008:

O atendimento educacional especializado – AEE - é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Na Resolução CNE/CEB nº04/2010, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preconizando, em seu artigo 29, as matrículas dos estudantes com deficiência no ensino regular e também no Atendimento Educacional Especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Enquanto que o Decreto nº7084/2010 dispõe acerca dos programas nacionais de materiais didáticos, estabelecendo em seu artigo 28 que o Ministério da Educação deverá adotar mecanismos que promovam a acessibilidade nos programas de material didático destinado aos alunos com deficiência e para os professores das escolas públicas, o Decreto nº 7.611/11 confirma que o locus de atendimento dos serviços de apoio, como o AEE, devem ser ofertados preferencialmente na rede regular de ensino. O decreto afirma, ainda, que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a família para garantir pleno acesso e participação das crianças, atender às necessidades específicas das crianças, público alvo da Educação Especial, e, principalmente, ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Através da Lei nº 12.764, de 2012, foi criada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, consolidando um conjunto de direitos. Em seu artigo 7º, é vedada a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência, bem como o estabelecimento de punição para o diretor da escola ou autoridade responsável que pratique esse ato discriminatório.

A partir da Conferência Nacional de Educação, CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014

instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, em seu inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determinando que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem garantir o atendimento às especificidades na educação especial, assegurando a inclusão em todos os níveis, etapas e modalidades.

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI) - que, em seu capítulo IV, aborda o direito à educação com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusivo e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

A Lei nº 13.409, de 2016, discorre sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

A legislação nacional e internacional relacionada à inclusão escolar, como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, objetiva a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo essa a função primordial do atendimento educacional especializado para a promoção efetiva do direito de todos à educação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo, as pessoas consideradas diferentes ou fora do padrão de normalidade foram excluídas do convívio social. Assim, as pessoas com deficiência também eram separadas do contexto educacional, estudando em escolas especializadas e, posteriormente, em classes especiais. Atualmente essa segregação ainda pode ser percebida dentro das escolas, onde os alunos têm o direito ao acesso a esse espaço, mas não a sua permanência ou ao direito à aprendizagem.

Para subsidiar a consolidação de uma sociedade e de uma escola inclusiva, são necessários diversos fatores como políticas públicas, acessibilidade física e atitudinal, assim como professores capacitados para essa atuação. A escola é considerada o espaço mais profícuo para o processo de ensino aprendizagem sistematizado, sendo necessário repensar as práticas homogeneizantes que ainda inviabilizam o processo inclusivo a partir de práticas, estratégias e métodos que atendam às diversas formas de aprender.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise da evolução histórica e legal relativas à educação para pessoas com deficiência, no que tange a educação especial na perspectiva inclusiva.

Concluímos que essa mudança paradigmática está em construção, mas que cabe a todos os envolvidos nesse processo colaborar para sua efetivação, seja pelo poder público - através das políticas públicas e sua aplicabilidade - seja pela participação da família e da escola com todos os que fazem parte dela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 10 jul. 2019

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Imprensa Oficial, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 6.449**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6449.htm Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 7.084**, de 27 de janeiro de 2010. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília/DF: Imprensa Oficial, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (MEC/ SEESP), 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm Acesso em 18 jun. 2019.

BRASIL. **Lei 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Revoga o artigo 61 da Lei de diretrizes e Bases 9.394 de 1996. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/L12014.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016, Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html> Acesso em 16 jul. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CORREIA, Luis de Miranda. **Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1ª. Edição, 1997.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: direito de todos os brasileiros. In: BRASIL. Ministério da Educação. Salto para o futuro – **Educação Especial**: tendências atuais. Brasília: MEC/SEED, 1999.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa

Égler (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito à diferença na igualdade de direitos. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Pressupostos teóricos e filosóficos da educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Palestra proferida no **I Seminário sobre a Educação Inclusiva no Distrito Federal**. Brasília, 1998.

PLAISANCE, Éric. **Denominações da infância**: do anormal ao deficiente. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V.A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista da Educação – APEOESP** v. 1, n.16, São Paulo, 2003, p. 23-28.

SANCHES, Isabel. TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 8, 63-83.

SASSAKI, Romeo Kazumi. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem**, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 2004.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais Salamanca/ Espanha: 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

PROGRAMA ALEGRIA - O USO DE FERRAMENTAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO E SAÚDE NO TRABALHO DENTRO DA MATERNIDADE

Data de aceite: 01/07/2020

Claudia de Lima Ribeiro

Centro Universitário Serra dos Órgãos -Unifeso,
Teresópolis - RJ

Coordenação do Programa Alegria
<http://lattes.cnpq.br/6726408202429651>

Ana Paula Vieira dos Santos Esteves

Centro Universitário Serra dos Órgãos -Unifeso,
Teresópolis – RJ

Professora Colaboradora do Programa Alegria
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4932-6808>

Mairon Mota da Silva

Centro Universitário Serra dos Órgãos -Unifeso,
Teresópolis - RJ

Acadêmico de Medicina
<http://lattes.cnpq.br/7146170183105448>

Olinda Cizoski França

Centro Universitário Serra dos Órgãos -Unifeso,
Teresópolis – RJ

<http://lattes.cnpq.br/0390953868790777>

Lara Emily Gomes Fernandes Viana

Centro Universitário Serra dos Órgãos -Unifeso,
Teresópolis - RJ

Acadêmico de Medicina
<http://lattes.cnpq.br/0377852448824583>

Otávio Silva do Canto

Centro Universitário Serra dos Órgãos -Unifeso,
Teresópolis - RJ

Acadêmico de Medicina
<http://lattes.cnpq.br/2935720447004294>

RESUMO: Trabalhar com o palhaço humanitário dentro do Programa Alegria é produzir saberes, legitimá-lo como cuidador, produtor de acolhimento e melhora as condições emocionais dos pacientes, transformando as ações de um palhaço em *ações terapêuticas*, sendo assim, utilizar ato de brincar e o lúdico provocam momentos de sustentação na experiência importante para o casal conhecer em detalhes tudo o que pode ajudar em uma gestação tranquila, segura e saudável. Frente a isso, o Programa Alegria trabalha acreditando que a relação mais próxima é capaz de fazer diferença, iniciou o uso do lúdico na promoção a saúde atuando na maternidade sempre contribuindo com pessoas que necessitam desse olhar de cuidado. Tendo como objetivos: construir práticas humanizadas na maternidade e possibilitar informações e retirada de dúvidas sobre as técnicas e posição correta de amamentação. Atividades desenvolvidas: Desenvolvemos um Programa de preparação para casais grávidos, com cenas dramatizadas e lúdicas pelos membros do Programa Alegria onde possam estabelecer vínculos e orientações. Como os resultados, acredita-se que se trata de uma ação psicoprofilática, que

minimiza fatores de risco no cuidado com o RN, favorece a adaptação das puérperas na construção do vínculo do bebê e possibilita maior segurança e disponibilidade diante do processo de amamentação. Além disso, favorece a construção de uma relação de maior confiança com a equipe de saúde, estimulando a retirada de dúvidas sem provocar sentimento de invasão na privacidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Saúde, Atividades Lúdicas, Maternidade.

JOY PROGRAM - THE USE OF PLAY TOOLS IN EDUCATION AND HEALTH IN MATERNITY WORK

ABSTRACT: Working with the humanitarian clown within the Alegria Program is to produce knowledge, legitimize him as a caregiver, welcoming producer and improves the emotional conditions of patients, transforming the actions of a clown into therapeutic actions, therefore, using the act of playing and the playful provoke moments of support in the important experience for the couple to know in detail everything that can help in a peaceful, safe and healthy pregnancy. Faced with this, the Alegria Program works believing that the closest relationship is capable of making a difference, started to use lucid in health promotion, working in maternity, always contributing to people who need this look of care. Having as objectives: to build humanized practices in the maternity hospital and to provide information and remove doubts about the correct breastfeeding techniques and position. Activities developed: We developed a preparation program for pregnant couples, with dramatized and playful scenes by members of the Alegria Program where they can establish bonds and orientations. As the results, it is believed that it is a psychoprophylactic action, which minimizes risk factors in the care of the NB, favors the adaptation of the puerperal women in the construction of the baby's bond and enables greater safety and availability in the face of the breastfeeding process. In addition, it favors the construction of a more trusting relationship with the health team, stimulating the removal of doubts without causing a feeling of invasion in privacy.

KEYWORDS: Education and Health, playful activities, Maternity.

INTRODUÇÃO

Trabalhar com o palhaço humanitário dentro do Programa Alegria é produzir saberes, legitimá-lo como cuidador, produtor de acolhimento e melhoria das condições emocionais dos pacientes, transformando as ações de um palhaço em *ações terapêuticas*.

Nota-se que o ato de brincar e o Lúdico provocam momentos de sustentação para lidar com o adoecimento ou o curso das enfermidades.

Segundo MERHY (2002), construir um espaço de novas práticas é também um lugar estratégico para a mudança do modo de se produzir saúde.

O Programa Alegria é um programa de extensão mantido e financiado pelo Centro

Universitário Serra dos Órgãos - UNIFESO, vinculado ao curso de graduação de medicina e coerente com a missão da Fundação na qual faz parte, Fundação Serra dos Órgãos – FESO, entidade com personalidade jurídica de direito privado e sem fins lucrativos, situada na região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. É um dispositivo de cuidado praticado pelos estudantes do curso de graduação em medicina, utilizando brincadeira, escuta e acolhimento construindo um trabalho sério com foco na eficácia do ato de brincar e do sorrir na melhoria do estado clínico dos pacientes internados no Hospital das Clínicas de Teresópolis Constantino Octtaviano (HCTCO).

O Programa Alegria faz parte dos projetos de Humanização do Hospital das Clínicas de Teresópolis desde a sua criação e executa um processo de trabalho coletivo do qual resulta, como produto, a prestação de cuidados de saúde e a contribuindo na incorporação de habilidades éticas e humanistas na formação profissional. Atuou também como um agente colaborador com a mudança curricular, provocando nos profissionais de saúde em formação o foco na humanização, e possibilitar reflexão sobre o impacto do riso na significação das tecnologias leves no cenário de assistência hospitalar.

Em tese, o cenário hospitalar, representa um ambiente onde existe supostamente a expressão subjetiva da dor e do sentimento de vulnerabilidade. Se faz necessário estimular nos profissionais de saúde, reflexões sobre: as ações de humanização, o lugar do sofrimento, olhar de cuidado aos enfermos. Assim, a política de humanização passa pela imbricação das linhas de ação da assistência, gestão, ensino e trabalho, de modo a potencializar a reflexão sobre os modos de fazer saúde em hospitais.

Nos últimos tempos, a relação humanizada dos profissionais de saúde com os enfermos e suas potencialidades de cura, foi desconsiderada como importante, vista que, priorizaram na medicina unicamente o ponto de vista biológico e tecnológico. Finalmente, nas últimas décadas, despertaram a iminente preocupação em melhorar essa realidade, fazendo com que surgissem novas políticas de saúde e de mudanças nos currículos de formação médica, retomando a importância na qualidade de comunicação e de relação de cuidado com o paciente, sem jamais desconsiderar a relevância dos avanços tecnológicos na medicina.

O desenho de atuação do PA teve como princípio o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar, que defende a solidariedade e a prática humanizada.

“O Programa Nacional de Humanização da Atenção Hospitalar (PNHAH) iniciou ações em hospitais com o intuito de criar comitês de Humanização voltados para a melhoria na qualidade de atenção ao usuário e, mais tarde, ao trabalhador (...) Os discursos apontavam para a urgência de se encontrar outras respostas à crise da saúde, identificada por muitos como falência do modelo do SUS.” (BARROS & PASSOS, 2005: 391)

Considerando os princípios norteadores da política de humanização: valorização da dimensão subjetiva e social em todas as práticas de atenção e gestão no SUS, fortalecendo o compromisso com os direitos do cidadão; Fortalecimento de trabalho em equipe multiprofissional, apoio à construção de redes cooperativas, solidárias e

comprometidas com a produção de saúde e com a produção de sujeitos, construção de autonomia e protagonismo dos sujeitos e coletivos implicados com o cuidado, valorização dos profissionais de saúde e estimulador de processos de educação permanente.

Existem territórios de produção de cuidado que são indispensáveis para os pacientes como receber alguém que se interesse por ele, que o ajude a vivenciar situações e de ser acolhido, enfim que construa um encontro efetivo em uma relação mais humanizada e de agenciamento mútuo.

Frente a isso, o Programa Alegria trabalha acreditando que a relação mais próxima é capaz de fazer diferença, e atualmente iniciou o uso do lúdico na promoção a saúde atuando na maternidade contribuindo com pessoas que necessitam desse olhar de cuidado. Sendo assim, desenvolvemos um Programa de preparação para casais grávidos, com cenas dramatizadas pelos membros do Programa Alegria.

Reconhecendo que a experiência de ter um filho começa muito antes do dia do nascimento, desde o momento da notícia e confirmação da gravidez, até mesmo, antes da concepção, é importante para o casal conhecer em detalhes tudo o que pode ajudar em uma gestação tranquila, segura e saudável, como também contribuir na relação do casal com o filho e na construção de vínculos entre eles.

A maternidade é um evento único na vida do casal, repleto de expectativas e sentimentos, vivenciado de modo diferente que varia de pessoa para pessoa (PICCININI, GOMES, NARDI & LOPES, 2008).

Com o avanço das tecnologias em saúde e nos progressos nas diversas áreas de conhecimento, o processo de acompanhamento da gestação, parto e puerpério passou a ter um foco maior.

O movimento de humanização do parto e nascimento, a partir da década de 90 por profissionais de saúde, instâncias não governamentais ligadas à mulher, entre elas, a Rede de Humanização de Parto e Nascimento (REHUNA) e Organização Mundial de Saúde (OMS), impulsionaram a implementação de programas, acordos e políticas públicas no Brasil. Tais políticas, como o Programa de Humanização de Pré-natal e Nascimento (PHPN), a Iniciativa Hospital Amigo da Criança, a Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão em Saúde no SUS - Humaniza SUS, o Pacto pela Redução da Mortalidade Materna e Neonatal e, recentemente, a Rede Cegonha.

Sabendo dessa importância, organizamos atividades lúdicas em educação e saúde que fossem disponibilizadas aos pais no momento da internação do parto e pós-parto construindo uma prática sensível pautada nas políticas citadas.

OBJETIVOS

Construir práticas humanizadas e educação em saúde dentro da maternidade.

Dialogar sobre a importância do casal no vínculo com o bebê;

Favorecer a trocar experiências entre as puérperas;
Possibilitar informações sobre as técnica e posição correta da amamentação, cuidados com o recém-nascido e apoio emocional.

METODOLOGIA

A população alvo escolhida foi as puérperas e seus acompanhantes no setor de maternidade do Hospital das Clínicas de Teresópolis Constantino Ottaviano (HCTCO), entre os meses abril a maio de 2019.

A amostra foi selecionada através de um processo aleatório simples, mas que obedecia a lógica da educação em saúde com vistas à autonomia do indivíduo ao cuidado e as práticas cuidadoras, como também ao estímulo da promoção do vínculo materno-infantil através das cenas lúdicas dramatizadas com o uso de palhaço apresentando situações que serão vivenciadas pelo casal.

As cenas elaboradas pela professora responsável, Enfermeira Obstétrica e docente do curso de medicina, Ana Paula Esteves, baseadas em manuais de referência na área como o Guia para os Profissionais da Saúde Atenção à Saúde do Recém-Nascido, Cuidados com o Recém-Nascido (BRASIL,2011).

As encenações foram treinadas por professor de artes cênicas em um processo de capacitação com os estudantes veteranos e calouros do curso de medicina, todos oficialmente participantes do Programa Alegria. O treinamento das encenações foi realizado durante dois meses, e as primeiras visitas foram realizadas em visitas à maternidade no HCTCO para avaliar o formato.

No planejamento se prevê a realização de uma roda de interação dialógica com os recém pais para garantir a oferta de informações, trocas experiências e práticas com a participação da equipe do hospital, além de apresentação de vídeos tutoriais ou uso de materiais do laboratório de habilidades , tais quais: mama de látex, boneco, banheira, fraldas aparelho de som, músicas animadas, cronômetro entre outros facilitando a simulação.

Os temas trabalhados tiveram como foco a promoção do vínculo mãe-filho da gestação ao puerpério, a rotina do bebê na chegada em casa, o choro como linguagem, cuidados de higiene ao recém-nascido e o manejo clínico da amamentação e avaliados os conhecimentos adquiridos pelos pais nos temas trabalhados e, para isso, foram planejados dois momentos específicos.

1. Construção de um diário de campo em apoio a entrevista;
2. Questionário de investigação

INSTRUMENTOS

Foi elaborado um diário de campo para colher registros de fatos, impressões e reflexões derivados das observações ao longo da coleta. Nesse roteiro de entrevista, os tópicos serão sobre desde a notícia da gravidez, se houve planejamento ou não da gravidez, repercussões físicas da gestação, fontes de apoio, expectativas diante do nascimento do filho, entre outras questões.

Os eixos temáticos serão construídos a partir da análise das entrevistas e permitirão os dados de elaboração dos questionários. Prevemos futuramente nesta investigação, a utilização de questionários anônimos auto administrados, garantindo desta forma o respeito pelo anonimato e privacidade dos sujeitos, após apresentação à Comissão de ética do UNIFESO e de se ter obtido a necessária autorização para o estudo.

O procedimento de coleta será realizado por estudantes do Programa Alegria permitindo uma aproximação como pesquisadores tendo como função inicial o contato com as gestantes para explicação dos objetivos da pesquisa e convite a participação. Estas deverão ocorrer de acordo com a disponibilidade das participantes, em suas residências ou em salas do hospital-escola. Cada uma das entrevistas terão um único encontro, com duração de uma hora, em média. As entrevistas serão audiogravadas e transcritas na íntegra e em sua totalidade.

O método da análise de conteúdo temática composta por três etapas: pré-análise (organização do material e sistematização das ideias), descrição analítica (categorização dos dados em unidades de registros) e interpretação referencial (MINAYO, 2004). Em seguida, serão realizadas a interpretação dos resultados da análise, tendo como quadro teórico de referência a abordagem psicanalítica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Acredita-se que se trata de uma ação psicoprofilática, que minimiza fatores de risco no cuidado com o RN, favorece a adaptação das puérperas e de seus acompanhantes na construção do vínculo com o bebê e possibilita maior segurança e disponibilidade diante do processo de amamentação.

Além disso, favorece a construção de uma relação de maior confiança com a equipe de saúde, estimulando a retirada de dúvidas sem provocar sentimento de invasão na privacidade.

CONSIDERAÇÕES

A atuação lúdica do Programa Alegria na área da obstetrícia torna-se fundamental na saúde materna e na relação com RN.

Além disso, acredita-se que pode interferir também positivamente na relação pai e bebê, um tema pouco desenvolvido, como referem os autores COLMAN E COLMAN (1994), “os homens são pouco valorizados pela sua experiência parental...”, que ainda existem alguns preconceitos em relação à presença do pai nesses momentos. A investigação desempenhará um papel importante no estabelecimento de uma base científica para guiar a prática dos cuidados.

Deste modo foi definido como opção metodológica uma investigação qualitativa com uma abordagem descritiva e correlacional, procurando explorar e determinar a existência de relações entre diferentes variáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Atenção à Saúde do Recém-Nascido, Cuidados com o Recém-Nascido - Guia para os Profissionais da Saúde** (2ª Edição ed., Vol. 4). (Á. T. Materno, Ed.) Brasília, Brasil: MS, Editora; 2011

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa de Humanização do Pré-Natal e Nascimento (PHPN)**. Brasília, DF, 2000.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização da Saúde**. Documento Base. 4ª ed. Brasília: Ministério da Saúde (MS); 2007.

_____.Ministério da Saúde.**HumanizaSUS:Política Nacional de Humanização: documento base para gestores e trabalhadores do SUS**.Brasília, 2006

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 155 de 14 de setembro de 1994 - **Grupo de Defesa da Saúde da Criança. Estabelece critérios para o credenciamento de Hospitais Amigo da Criança**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), publicado em 15 set 1994, p.13991.

_____. Diário Oficial da União. Lei n.11.634, de 27 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o direito da gestante ao conhecimento e a vinculação à maternidade onde receberá assistência no âmbito do Sistema Único de Saúde.**, Brasília, DF, 2007. Seção I, p.2.

_____. Ministério da Saúde Portaria nº 1.459, de 24 de junho de 2011. **Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS - a Rede Cegonha**. Diário Oficial República Federativa do Brasil. 2011; Seção 1:109.

_____. Ministério da Saúde. **Pacto nacional pela redução da mortalidade materna e neonatal**, 2004. Disponível em: http://dtr2002.saude.gov.br/proes/Site/Arquivos_pdf_word/pdf/Pacto%20Aprovado%20na%20Tripartite.pdf Acesso em out 2019.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 371, de 07 de maio de 2014. **Dispõe sobre as Diretrizes para a organização da atenção integral e humanizada ao recém-nascido no Sistema Único de Saúde**. *Diário Oficial da União* 2014;.

_____. Ministério da Saúde. **Rede Cegonha**. 2011c. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/PORTAL/SAUDE/GESTOR/AREA.CFM?ID_AREA=1816. Acesso em: out 2019.

COLMAN, L.L., & COLMAN, A. D. **Gravidez: a experiência psicológica**. Lisboa: Edições Colibri; 1994. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832009000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 fev 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000500002>.

MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Musa, 2002

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** (8a ed.). São Paulo: Hucitec; 2004.

PASSOS, E. B., BARROS, M. E. E HECKERT, A.LC; **Um seminário dispositivo: a humanização do Sistema Único de Saúde (SUS) em debate**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 13, supl. 1, p. 493-502, 2009.

PICCININI, C. A., GOMES, A. G., NARDI, T., & LOPES, R. S. (2008). **Gestação e a constituição da maternidade**. Psicologia em Estudo, 13(1), 63-72.

REHUNA - REDE PELA HUMANIZAÇÃO DO PARTO E DO NASCIMENTO. **Carta de Campinas: ato de fundação da Rede pela Humanização do Parto e Nascimento** - Rehuna. In: AMIGAS do parto. São Paulo, 18 maio 2011. Disponível em: <Disponível em: <https://bit.ly/2EdYeJ1> >. Acesso em: out. 2019.

UTILIZANDO UM JOGO VIRTUAL PARA ENFATIZAR CONCEITOS DE GRANDEZAS FÍSICAS NO ESTUDO DA ATMOSFERA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

José Carlos de França

Esc. Est. Prof.^a Gildecina Bezerra
Afonso Bezerra – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/7570438046861379>

Erlânia Lima de Oliveira

UFERSA
Mossoró – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/4676648695692664>

Antônio Kalielso Silveira de Mendonça

NEAD/UFERSA
Mossoró – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/7981828444898138>

Rafael Castelo Guedes Martins

UFERSA
Mossoró – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/4841572225235729>

processo. Esse jogo, que simula a atmosfera terrestre, foi desenvolvido no *Unity 3D*, com a finalidade de enfatizar os conceitos de certas grandezas físicas presentes no estudo da atmosfera terrestre, no Ensino Fundamental II (anos finais), na 6^a ou 7^a série dessa etapa de ensino. Essas grandezas, a saber, volume, massa, peso, densidade, pressão, temperatura, calor e umidade, fazem parte de eventos do cotidiano. A aplicação do produto educacional, em uma turma da 6^a série do Ensino Fundamental II, de uma escola do município de Afonso Bezerra/RN, foi satisfatória, havendo ampla aceitação do jogo, constatada nos questionários de opinião, participação e comentários dos alunos durante todas as etapas dessa proposta metodológica de intervenção em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Atmosfera Terrestre, Conceitos de Grandezas Físicas no Ensino Fundamental, Jogo Virtual.

RESUMO: Este trabalho apresenta a aplicação de um produto educacional, que corresponde a uma sequência didática, a partir do jogo virtual educacional **Viagem Na Atmosfera Terrestre**, fazendo uso da aprendizagem baseada em jogos virtuais ou digitais, que teve objetivo de desenvolver nos alunos uma aprendizagem com significado, colocando-os no centro desse

USING A VIRTUAL GAME TO EMPHASIZE
CONCEPTS OF PHYSICS GREATNESS IN
THE ATMOSPHERE STUDY AT MIDDLE
SCHOOL

ABSTRACT: This work presents the application of an educational product, which corresponds to

a didactic sequence, from the virtual educational game **Viagem Na Atmosfera Terrestre**, making use of learning based on virtual or digital games, which aimed to develop students' learning meaningful, placing them at the center of that process. This game, which simulates the Earth's atmosphere, was developed in *Unity 3D*, with the purpose of emphasizing the concepts of certain physical quantities present in the study of the Earth's atmosphere, in Elementary School II (final years), in the 6th or 7th grade of this stage of teaching. These quantities, namely, volume, mass, weight, density, pressure, temperature, heat and humidity, are part of everyday events. The application of the educational product, in a class of the 6th grade of Elementary School II, from a school in the city of Afonso Bezerra / RN, was satisfactory, with wide acceptance of the game, verified in the opinion, participation and student questionnaires during all the steps of this methodological proposal for classroom intervention.

KEYWORDS: Terrestrial Atmosphere, Concepts of Physical Quantities in Elementary Education, Virtual Game.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo dos tópicos relacionados à disciplina de Física se mostra especialmente importante devido ao fato de estarem diretamente relacionados ao entendimento de fenômenos do cotidiano. No entanto, a compreensão desses conceitos por parte dos alunos, na maioria das vezes, não acontece de forma imediata, tendo em vista a forma como são trabalhados em sala de aula. Isso se torna mais evidente, para certos conceitos de Física, presentes no ensino de Ciências, trabalhados no Nível Fundamental, onde a maioria dos professores não possuem formação específica na área de Física, ou mesmo, pelo uso de metodologias que não dão aplicabilidade e concretude aos conceitos físicos.

Para Melo, Campos e Almeida (2015), o fato do Brasil ter um número pequeno de professores de Física em comparação com outras áreas, no Ensino Fundamental, faz com que o primeiro contato dos alunos com os conceitos da disciplina de Física sejam quase sempre através de licenciados em outras áreas, como Biologia e Matemática, e que reflète diretamente na motivação do professor, pois sendo ele de outra área que não a Física, irá priorizar o ensino de tópicos relacionados a área de sua formação.

Como afirma Santos (2007), o ensino de ciências, de maneira geral, é praticado nas escolas de forma descontextualizada, baseando-se em exercícios e problemas que fazem com que os alunos não compreendam efetivamente os conceitos trabalhados.

No entanto, para além de ausência de formação específica em Física, o professor de Ciências no Ensino Fundamental, deve buscar meios em sua prática pedagógica, que possibilitem que essa disciplina contribua para:

[...] a formação de um aluno capaz de interpretar e avaliar as informações veiculadas pelos noticiários, de argumentar, e participar efetivamente das decisões em sua rua,

Diante disso, esse trabalho apresenta a aplicação de um produto educacional, exigido pelo Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), que corresponde a uma sequência didática que faz uso do jogo virtual educacional Viagem Na Atmosfera Terrestre. Esse jogo foi desenvolvido com a finalidade de enfatizar os conceitos das grandezas físicas presentes no estudo da atmosfera terrestre, tais como volume, massa, peso, densidade, pressão, temperatura, calor e umidade, que estão presentes em situações e fenômenos relacionadas ao estudo da atmosfera terrestre, no Ensino Fundamental II (anos finais), na 6ª ou 7ª série dessa etapa de ensino.

Esses conceitos, apesar de essenciais para a compreensão dos fenômenos do cotidiano, normalmente são tratados muito superficialmente pelos livros didáticos adotados no Ensino Fundamental. Há, portanto, a necessidade de serem trabalhados mais enfaticamente nessa etapa escolar, contribuindo ainda para diminuir o impacto que os conteúdos de Física possam ter no Ensino Médio, onde geralmente são rotulados como de difícil compreensão.

De acordo com Silva (2017), o século XXI, é caracterizado por mudanças de cunho fortemente sociocultural influenciadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), exigindo da escola mudanças para receber e integrar os novos alunos, que já nasceram imersos no mundo e na linguagem dessas novas tecnologias. Assim, a escola e todos os seus componentes, especialmente a classe docente, como integrante dessa sociedade, deve incorporar e/ou adaptar os desenvolvimentos tecnológicos em sua prática, objetivando potencializar os processos de ensino-aprendizagem de conteúdos disciplinares, fazendo com que os alunos participem ativamente dessa dinâmica.

Nesse contexto, a estratégia de ensino baseada em jogos digitais educacionais, como a apresentada aqui, desenvolve nos alunos uma aprendizagem ativa, permitindo, em alguns casos, uma maior participação e compreensão do conteúdo (BONWELL e EISON, 1991). Ribeiro, Timm e Zaro (2006), afirmam que a utilização dos jogos virtuais possibilita que os jogadores, explorem e encontrem, através de suas ações, o significado de elementos conceituais, a visualização de situações reais e os resultados possíveis do acionamento de fenômenos de sua realidade.

2 | METODOLOGIA

O jogo virtual denominado de Viagem Na Atmosfera Terrestre (Fig. 1), foi desenvolvido no Unity 3D, que faz parte do pacote que compõe o software UnityR, desenvolvido pela empresa Unity Technologies, com o objetivo de dar destaque a situações presentes na atmosfera terrestre.



Figura 1: Tela inicial do jogo.

Fonte: *Print Screenshot* do jogo virtual Viagem Na Atmosfera Terrestre (2019).

Esse jogo tem como meta apresentar e levar os alunos ao entendimento dos conceitos de grandezas físicas presentes no estudo da atmosfera terrestre, das quais serão enfatizadas: massa, volume, peso, densidade, pressão, altitude, temperatura, calor e umidade.

O ambiente do jogo é a atmosfera do Planeta Terra, que recebe uma visita inesperada de um grupo de alienígenas. Eles conseguiram fugir a tempo, antes da destruição da vida em seu planeta natal, o Planeta X, que ocorreu justamente em virtude das atividades de seus habitantes, na sua totalidade aeróbios, e que culminou na extinção da sua atmosfera. Desde então, esses alienígenas viajam através do espaço, procurando por planetas semelhantes ao seu, com o objeto de alertar os seus habitantes sobre os cuidados com atmosfera planetária. E assim identificam, e chegam até o Planeta Terra, escolhendo alguns terráqueos para a missão de alertar os demais sobre a necessidade de conhecerem, e consequentemente, preservarem a atmosfera terrestre.

O aluno-jogador, pilota uma nave especialmente construída para esse fim, devendo entender os conceitos das grandezas físicas necessários a explicação dos eventos e à solução dos desafios aos quais serão submetidos durante essa jornada através da atmosfera terrestre. O conhecimento sobre a atmosfera terrestre, adquirido através dessa viagem é fundamental, para que o aluno-jogador seja capaz de repassar aos demais habitantes da Terra, as informações que pretendem promover a mudança de pensamento e salvar nosso planeta da possível catástrofe.

O jogo é composto por sete fases, onde em cada uma delas, o jogador (aluno) terá que responder duas perguntas para iniciar a missão de encontrar os objetos e assim seguir para a próxima fase. Cada uma das fases inicia com uma questão-problema sobre determinada situação presente no cotidiano e que tem o objetivo de promover uma contextualização. Os conceitos das grandezas físicas, que estão diretamente relacionadas a fenômenos naturais e outros eventos presentes na atmosfera terrestre, bem como as perguntas e as missões, têm como eixo gerador esse questionamento inicial. Para exemplificar, uma das questões-problemas presente no jogo é a seguinte: O que faz as pás de uma torre eólica se movimentar?

As perguntas são objetivas, contendo quatro opções, sendo apenas uma a correta e têm a finalidade de verificar se os conceitos das grandezas físicas que explicam os fenômenos presentes na atmosfera, foram compreendidos pelo aluno-jogador. Ao escolher uma das opções como resposta para a pergunta, uma mensagem será exibida, indicando se estava certa ou errada. Após responder as perguntas, a missão será liberada e o aluno-jogador terá que encontrar o objeto. O tempo para responder as perguntas e encontrar os objetos, serão contabilizados, juntamente com os pontos obtidos pelos acertos, estabelecendo-se um ranking. O aluno-jogador ainda poderá consultar conceitos de grandezas físicas importantes relacionados ao entendimento de fenômenos e situações-problemas presentes na atmosfera terrestre e no jogo. O tempo será pausado e a tela congelada quando clicar nesses conceitos para ver sua definição. Além disso, surgirão as naves espaciais inimigas, pilotadas por alguns alienígenas do Planeta X, que devida as condições ótimas da Terra, pretendem domina-la. O aluno-jogador poderá atirar um raio paralisante nessas naves, com o total que forem abatidas sendo mostrado no final. Depois da sétima fase, na última camada da atmosfera, o jogador(aluno) irá se deparar com os sobreviventes do Planeta X, sendo encerrado o jogo.

O produto educacional - sequência didática que fez uso desse jogo virtual - foi aplicado em uma turma da 6ª série do Ensino Fundamental II, no turno vespertino, do Educandário Nossa Senhora das Graças, que é uma escola privada localizada na zona urbana do município de Afonso Bezerra/RN. A turma composta por 16 alunos, na faixa etária de 11 a 12 anos, foi dividida em 3 grupos. Foram necessárias 6 aulas de 50 minutos cada, realizadas ao longo de duas semanas, sendo composta pelas seguintes etapas.

Etapa I: Apresentação dos conceitos das grandezas físicas, massa, volume, densidade, peso, altitude, temperatura, calor e umidade, através é uma aula expositiva dialogadas em que esses conceitos são introduzidos a partir de questionamentos sobre situações do cotidiano. Importante: os alunos já tinham estudado os conteúdos relacionados a atmosfera terrestre.

Etapa II: Corresponde a apresentação do jogo, onde foi dado destaque para seu enredo, tutorial e regras para o estabelecimento de uma competição entre os alunos, com a formação dos grupos.

Etapa III: Aplicação do jogo e início da competição. Foram usados 3 notebooks, com a acesso à internet, onde o jogo foi instalado previamente. Cada equipe jogou duas partidas, com os componentes de cada fazendo um revezamento entre si nas tarefas de realizar as missões e responder as perguntas.

Durante a aplicação, foram feitos registros em áudio e fotografias, como podem ser vistos na Fig. 2 e na Fig. 3. Os recursos materiais utilizados foram: notebooks (com acesso à internet) e projetor multimídia.



Figura 2: Apresentação do jogo.
Fonte: Arquivo dos autores (2019).

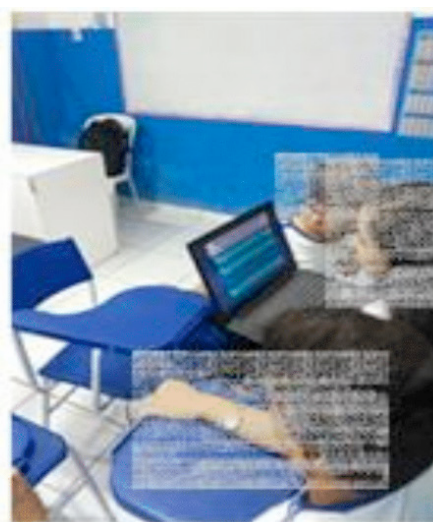


Figura 3: Alunos jogando.
Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Antes do período de aplicação dessa proposta, foi feita uma pesquisa com os professores de Ciências das redes municipal, estadual e privada do município de Afonso Bezerra/RN, relativa à formação acadêmica e atuação profissional, e que objetivava conhecer um pouco do ensino de Ciências no 6^a ano do Ensino Fundamental.

Ainda foram aplicados dois questionários junto aos alunos. O primeiro deles, o questionário pre-aplicação (do jogo), teve o objetivo de verificar como os alunos avaliavam as aulas de Ciências, quais os assuntos preferidos, se já tinham participado de alguma aula em que foi utilizada um jogo, relatando ainda o que sentem quando jogam e se gostariam de estudar jogando. O Segundo questionário, o questionário pós-aplicação (do jogo), teve a finalidade de verificar se o jogo havia ajudado a entender os conceitos físicos, como e se esses conceitos foram entendidos (de forma fácil, difícil ou muito difícil), a importâncias deles para entender fenômenos do cotidiano, finalizando com o tipo de aula que mais gostavam e a nota que atribuiriam ao jogo.

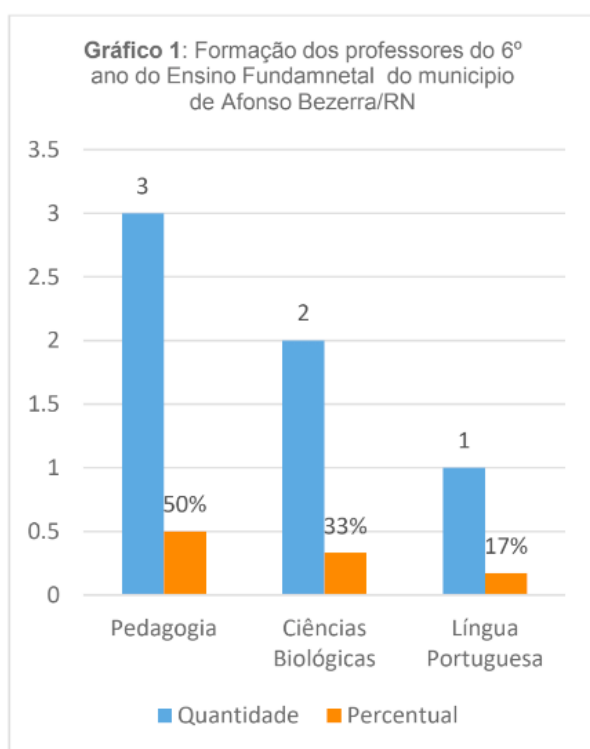
3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que se segue, será apresentado e discutido brevemente alguns pontos importantes

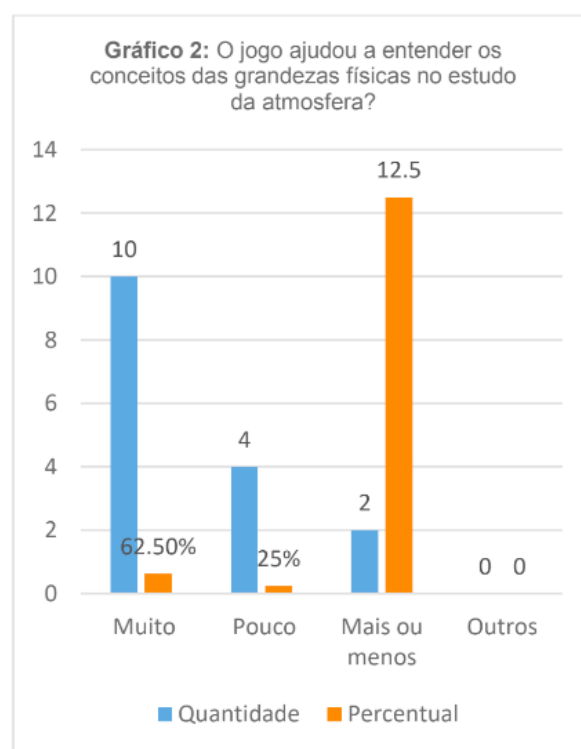
relacionados a aplicação desse produto educacional.

Inicialmente, como fruto da pesquisa junto aos professores, é necessário destacar a formação dos professores que ministram Ciências na 6ª série do Ensino Fundamental do município de Afonso Bezerra/RN, como pode ser visto no Gráfico 1. Nenhum dos professores entrevistado possui formação na área de Física. Além disso, mais da metade dos entrevistados possui curso superior de licenciatura em áreas que não são científicas, o que pode influenciar diretamente na forma como os conceitos físicos são tratados nessa etapa de ensino.

O questionário que foi aplicado com os alunos após a realização da sequência didática, revelou que o jogo ajudou muito a compreender os conceitos físicos presentes nas situações apresentadas, como pode ser visto no Gráfico 2.



Fonte: Arquivo dos autores (2019).



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Importante destacar o entusiasmo dos alunos tanto com a apresentação quanto com a execução do jogo. Assim, é válido reproduzir alguns comentários dos alunos

Aluno 1: “*Nunca vi um jogo assim...*” | Aluno 2: “*Professor, existem outros jogos assim na internet?*”

A indagação do aluno 2 é muito relevante. Percebe-se como os estudantes da atualidade estão imersos em uma sociedade caracterizada cada vez mais pela utilização massiva dos meios de informação e comunicação. A integração total desse novo tipo de aluno, exige da escola, e conseqüentemente dos professores, a introdução de metodologias de ensino e aprendizagem que façam uso dessas tecnologias.

No entanto, a pesquisa com os professores, demonstrou que quase todos usam o livro didático como principal recurso metodológico, e apenas dois deles afirmam usar algum recurso tecnológico em suas aulas (projektor multimídia e lousa digital). Isso tem implicância na forma como os conceitos físicos são tratados, uma vez que 50% dos entrevistados afirmam abordar tais conceitos de forma esporádica, pois entendem que os conteúdos dos livros didáticos tratam poucos dos mesmos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

A aplicação desse produto educacional foi satisfatória na medida em que a pretensão de dar uma maior ênfase aos conceitos das grandezas físicas na explicação de situações presentes na atmosfera terrestre, foi atendido, com a execução do jogo. Além disso, serviu também para que os alunos entrassem, em contato com conceitos físicos já nessa etapa de ensino (6ª série do Ensino Fundamental II), percebendo a importância dos mesmos no entendimento de fatos presentes no seu cotidiano, contribuindo ainda, para suavizar o impacto que os conteúdos da disciplina de Física possam ter no Ensino Médio.

Importante destacar que a escolha do local onde o produto seria aplicado foi feita levando em consideração dois critérios. O primeiro se referia ao pré-requisito dos alunos já terem visto o conteúdo da atmosfera terrestre. O segundo seria a existência de um laboratório de informática com computadores que teriam acesso à internet.

Nenhuma das escolas satisfaz totalmente esses critérios. Na escola onde foi aplicado o produto, embora o conteúdo já tivesse sido ministrado, o laboratório de informática não possuía acesso à internet nos seus desktops, havendo apenas redes de internet wifi. A solução encontrada foi utilizar notebooks, com as atividades sendo realizadas na sala de aula.

Outra constatação importante, é o fato da maioria dos professores não terem formação específica nas áreas de Ciências, e utilizarem o livro didático como principal ferramenta em suas aulas, quando o sistema educacional da atualidade, exige a necessidade de metodologias de ensino e aprendizagem diferenciadas, que coloquem o aluno no centro de processo e promovam uma aprendizagem significativa.

Isso pode ser alcançado com a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, fazendo parte de estratégias metodológicas, como a aprendizagem baseada em jogos digitais, presente nesse trabalho.

REFERÊNCIAS

BONWELL, Charles C.; EISON, James. A. **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom**. Eric Digests, Washington, 1991.

LUSTOSA, Mariana Silva; ALVES, Raissa Mirella Menezes; ARAÚJO, Maria Simone Medeiros de; GEGLIO, Paulo César. **Percepções de professores sobre o ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental**. III CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Natal/RN, 2016. Disponível em : < http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA18_ID1225_13082016111608.pdf >. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

MELO, Marcos Gervânio de Azevedo; CAMPOS, Joanise Silva; ALMEIDA, Wanderlan dos Santos. **Dificuldades enfrentadas por Professores de Ciências para ensinar Física no Ensino Fundamental**. R. B. E. C. T., vol. 8, núm. 4, set-dez. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2780> > Acesso em: 03 de novembro de 2019.

RIBEIRO, Luís Otoni Meireles; TIMM, Maria Isabel; ZARO, Milton Antônio. **Modificações em jogos digitais e seu uso potencial como tecnologia educacional para o ensino de engenharia**. Revista Novas Tecnologias na Educação, V. 4 Nº 1, CINTED-UFRGS, julho de 2006. Disponível em:< http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/jul2006/artigosrenote/a36_21203.pdf>. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, n.36, set/dez. 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf> >. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

SILVA, João Batista da. **O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino**. Artefactum, v. 15, n. 2, p. 1-11. 2017. Disponível em:< <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1531> >. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

VIABILIDADE FINANCEIRA DO PROJETO DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM ESCOLAS DE MINAS GERAIS

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 20/06/2020

Fábio Proença de Carvalho

UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais

Belo Horizonte/ Minas Gerais

fabioppcc@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8321523U8>

Robert Delano de Souza Correa

UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais

Nova Lima/ Minas Gerais

prof.robertcorrea@hotmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4327377D1>

André Filipe Soares Ramos

UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais

Belo Horizonte/ Minas Gerais

andre.fsr2@gmail.com

Cristina de Souza Domingues Raposo

UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais

Belo Horizonte/ Minas Gerais

para.cristina@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste artigo é verificar a viabilidade financeira do projeto de parceria público-privada para a educação mineira. A discussão é necessária, pois além da

atualidade do tema, trata-se de uma reflexão sobre o uso dos recursos públicos, sobretudo os de longo prazo e vultoso montante. A metodologia se baseou na comparação dos valores dos investimentos da PPP e do serviço prestado diretamente pelo Estado de Minas Gerais. Os resultados da pesquisa apontam para uma escolha pouco adequada do ponto de vista financeiro e de interesse público, uma vez que o Estado gastará mais com a PPP do que realizando o serviço público diretamente. A conclusão é que, com o valor de investimento previsto no Edital de Concorrência Pública o Estado poderia atender 2,63 vezes mais alunos do que a PPP.

PALAVRAS-CHAVE: Viabilidade financeira, parceria público-privada, Edital de Concorrência.

FINANCIAL VIABILITY OF THE PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP PROJECT IN SCHOOLS OF MINAS GERAIS

ABSTRACT: The goal of this article is to verify the financial viability of the public-private partnership project for the education of Minas Gerais. The discussion is needed because, not only it is a current theme, it brings a reflection

about the use of public resources, especially those with long deadlines and large sums. The methodology was based on the comparison between the invested values of the PPP and the service provided directly by the State of Minas Gerais. The results of the research point to an inadequate choice from a public interest and financial point of view, since the State will spend more with the PPP than by providing the public service directly. The conclusion is that, with the invested amount predicted by the Public Concurrency Announcement, the State could serve 2.63 times the number of students compared to the PPP.

KEYWORDS: Financial viability, public-private partnership, Public Concurrency Announcement.

1 | INTRODUÇÃO

O Estado desempenha diversos papéis e funções para atender ao interesse público. Para Carvalho Filho (2008), a convivência entre Estado e sociedade vem se alternando ao longo dos anos e é afetada por fatores políticos, sociais, econômicos, históricos, geográficos, entre outros. Existem períodos em que o Estado se distancia do seu poder de gerir a sociedade. Em outras ocasiões, no entanto, o Estado mostra-se imperioso e interventivo.

Ainda de acordo com o autor (2008), a Constituição brasileira busca uma posição intermediária na relação Estado e sociedade¹. Assim, de acordo com a Carta Magna (BRASIL, 2018a), o intervencionismo estatal na economia é limitado (art. 174). No entanto, existem dispositivos que versam sobre a livre iniciativa (art. 170), e o livre exercício de atividades econômicas (art. 170, parágrafo único). No lado social, a Constituição (BRASIL, 2018a) elenca a erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; bem como a construção de uma sociedade livre, justa e solidária como parte dos quatro objetivos fundamentais da República (art. 3º).

A mesma posição intermediária se aplica a educação. O Estado não pode se eximir de prestar serviços educacionais, uma vez que este é um dever constitucional imposto pelo artigo 205 (BRASIL, 2018a). A educação, no entanto, é um serviço não-exclusivo (BRESSER-PEREIRA, 2006), podendo ser oferecida também pelo setor privado e não-governamental.

O Estado pode realizar parcerias com a iniciativa privada para prestar serviços educacionais – como a proposta da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). O Edital de Concorrência Pública da SEE-MG propõe a delegação da execução das obras de implantação e prestação de serviços não-pedagógicos, de operação e manutenção, para Unidades de Ensino da Rede Pública (MINAS GERAIS, 2017a).

O modelo sugerido pelo Governo de Minas Gerais engloba tanto uma quantidade expressiva de escolas (128), quanto um significativo aporte financeiro de R\$

1 Ao falar de Estado e sociedade, Carvalho Filho (2008) não diferencia sociedade e mercado.

11.300.228.868,96, num prazo de 30 anos (MINAS GERAIS, 2017f). Considerando os aspectos acima mencionados, surge a seguinte questão: o Edital de Concorrência de parceria público-privada é viável financeiramente em comparação ao serviço prestado diretamente pelo Estado? Desse modo, tem-se por objetivo verificar se o custo das escolas mantidas pela parceria público-privada é superior ao das instalações de ensino que são geridas diretamente pelo Estado de Minas Gerais. Para tanto, foi necessário obter o valor *per capita* do aluno no período de um ano, que é resultado da divisão: Número de alunos atendidos pelas futuras escolas / Total de recursos aplicados no período de um ano.

O número de alunos atendidos – referente ao ano de 2017 – foi retirado do Censo Escolar (BRASIL, 2017). Já o denominador contou com duas fontes distintas de informação, dependendo da forma como o gasto seria realizado. Se os recursos viessem da parceria público-privada, o montante investido seria obtido através de dados retirados do Edital de Concorrência Pública (MINAS GERAIS, 2017a), bem como seus Anexos. Por outro lado, se os gastos com unidades escolares fossem realizados diretamente pelo Estado, os dados seriam extraídos do Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018).

A PPP será dispendiosa para o Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2017f) e, se ela não for viável do ponto de vista financeiro, pode resultar não só na escolha da alternativa mais ineficiente, como também em prejuízos. A discussão da temática é de fundamental importância para a reflexão sobre o papel do Estado e do mercado na execução de serviços públicos. Trata-se de uma reflexão sobre os investimentos financeiros estatais – sobretudo os de longo alcance e de vultoso montante.

2 | PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

De acordo com Robertson e Verger (2012), para um melhor entendimento da definição de parceria público-privada é necessário resgatar o contexto da crise do projeto de desenvolvimento capitalista na década de 1970 e a introdução da economia de livre mercado como o modelo dominante de organização da agenda política e econômica.

Conforme Abrucio (2006), a crise dos anos 70 afetou o Estado em sua totalidade. Nesse cenário, o corte de gastos – que inclui tanto a redução de funcionários quanto a necessidade de aumentar a eficiência – tornou-se prioridade.

Diversos teóricos, como os da Escola de Chicago², alegaram que a crise foi consequência da alta intervenção do governo na economia, uma vez que eram indispensáveis altos tributos para financiar os serviços públicos. Dweck (2000) afirma que os teóricos da Escola de Chicago acreditavam que o Estado não deveria possuir empresas, uma vez que a iniciativa privada é mais eficiente que o setor público. “Este

2 Nome pelo qual ficou conhecido o grupo de economistas – cujo principal nome é Milton Friedman – advindos da Universidade de Chicago (CORAZZA, KREMER, 2003).

questionamento postulava a tese de que os governos são passíveis de falhas e só as forças de mercado, atuando livremente, seriam capazes de promover a alocação dos recursos eficientemente” (DWECK, 2000, p. 151).

Influído pelo pensamento neoliberal, o Brasil implementou, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), que trouxe conceitos novos para a Administração Pública, tais como: governança, parceria e atendimento ao cidadão. Para tanto, a Administração Pública Gerencial precisaria ser mais eficiente e flexível, com ênfase na redução de custos. Não é por acaso que um dos objetivos globais da Reforma Gerencial é a redução do tamanho do Estado: “Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada” (BRASIL, 1995, p. 45).

No contexto da Reforma Gerencial do Estado, surgiram novas formas de alocação do investimento público. A ideia de que o Estado pode promover diretamente o desenvolvimento social e econômico, dá lugar a noção de que o Estado deva apenas regulamentar e promover indiretamente esse desenvolvimento (FRANCO; PAMPLONA, 2008). No entanto, o Estado brasileiro teve e tem que se esforçar para que haja a efetivação tanto dos direitos³, quanto do princípio eficiência⁴. Para esse fim, diversos mecanismos foram pensados e criados no Ordenamento Jurídico como, por exemplo, as parcerias público-privadas.

A PPP é um contrato administrativo de concessão. Embora o seu conceito seja amplo e divergente (SOUTO, 2006), é possível identificar pontos comuns entre as concepções de alguns autores. Trata-se de um ajuste firmado entre Administração Pública e a iniciativa privada em que há compartilhamento de riscos. Tais Parcerias são realizadas para ofertar e implantar empreendimentos e/ou serviços de interesse público (SOUTO, 2006).

Conforme Roberston e Verger (2012), as PPPs surgiram como um mecanismo promissor que seria capaz de minimizar os danos causados pelas formas anteriores de privatização, mesmo sem abandoná-las. No entanto, as PPPs não devem ser confundidas com privatizações, uma vez que “[...] as privatizações implicam a alienação de ativos públicos ao setor privado, enquanto nas PPP ocorre o inverso: ao término do contrato, a infra-estrutura (sic) implementada é transferida ao setor público” (BRITO; SILVEIRA, 2005, p. 9).

No Brasil, a parceria público-privada foi regulamentada através da Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Pelos termos dessa Lei, a PPP é um contrato de prestação de obras ou serviços, com valor não inferior a 20 milhões de reais e duração entre 5 e

3 Direitos, a exemplo dos sociais como saúde, educação, moradia, alimentação, entre outros, estão previstos na Constituição Federal (BRASIL, 2018a).

4 “Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...]” (Brasil, 2018a).

35 anos (BRASIL, 2004). Di Pietro (1996) conceitua, respectivamente, as modalidades patrocinada e administrativa.

[...] a parceria público-privada é contrato administrativo de concessão que tem por objeto (a) a execução de serviço público, precedida ou não de obra pública, remunerada mediante tarifa paga pelo usuário e contraprestação pecuniária do parceiro público, ou (b) a prestação de serviço de que a Administração Pública seja usuária direta ou indireta, com ou sem execução de obra e fornecimento e instalação de bens, mediante contraprestação do parceiro público (DI PIETRO, 1996, p. 161).

O Estado de Minas Gerais regulamentou as parcerias público-privadas antes da União, através da Lei nº 14.868, de 16 de dezembro de 2003 (MINAS GERAIS, 2003). Minas Gerais é o Estado da Federação com o maior número de PPPs assinadas e o maior montante de recursos destinados a essas contratações (MINAS GERAIS, 2016a). Entre os contratos em execução encontram-se as PPPs: da Rodovia MG-050; do Complexo Penal; do Mineirão; do Aeroporto Regional da Zona da Mata; dos Resíduos Sólidos Urbanos; e da Ampliação do Sistema Adutor Rio Manso.

2.1 Parcerias público-privadas e a educação

As parcerias público-privadas são um modelo de contratação recente na educação brasileira. A assinatura do primeiro contrato de PPP voltado para a educação foi em 2012, em Belo Horizonte (MARTINS, 2015).

De acordo com Rodrigues (2015), é possível destacar dois tipos⁵ mais comuns de PPPs na educação: o financiamento público para escolas privadas existentes e a atuação privada em escolas públicas. O financiamento público para escolas privadas existentes – mais conhecido como sistema de *vouchers* – é utilizado em países como Chile, Holanda, Bélgica, Dinamarca, Suécia, Hungria e Colômbia⁶. “Por esse sistema, o governo fornece os recursos financeiros para o aluno, o “*voucher*”, e este escolhe a escola privada que deseja frequentar” (RODRIGUES, 2015, p. 44).

Ainda segundo Rodrigues (2015), a atuação privada em escolas públicas tem dois modelos principais: as PPPs de infraestrutura escolar e os contratos de gestão privada das escolas públicas. O modelo de gestão privada vale para escolas já construídas, nele o governo “[...] contrata e remunera um privado para que este seja responsável por toda a operação da escola, incluindo desde os serviços educacionais até a manutenção da infraestrutura” (RODRIGUES, 2015, p. 45). Já no modelo de infraestrutura escolar, o privado constrói e realiza a manutenção de escolas por um período de 20 a 30 anos, ficando excluídos os serviços de natureza pedagógica.

Acredita-se que o objetivo da realização de PPPs seja melhorar o quadro geral da

5 Existem outros tipos, como o *Charter Schools* utilizado nos Estados Unidos. Pelo *Charter Schools* qualquer instituição ou grupo de pessoas podem montar uma escola e receber recursos do governo, desde que cumpram exigências prévias (MARTINS, 2015).

6 O modelo adotado varia de acordo com o país. A Colômbia, por exemplo, utiliza os *vouchers*, porém o contrato de concessão é condicionado ao desempenho dos alunos (RODRIGUES, 2015).

educação nas localidades em que forem implantadas. Dessa forma, o agente privado e o setor público poderão aproveitar o longo prazo de contrato e unir forças para resolver os problemas do ensino, sobretudo os relacionados à infraestrutura.

A infraestrutura escolar – enquanto estrutura física – pode representar mais do que a qualidade da construção, estado de conservação do edifício e os equipamentos nele presentes. Autores como Barbosa e Fernandes (2001) acreditam que as condições da escola podem influenciar no desempenho do aluno. Para eles, há “[...] evidências de que as variáveis de infra-estruturas (sic) e equipamentos escolares têm forte impacto na proficiência dos alunos e explicam 54% da variabilidade da proficiência entre escolas” (BARBOSA; FERNANDES, 2001, p. 19).

Soares Neto *et al.* (2013) verificaram que as escolas situadas em regiões rurais apresentam uma infraestrutura deficitária e que investimentos públicos poderiam ter impactos nos índices de repetência e aprendizado.

[...] o Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade [...] fica transparente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável (SOARES NETO *et al.*, 2013, p. 97).

De acordo com o Sind-UTE/MG (2018), no ano de 2016, pouco mais da metade das escolas de Minas Gerais apresentaram razão alimentação⁷ – 52,19% das unidades de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e 52,81% das escolas do Ensino Médio. Banheiros para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida estão presentes em somente 54,58% e 55,33% das escolas (dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente). Outro dado é que apenas 28,50% das unidades de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental e 35,44% das escolas do Ensino Médio possuem laboratório de ciências.

É importante destacar que a infraestrutura não é o único elemento que influencia a aprovação, a reprovação e o abandono escolar. Para autores como Barbosa e Fernandes (2001), o rendimento do aluno também dependeria de outros fatores como características individuais, relação casa-escola, condicionantes socioeconômicas da família, ambiente sociocultural da escola, entre outros.

Para melhor compreender as questões relacionadas às parcerias público-privadas de infraestrutura escolar é necessário explicitar, mesmo que brevemente, como se dá o financiamento da educação.

7 “Razão alimentar: incorpora a existência de 4 variáveis: alimentação, cozinha, refeitório e despensa e analisa as características ideais para o fornecimento de alimentação escolar” (Sind-UTE/MG, 2018, p. 3-4).

3 | FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

A maior fonte de financiamento dos investimentos em educação é proveniente dos recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)⁸, como determina o *caput* do artigo 212 da Constituição Federal:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2018a).

De acordo com Brasil (1996), os 25% da receita resultante de impostos que os Estados devem investir em educação estão divididos em impostos (incluindo multas, juros de mora, dívida ativa e juros sobre a dívida ativa) e transferências constitucionais e legais. Estão excluídas desse percentual as transferências constitucionais que o Estado faz para os municípios. Em outras palavras, a cada R\$ 1,00 – dos 4 impostos e 4 transferências constitucionais do MDE, já descontadas as transferências para os municípios – que entra no caixa do Governo, R\$ 0,25 devem ser destinados para a educação.

A educação também é mantida com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁹. O Fundeb é um fundo especial de natureza contábil, de âmbito estadual (Brasil, 2018b). Os recursos desse fundo devem respeitar um mínimo de 60% do total do repasse anual com pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2007).

Os investimentos do Fundeb devem ser alocados nas áreas prioritárias de cada ente. Nos Estados, as áreas prioritárias são o Ensino Médio e Ensino Fundamental (CMN, 2017). O Estado e os Municípios contribuem com uma parcela de seus impostos¹⁰ e recebem conforme o número de alunos matriculados nas áreas de atuação prioritária, de acordo com o fator de multiplicação¹¹. Se houver algum Estado em que o valor de recurso por aluno não atingir o mínimo definido nacionalmente, o Fundeb é complementado com recursos federais (BRASIL, 2018b).

8 O MDE é composto pelo: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCMD); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF). Já as transferências referem-se ao Fundo de Participação dos Estados (FPE); a Lei Kandir (LC 87/96); o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e o Imposto sobre Operações Financeiras-Ouro (IOF-ouro) (BRASIL, 2018b).

9 O Fundeb foi criado em 2006 por meio de uma emenda à Constituição, entrando em vigor no ano de 2007 e tendo validade por 14 anos, ou seja, até o ano de 2020 (BRASIL, 2018c).

10 Os estados contribuem para o Fundeb com 20% dos seguintes impostos: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação (IPI-Exp); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Recursos da desoneração de exportações de que trata a LC 87/1996 (Lei Kandir) e Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD) (CNM, 2017, p. 11-12).

11 Cada matrícula tem um peso e esse peso varia de acordo com as áreas de atuação prioritária.

Outros recursos adicionais da educação – que não compõem o cálculo do mínimo de 25% constitucionais – são: as transferências do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – como o salário-educação¹² –; o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); as receitas de transferências de convênios para a educação (exceto FNDE) e as receitas de aplicação financeira e de operações de crédito.

4 | CARACTERÍSTICAS DO EDITAL

O Edital divide as competências e responsabilidades dos envolvidos na parceria público-privada. Os Anexos I (MINAS GERAIS, 2017b) e VI (MINAS GERAIS, 2017d) enumeram os direitos e obrigações das partes envolvidas no contrato: liberação e utilização de terrenos, responsabilidade urbanística e ambiental, execução das obras, prestação de serviços, contratação de terceiros e de empregados, prestação de informações, declarações e seguros, entre outros.

A Concessionária¹³ deve ser responsável pela proteção do patrimônio das unidades de ensino, estar permanentemente disponível para atividades de fiscalização e seguir normas internacionais como as ISOs 9.001 e 14.001. É também um dever da concessionária consultar e obter autorização para realizar alterações nos serviços presentes no escopo da concessão.

A Concessionária deve treinar, capacitar, reciclar e avaliar o desempenho dos trabalhadores, priorizando – sempre que possível – os profissionais da comunidade próxima à localização das unidades de ensino. O Anexo VI do Edital ainda reforça o caráter não pedagógico da PPP: “Coordenar e monitorar todos os serviços de sua responsabilidade interferindo da menor forma possível no funcionamento dos serviços pedagógicos da unidade de ensino” (MINAS GERAIS, 2017d, p. 15). Todas as atividades devem ser feitas de modo a preservar a continuidade do serviço público em casos como a falta de energia, greves, ausência de transportes, etc.

Por outro lado, cabe ao Poder Concedente¹⁴ acompanhar, fiscalizar, avaliar os serviços e o fiel cumprimento do contrato. Em relação à fiscalização, o Estado deve comunicar por escrito qualquer falta, deficiência ou não conformidade na execução dos serviços. Além disso, ele deve indicar a substituição de qualquer funcionário da Concessionária que estiver trabalhando em desacordo com as regras. É importante salientar que é do Estado a responsabilidade de acompanhar e controlar a conduta dos usuários nas unidades de

12 “Art. 212 § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei” (BRASIL, 2018a).

13 Concessionária: Sociedade de Propósito Específico, a ser constituída de acordo com as leis brasileiras, com a finalidade exclusiva de operar a concessão (MINAS GERAIS, 2017b).

14 “Poder Concedente: o Estado de Minas Gerais, cujas competências, durante o processo de licitação e durante a execução do contrato, serão exercidas pela Secretaria de Estado de Educação” (MINAS GERAIS, 2017b).

ensino, minimizando a ocorrência de vandalismo.

Para a resolução de conflitos foi criada uma Comissão Técnica. Essa Comissão, composta por três membros, será instituída 30 dias após a apresentação de requisição de solução de divergências entre as partes.

Com relação ao encerramento do contrato, este poderá ser rescindido – findo o prazo – quando o Poder Concedente e a Concessionária cumprirem todas as suas obrigações. Anormalmente, o contrato pode ser rescindido em hipóteses em que a Concessionária não cumpra algumas de suas obrigações legais e/ou contratuais. Da mesma forma, a relação contratual é encerrada nas hipóteses de inadimplemento ou descumprimento de prazos de pagamento pelo Poder Concedente.

5 | COMPARAÇÃO DOS GASTOS

Para comparar os valores dos investimentos da parceria público-privada e os feitos diretamente pelo Estado de Minas Gerais é preciso definir o valor *per capita* do aluno. Esse valor é obtido através da divisão do número de alunos atendidos sobre o total de recursos aplicados no período de um ano.

Antes de definir este valor, porém, foi necessário conhecer em que modalidade e etapa de ensino as escolas da PPP estarão inscritas. Isso porque nem o Edital, nem seus Anexos estabelecem quantas escolas ou salas são destinadas ao Ensino Fundamental, Médio ou Especial, por exemplo. Também não é informado quantos alunos serão atendidos nessas modalidades e etapas, dificultando, assim, saber o número total de alunos.

Na impossibilidade de conhecer precisamente esses dados, optou-se por fazer uma estimativa com base no Censo Escolar 2017 (BRASIL, 2017) e na Resolução nº 3205/16 da Secretaria de Estado de Educação mineira¹⁵ (MINAS GERAIS, 2016b). Dessa forma, os dados da Tabela 1 mostram o número de matrículas¹⁶ e o percentual de alunos presente em cada etapa e modalidade de ensino.

15 A Resolução da SEE/MG nº 3205/16 estabelece quantos alunos uma sala pode comportar de acordo com a etapa e modalidade de ensino. “A enturmação observará os seguintes parâmetros legais: nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 25 (vinte e cinco) alunos por turma; nos anos finais do Ensino Fundamental: 35 (trinta e cinco) alunos por turma; no Ensino Médio: 40 (quarenta) alunos por turma; na Educação Especial: 08 (oito) a 15 (quinze) alunos por turma” (MINAS GERAIS, 2016b).

16 A Resolução da SEE/MG nº 3205/16 (MINAS GERAIS, 2016b) não define o número de alunos por sala da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, as matrículas do EJA Ensino Médio estão somadas nesta etapa. Já as matrículas do EJA Ensino Fundamental foram distribuídas proporcionalmente nos anos iniciais e anos finais. Vale ressaltar que o Ensino Infantil não é de responsabilidade estadual, portanto não foram consideradas as matrículas da pré-escola.

Modalidade e etapa de ensino	Número de alunos matriculados	Porcentagem de alunos matriculados
Anos iniciais do Ensino Fundamental	383.647	19,2%
Anos finais do Ensino Fundamental	718.910	36,0%
Ensino Médio	846.533	42,4%
Educação Especial	45.615	2,3%
Total	1.994.705	-

Tabela 1 - Número de matrículas da rede estadual de Minas Gerais

por modalidade e etapa de ensino

Fonte: elaborado pelos autores com base em Brasil (2018e).

A lógica estabelecida é de que as escolas da PPP seguirão o número de matrículas informadas pelo Censo. Assim, por exemplo, apesar do Edital não especificar quantos alunos cursarão o Ensino Médio, entende-se que 42,4% dos alunos da PPP estarão matriculados nesta etapa de ensino.

O Anexo X do Edital (MINAS GERAIS, 2017e) informa que as 128 escolas da PPP terão um total de 1.420 salas. A aplicação proporcional do número de alunos matriculados na rede estadual em 2018 (Tabela 1) no total de salas conforme o Edital da PPP é mostrada na Tabela 2.

Modalidade e etapa de ensino	Porcentagem de alunos matriculados	Número de salas
Anos iniciais do Ensino Fundamental	19,2%	273
Anos finais do Ensino Fundamental	36,0%	512
Ensino Médio	42,4%	603
Educação Especial	2,3%	32
Total	-	1420

Tabela 2 - Número de salas por modalidade e etapa de ensino da PPP

Fonte: elaborado pelos autores, com base em Brasil (2018e) e Minas Gerais (2017e).

A Tabela 3 mostra a relação entre a distribuição proporcional das salas da PPP, a quantidade de alunos por sala – de acordo com a Resolução SEE/MG nº 3205/16 (MINAS GERAIS, 2016b) – e a quantidade de alunos por sala na PPP.

Modalidade e etapa de ensino	Distribuição proporcional das salas da PPP	Quantidade de alunos de acordo com modalidade e etapa de ensino	Quantidade de alunos por sala na PPP
Anos iniciais do Fundamental	273	25	6.828
Anos finais do Fundamental	512	35	17.912
Ensino Médio	603	40	24.105
Educação Especial	32	15	487
Total	1420	-	49.333

Tabela 3 - Quantidade de alunos que serão atendidos pela PPP

Fonte: elaborado pelos autores, com base em Brasil (2018e), Minas Gerais (2016b) e Minas Gerais (2017e).

Ao considerar o número de alunos delimitado para cada etapa e modalidade de ensino é possível estabelecer que as PPPs atenderão, em média, 49.333 alunos.

O Anexo X do Edital (MINAS GERAIS, 2017e) estima o gasto anual com custos e despesas operacionais em um montante de R\$ 219.249.000,00. Dessa forma, considerando que as PPPs vão atender em média 49.333 alunos, o custo médio anual por aluno de uma escola PPP (valor *per capita* do aluno) é de R\$ 4.444,30.

Por outro lado, para calcular o custo médio anual dos alunos da rede pública estadual de Minas Gerais foram utilizados dados de valores empenhados obtidos no Portal Transparência (MINAS GERAIS, 2018), referentes ao ano de 2017. As subfunções utilizadas foram: Administração Geral, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dos programas¹⁷ referentes a essas subfunções foi excluído o Desenvolvimento da Infraestrutura Estadual, Municipal e Regional. Entre as ações¹⁸ foram excluídas: Operacionalização das Ações do Conselho Estadual de Educação; Operacionalização das Ações do Consfundeb e CAE; Pagamento de Pessoal do Magistério (uma vez que a PPP exclui os aspectos pedagógicos); e Poupança Jovem.

Considerando essas informações, o total investido pelo Estado de Minas Gerais no ano de 2017 foi R\$ 3.367.920.640,92. Dessa forma, como a rede pública estadual atende

17 Os programas utilizados foram: Apoio a administração pública; Brasil alfabetizado; Desenvolvimento da educação básica; Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Médio – CTPM; Educação integral e integrada; Educação para a juventude; Escola integral na Fundação Helena Antipoff; Escolas sustentáveis; Garantia dos direitos humanos; diversidade e inclusão social; Valorização e formação dos profissionais da educação.

18 As ações utilizadas foram: Administração da ação educacional regional; Apoio pedagógico complementar; Atendimento no Ensino Fundamental; Atendimento no Ensino Médio; Conectividade, cultura digital e acesso as mídias contemporâneas - Ensino Fundamental; Conectividade, cultura digital e acesso as mídias contemporâneas - Ensino Médio; Desenvolvimento do Ensino Fundamental; Desenvolvimento do Ensino Fundamental - Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais; Desenvolvimento do Ensino Médio; Desenvolvimento do Ensino Médio - Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais; Direção superior; Educação em tempo integral - Ensino Fundamental; Educação em tempo integral - Ensino Médio; Educação Especial na perspectiva inclusiva; Gestão da infraestrutura - Ensino Fundamental; Gestão da infraestrutura - Ensino Médio; Manutenção escolar - Ensino Fundamental; Manutenção escolar - Ensino Médio; Mobilização dos jovens; Monitoramento do alfabetizador e coordenador-alfabetizador de turmas; Oficinas para escola integral; Pagamento de pessoal da educação de jovens e adultos - apoio administrativo; Pagamento de pessoal da Educação Especial - apoio administrativo; Pagamento de pessoal do Ensino Fundamental - apoio administrativo; Pagamento de pessoal do Ensino Médio - apoio administrativo; Planejamento, gestão e finanças; Plugminas; Provimento efetivo e valorização dos profissionais da educação; Reestruturação da Educação de Jovens e Adultos; Remuneração de pessoal ativo e encargos sociais.

1.994.705 alunos (BRASIL, 2017), o custo médio por aluno (valor *per capita* do aluno) foi de R\$ 1.688,43. A Tabela 4 compara os valores *per capita* do aluno da PPP e da rede pública estadual mineira.

	Número total de alunos (A)	Total investido (B)	Total investido por aluno (B/A)
Escolas estaduais (2017)	1.994.705	R\$ 3.367.920.640,92	R\$ 1.688,43
Escolas da PPP	49.333	R\$ 219.249.000,00	R\$ 4.444,30

Tabela 4 - Custo estimado por aluno da PPP e da rede pública de Minas no ano de 2017

Fonte: elaborado pelos autores com base em Brasil (2018e); Minas Gerais (2016b); Minas Gerais (2017e); Minas Gerais (2018).

A estimativa do valor médio investido em um aluno da PPP – R\$ 4.444,30 – será mais de duas vezes e meia maior que o valor investido em um aluno da rede pública estadual no ano de 2017 – R\$ 1.688,43. Com o valor do Edital – R\$ 219.249.000,00 por ano – seria possível atender (diretamente pelo Estado) 129.854 alunos. Em outras palavras, com o valor de investimento previsto no Edital, o Estado (sozinho) poderia atender 2,63 vezes mais alunos do que a parceria público-privada.

Além disso, o número de alunos que o Edital irá atender representa 2,5% do total de matrículas de 2017 da rede estadual de Minas Gerais. Por outro lado, o investimento para o Edital significa 6,5% do total investido no ano de 2017.

Por fim, com apenas 14,14% a mais do custo estimado por aluno da PPP é possível cobrir os custos da rede estadual de Minas Gerais e ainda incluir o Pagamento dos profissionais do magistério – que foi excluído do cálculo, uma vez que a PPP não inclui aspectos pedagógicos – ficando o custo por aluno fixado em R\$ 5.176,08.

6 | CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi verificar a viabilidade financeira da parceria público-privada sugerida no Edital de Concorrência Pública (MINAS GERAIS, 2017a), em comparação ao serviço prestado diretamente pelo Estado de Minas Gerais. Após obter os valores de custo por aluno – conforme estabelecido na metodologia – foi possível concluir que o investimento da PPP é maior que o valor gasto pelo Estado mineiro no ano de 2017.

Embora recente na educação brasileira, as PPPs possuem diversos tipos e já foram aplicadas em outros países. Sendo um contrato administrativo de concessão firmado entre a Administração Pública e a iniciativa privada, a PPP estabelece direitos e obrigações para ambas as partes. Assim, o Edital de Concorrência Pública lista as responsabilidades e as regras a serem seguidas pelo Poder Concedente e pela Concessionária.

O Edital exclui aspectos pedagógicos – como o pagamento de professores – e

propõe somente a delegação da execução das obras de implantação e prestação de serviços não-pedagógicos. A infraestrutura escolar, no entanto, também é um fator que pode influenciar no desempenho do aluno. Prova disto são as condições das escolas brasileiras como, por exemplo, a ausência de fornecimento de água ou rede de esgoto em um número considerável de unidades de ensino.

Para realizar o estudo, optou-se por uma metodologia que permitisse a comparação entre os valores de investimento da PPP e os realizados diretamente pelo Estado. Assim, o custo *per capita* do aluno foi obtido após dividir o número de alunos atendidos pelo total de recursos aplicados no período de um ano. O estudo, porém, não pormenorizou as subfunções da educação, não contemplou todos os aspectos legais da PPP, nem realizou uma comparação entre os elementos da infraestrutura.

Estudos futuros poderão mostrar os resultados da PPP (caso ela seja, de fato, realizada), fazer uma análise mais extensa baseada em cada uma das subfunções da educação, comparar a infraestrutura das escolas construídas pela PPP e as unidades de ensino construídas diretamente pelo Estado e, ainda, verificar o desempenho dos alunos.

Apesar da suspensão do Edital de Concorrência ainda é importante verificar a viabilidade financeira das PPPs. O crescente aumento das discussões sobre o papel do Estado e as opções políticas sinalizadas pelo candidato eleito como o novo Governador de Minas Gerais demonstram que esse assunto é cada vez mais atual.

Por fim, vale considerar que ser eficiente é também utilizar os recursos públicos com economicidade. Dessa forma, se o Estado gasta mais através de uma parceria público-privada, é necessário questionar se a qualidade do gasto e os resultados do mesmo valem o acréscimo, sobretudo ao se considerar o longo prazo da concessão.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a Diego Severino Rossi de Oliveira e a Liliane Maria Barbosa da Silva Resende pela valorosa contribuição para o enriquecimento deste artigo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 173-200.

BARBOSA, Maria Eugênia F.; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121-153.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **De onde vêm os recursos do Fundeb?** Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/128-perguntas-frequentes-911936531/fundeb-1960787641/142-de-onde-vem-os-recursos-do-fundeb>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundeb – Apresentação.** Brasília, 2018c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 21-38.

BRITO, Barbara Moreira Barbosa de; SILVEIRA, Antonio Henrique Pinheiro. Parceria público-privada: compreendendo o modelo brasileiro. **Revista do Serviço Público.** Brasília, n. 56, p. 7-21, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1442/1/2005%20Vol.56%2cn.1%20Brito%20e%20Silveira.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. Estado mínimo x Estado máximo: o dilema. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado.** Salvador, n. 12, p. 1-18. dez./jan./fev. 2008. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/230525/mod_forum/attachment/327523/RERE-12-DEZEMBRO-2007-JOSE%20DOS%20SANTOS%20CARVALHO.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS – CNM. **O que o município precisa saber.** 5. ed. Brasília, CMN, 2017. Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/biblioteca/exibe/2869>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CORAZZA, Gentil; KREMER, Rodrigo L. Friedman e o monetarismo: a velha teoria quantitativa da moeda e a moderna escola monetarista. **Análise Econômica.** Porto Alegre, n. 39, p. 65-87, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25307/000386977.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública:** concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. São Paulo: Atlas, 1996.

DWECK, Ruth Helena. O movimento de privatização dos anos oitenta: reais motivos. **Nova Economia.** Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 145-170, dez. 2000. Disponível em: <<http://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/378>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FRANCO, Viviane Gil; PAMPLONA, João Batista. Alocação de riscos em parcerias público-privadas no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste,** Fortaleza, v. 39, n. 1, jan./mar. 2008. Disponível em: <<https://ren.emnuvens.com.br/ren/article/view/449/354>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARTINS, Ana Luisa Ferreira. **Parcerias Público-Privadas: uma solução para a educação brasileira?** 2015. Rio de Janeiro, 2015. 38 f. Monografia. Departamento de Economia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Ana_Luisa_Ferreira_Martins.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei nº 14.868, de 16 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://www.setop.mg.gov.br/images/documentos/Lei_14868_2003.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. **Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<http://www.transparencia.mg.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Portal de Gestão de Conteúdo do Programa de Parceria Público-Privada do Estado de Minas Gerais. **Projetos de PPP concluídos**. Belo Horizonte, 2016a. Disponível em: <<http://www.ppp.mg.gov.br/sobre/projetos-de-ppp-concluidos>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Editais de concorrência pública**. Belo Horizonte, 2017a. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/MINUTA%20DO%20EDITAL%20DE%20CONCORR%C3%84NCIA.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Editais de concorrência pública: anexo I - minuta de contrato de concessão administrativa - lote**. Belo Horizonte, 2017b. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ANEXO%20I%20-%20MINUTA%20DE%20CONTRATO%20DE%20CONCESS%C3%83O%20ADMINISTRATIVA.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Editais de concorrência pública: anexo II – definições da concessão administrativa**. Belo Horizonte, 2017c. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ANEXO%20II%20DEFINI%C3%87%C3%95ES%20DA%20CONCESS%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Editais de concorrência pública: anexo VI – obrigações mínimas de prestação de serviços**. Belo Horizonte, 2017d. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ANEXO%20VI%20-%20OBRIGA%C3%87%C3%95ES%20M%C3%8DNIMAS%20DE%20PRESTA%C3%87%C3%83O%20DOS%20SERVI%C3%87OS.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Editais de concorrência pública: anexo X – plano de negócios referencial**. Belo Horizonte, 2017e. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ANEXO%20X%20PLANO%20DE%20NEG%C3%93CIOS%20REFERENCIAL.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Editais de concorrência pública: consulta pública – retificação 01**. Belo Horizonte, 2017f. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RETIFICA%C3%87%C3%83O%2001%20-%20EDITAL%20DE%20CONCORR%C3%84NCIA%20P%C3%94BLICA%20-%20CONSULTA%20P%C3%94BLICA.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 3205, de 26 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2016b. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3205-16-r.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RODRIGUES, Bruno da Costa Lucas. **Avaliação do impacto da utilização de parceria público-privada para a construção e operação de unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte**. 2015. 129 f. Dissertação (mestrado) - Mestrado profissional em Administração Pública, Escola brasileira de administração pública e de empresas da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/15197>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Sind-UTE/MG. Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. **Sind-UTE/MG informa especial**, Belo Horizonte, n. 164, fev. 2018. Disponível em: <<http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Informa-164-web.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SOARES NETO, Joaquim José *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SOUTO, Rita de Cássia Costa. **Parcerias público-privadas: reflexão sobre o instituto no direito brasileiro**. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito Público, Faculdade Mineira de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://server05.pucminas.br/teses/Direito_SoutoRC_1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAPÍTULO 23

VÍDEO DE AULA PRÁTICA LABORATORIAL COMO METODOLOGIA ATIVA NA DISCIPLINA DE MICROBIOLOGIA DE ALIMENTOS

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Maria Karoline Leite Andrade

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
karol.andrade@aluno.uece.br

Ana Livia de Araújo Pessoa

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
analivia.araujo@aluno.uece.br

Beatriz Lima Arnaud

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
beatriz.arnaud@aluno.uece.br

Claísa Andrea Freitas Rabelo

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
claisa.freitas@uece.br

João Mário Pompeu de Sousa Brasil

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
joao.pompeu@aluno.uece.br

Lenice Matos Lima

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
lenice.matos@aluno.uece.br

Letícia Michelle Lima de Araújo

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
leticia.michelle@aluno.uece.br

Nildyane Carvalho Pontes

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
nildyane.carvalho@aluno.uece.br

Sofia Barros Freire

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
sofia.freire@aluno.uece.br

Stefannie Alves Torres

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
stefannie.torres@aluno.uece.br

Victor Vincent Moraes de Lima

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Ciências da Saúde CCS/UECE
Fortaleza - Ceará
victor.vincent@aluno.uece.br

RESUMO: É relevante o uso de metodologias ativas para o processo de ensino aprendizagem. Portanto, objetivou-se avaliar a importância do uso de metodologia ativa para a compreensão da aula prática “Contagem de bolores e leveduras”, pelos discentes da disciplina de Microbiologia de Alimentos do Curso de Nutrição da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Um vídeo tutorial foi produzido, exibido aos estudantes e seguido por dinâmica de perguntas e respostas. Além disso, houve análise laboratorial e preenchimento individual de um formulário avaliativo da metodologia da aula. Observou-se que a exibição de vídeo e da execução de uma dinâmica previamente à aula prática foi uma estratégia considerada importante pelos alunos e bastante eficaz para a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria, microbiologia, metodologia ativa.

VIDEO OF A PRACTICAL LABORATORIAL CLASS AS AN ACTIVE METHODOLOGY IN THE DISCIPLINE OF FOOD MICROBIOLOGY

ABSTRACT: It is relevant to use active methodologies for the teaching-learning process. Therefore, the objective was to evaluate the importance of the use of active methodology for the understanding of the lesson “Mold and yeast count” by the students of the subject of Food Microbiology from the Nutrition Course from Ceará State University (UECE). A tutorial vídeo was produced, displayed to the students and followed by an activity of questions and answers. Furthermore, there was a laboratory analysis and a fill of an individual evaluation form about the methodology of the lesson. It was observed that the vídeo displayed and the execution of an activity of questions and answers before the practical class was a strategy considered important by the students and very effective for the learning.

KEYWORDS: Monitoring, microbiology, active methodology.

1 | INTRODUÇÃO

Com a alta tecnologia o mundo tem sofrido várias transformações nas últimas décadas, e esse avanço tecnológico tem alcançado a todos. Em vista disso, o ensino necessita de aprimoramento dia após dia, na qual as pessoas buscam o novo e se interessam quando o novo chega até elas (DIESEL *et al.*, 2017).

No contexto educacional no atual século, sobretudo, com o advento da Internet e da alta velocidade do fluxo das informações suscitam uma série de novos estudos sobre uma nova abordagem em sala de aula. O uso das redes sociais, a capacitação dos profissionais, a aprendizagem móvel, a metodologia ativa, o uso de aplicativos, entre outras, compõem o rol de mudanças no cenário escolar (BARONY, 2018).

No ensino superior, a prática pedagógica está centralizada no professor como possuidor do saber e na mecanização do conhecimento. Sendo assim, recomendada

maior receptividade para métodos de ensino-aprendizagem, que deixe a teoria e a prática mais próxima da realidade social (MACEDO *et al.*, 2018).

De acordo com Bôas *et al.* (2018), quando o professor se mostra ciente das dificuldades de determinados conteúdos, algumas medidas metodológicas podem ajudar na amenização destes conteúdos, usando recursos como os audiovisuais. É visto que, a utilização de animações tem grandes vantagens sobre figuras convencionais, quando se trata de promover a compreensão de fenômenos essencialmente dinâmicos. Assim, existem diversos fenômenos biológicos que poderiam ter a compreensão facilitada por animações e recursos audiovisuais.

Nesta perspectiva, construiu-se coletivamente um novo direcionamento ao passo que a possibilidade de novos horizontes começou a ser materializada. Buscou-se pôr em prática ações que pudessem congrega os professores a compartilhar as melhores práticas pedagógicas, de modo a destacar os docentes vocacionados ao ensino, bem como disponibilizar ferramentas digitais, entre outras iniciativas com impacto direto na formação dos estudantes (HERNANDES, 2016). Neste sentido, o recurso audiovisual contribui para o ensino ao possibilitar que o professor trabalhe conteúdos, outrora bastante abstratos, através de dinâmicas práticas que facilitam a compreensão e visualização dos conteúdos (ANDREATO, *et al.*, 2016).

Nesse contexto, verifica-se a relevância do uso de metodologias ativas. Desse modo, esse estudo objetivou avaliar a importância do uso de metodologia ativa, baseada em material audiovisual, para a compreensão da aula prática “Contagem de bolores e leveduras”, pelos discentes da disciplina de Microbiologia de Alimentos do Curso de Nutrição da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

2 | METODOLOGIA

O estudo foi realizado nos dias 24 a 30 de agosto de 2019 na Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus Itaperi, com 19 alunos da disciplina de microbiologia dos alimentos da graduação do Curso de nutrição, ministrada na sala de aula audiovisual e no Laboratório de Microbiologia de Alimentos do Núcleo Experimental em Ciência e Tecnologia de Alimentos Regionais (NECTAR) na UECE.

Inicialmente foi produzido, pelos monitores da disciplina, um vídeo tutorial, da prática laboratorial “Contagem de bolores e leveduras”. No vídeo foi executado o passo a passo que seria realizado na prática, segundo a metodologia descrita por SILVA *et al.* (2010), no Manual de Métodos de Análise Microbiológica de Alimentos e Água. Para verificar a eficácia do vídeo foi estruturado um formulário para a avaliação da metodologia da aula e elaboradas perguntas sobre o conteúdo do vídeo, composto por 11 perguntas objetivas, com opções de respostas “Sim” e “Não” e, ao final, a solicitação de sugestões

ou comentários (Tabela 1).

Acontecendo da seguinte forma, no dia da aula prática, os discentes assistiram a aula expositiva sobre o conteúdo da prática, posteriormente o vídeo foi exibido e em seguida foi realizada uma dinâmica com balões. A dinâmica consistia em entregar balões que continham em seu interior perguntas relacionadas ao conteúdo abordado no vídeo para os estudantes responderem. Então, os estudantes foram conduzidos ao laboratório para executar a análise proposta. Após a aula prática, foi entregue, para cada discente, um formulário avaliativo da metodologia da aula.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os resultados (tabela 1), obtida por meio dos questionários aplicados nos alunos, 90% dos alunos entrevistados informaram que o vídeo ajudou na fixação do conteúdo. Na questão sobre se sentir estimulados a participar da dinâmica após o vídeo, a maioria dos alunos (90%) marcaram sim. Dessa forma, os resultados mostraram que a metodologia aplicada na aula foi bem aceita pelos alunos, além de ter ajudado na fixação do conteúdo e execução da prática laboratorial.

	Percepção dos discentes
QUESTÕES	SIM
1. O vídeo pareceu atraente para você?	100%
2. O vídeo ajudou na fixação do conteúdo?	90%
3. O vídeo foi de fácil compreensão?	100%
5. Você se sentiu estimulado a participar da dinâmica após o vídeo?	80%
6. O vídeo ajudou na realização da dinâmica?	90%
7. A dinâmica foi de fácil compreensão?	80%
8. O vídeo teve influência no seu desempenho na dinâmica?	80%
9. Você recomendaria o vídeo para um colega que iria fazer esta mesma prática?	100%
11. Você gostaria que fosse realizado mais vídeos como esse?	100%

Tabela 1: Avaliação da metodologia da aula de Microbiologia de Alimentos do Curso de Nutrição da UECE

Na Tabela 2 podemos destacar os resultados obtidos nos questionários aplicados nos alunos. Na questão 4 relacionada ao grau de relevância do vídeo, 70% dos alunos classificaram o vídeo como importante. Já, na questão 10, quando questionados se o vídeo auxiliou na execução da prática do laboratório, 53% dos estudantes classificou esse recurso como “muito importante” e 47% avaliaram com “moderadamente importante”. Além disso, no espaço reservado para sugestões, a desvantagem que a maioria dos alunos escreveu foi “melhorar o áudio”. Desse modo, analisando os resultados como um todo, o vídeo foi bem aceito pelos discentes.

QUESTÕES	Percepção dos discentes
4. Grau de relevância do vídeo	70% marcaram importante
10. O vídeo auxiliou na execução da prática do laboratório	53% marcaram muito importante

Tabela 2: Avaliação da metodologia da aula de Microbiologia de Alimentos do Curso de Nutrição da UECE

Comparando com o estudo realizado com os alunos dos cursos de nutrição, enfermagem e biologia por Macedo *et al.* (2018), os discentes relataram uma boa aceitação na utilização das metodologias ativas no ensino em saúde, visto que afirmaram estar satisfeitos com a metodologia e com o modo de sua aplicação. Assim também, a metodologia utilizada neste trabalho obteve uma ótima aceitação.

Outro estudo analisado, de Silva *et al.* (2020), afirma que o uso da metodologia ativa na aprendizagem estimulou o protagonismo, a criatividade e autonomia dos estudantes, contribuindo também na formação de indivíduos autônomos, participativos e comprometidos com transformações sociais, além de contribuir para a formação da cidadania dos estudantes. Outro ponto importante é que essa metodologia ativa proporcionou uma relação de diálogo entre os docentes e discentes, respeitando as diferentes perspectivas de cada um. Assim, como no estudo citado acima de Silva *et al.* (2020), a utilização da metodologia ativa realizada nesse estudo, teve uma influência eficaz sobre o desempenho na atividade realizada posteriormente pelos alunos, dessa forma melhorando a execução da prática no laboratório.

De acordo com o estudo realizado por Garcia, Oliveira e Plantier (2019), as metodologias ativas aplicadas aos alunos foram bastante positivas, tendo em vista que os resultados dos mesmos mostraram a eficácia no aprendizado, que foi gerado após a aplicação do método.

A metodologia ativa na formação dos profissionais de saúde vem como uma estratégia importante para o ensino em saúde, para estimular nos estudantes a curiosidade, o desafio

e a criatividade, visto que ela atua também na autonomia dos estudantes. Contudo, a presença das metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde tem sido vista como eficaz (COLARES E OLIVEIRA, 2018).

As metodologias ativas alcançam papéis muito consideráveis, como fonte de inovação e desenvolvimento do aluno. Essas metodologias contribuem para criar e desenvolver o próprio conhecimento do aluno, sendo importante para o aprendizado do mesmo. Portanto, é perceptível a relevância de buscar novos métodos para enriquecer o ensino tradicional, e entender que esses métodos não estão relacionados somente às tecnologias, mas também, à capacidade dos docentes de criar novas habilidades de aprendizagem (DUMINELLI *et al.*, 2019).

4 | CONCLUSÃO

Conclui-se que as metodologias ativas fazem parte da inovação do homem para aprimorar o aprendizado, e essa inovação tem ganhado grande relevância nas instituições de ensino e sendo bem aceitas pelos discentes, além de deixar as aulas mais atrativas e dinâmicas. Desta forma, a partir da exibição de vídeo tutorial e realização de dinâmica previamente à aula prática no laboratório de microbiologia de alimentos, revelou-se uma estratégia considerada importante para os alunos da disciplina de Microbiologia de Alimentos do Curso de Nutrição da UECE, caracterizando-se como bastante eficaz para o aprendizado do conteúdo.

Ademais, a tecnologia serve e auxilia como um método de aprendizagem para os alunos, fazendo com que eles atinjam novos meios e abranjam seus conhecimentos, além de influenciar no desenvolvimento de professores e alunos como um todo, tendo em vista um resultado positivo. Colaborando com a fixação do conteúdo e estimulando a aprendizagem sobre o assunto. Assim, sendo uma abordagem efetiva para a transmissão de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDREATO, C.; ORTELANI, M. P.; AZEVEDO, A. C. de. CONGRESSO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2., 2016, Piracicaba/SP. **A extensão Universitária como facilitador no desenvolvimento das metodologias ativas para o ensino de solos**. Campus USP “Luiz de Queiroz”, Piracicaba/SP – São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, 2016. Pág. 69-70.

BARONY, F. J. A. **Desafios e possibilidades para o cumprimento do ementário da disciplina de laboratório de microbiologia industrial em uma escola técnica federal**. 2019. 188 f. Monografia (Especialização em Microbiologia). Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BÔAS, R. C. V.; JÚNIOR, A. F. N.; MOREIRA, F. M. S. Utilização de recursos audiovisuais como estratégia de ensino de Microbiologia do Solo nos ensinos fundamental II e Médio. **Revista Práxis**, v. 10, n. 19, jun., 2018.

COLARES, K. T. P.; OLIVEIRA, W. **Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão**. Revista *Sustinere*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 300-320, jul-dez, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832020000100502>. Acesso em: 26 mar. 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N.; Os Princípios das Metodologias Ativas de Ensino: Uma Abordagem Teórica, Lajeado/RS – Brasil. **REVISTA TAEMA** – v.14, n. 1, p. 268 – 288, 2017.

DUMINELLI, M. V.; REDIVO, T. S.; BARDINI, C.; YAMAGUCHI, C. K. **Metodologias ativas e a inovação na aprendizagem no ensino superior**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 4, p. 3965-3980, abr. 2019. Disponível em: <<http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/1570>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GARCIA, M. B. O.; OLIVEIRA, M. M.; PLANTIER, A. P. **Interatividade e Mediação na Prática de Metodologia Ativa: o Uso da Instrução por Colegas e da Tecnologia na Educação Médica**. Revista Brasileira de Educação Médica. Bragança Paulista, v. 43, n. 1, p. 87-96, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000100087>. Acesso em: 26 mar. 2020.

HERNANDES, A. C. CONGRESSO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. 2., 2016, Piracicaba/SP. **O Congresso de Graduação valoriza o ensino e o trabalho docente**. Campus USP “Luiz de Queiroz”, Piracicaba/SP – São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, 2016. Pág. 29.

MACEDO, K.D.S.; ACOSTA, B.S.; SILVA, E.B.; SOUZA, N. S.; BACK, C. L. C.; SILVA, K. K. D.; Metodologias Ativas de Aprendizagem: Caminhos para Inovação no Ensino em Saúde. **Escola Anna Nery** – 2018.

SILVA, A. N.; SENNA, M. A. A.; TEIXEIRA, M. C. B.; LUCIETTO, D. A.; ANDRADE, I. M. **O uso de metodologia ativa no campo das Ciências Sociais em Saúde: relato de experiência de produção audiovisual por estudantes**. Interface, Botucatu, v. 24, e190231, 2020. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/36910>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SILVA, N.; JUNQUEIRA, V. C. A.; SILVEIRA, N. F. A.; TANIWAKI, M. H.; SANTOS, R. F. A.; GOMES, R. A. R. Manual de Métodos de Análise Microbiológica de Alimentos e Água. 4ªed. São Paulo: Livraria Varela, 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC Portugal, 2014-2016). Pós-doutorado (em andamento) em Formação de professores, Identidade e Gênero pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra ESEC (2017-); Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC/Goiás (2010-2014, CAPES 5); Doutorado em Ensino (em andamento), com objeto de tese na área da Educação Matemática/Desenvolvimento Profissional de Professores e tecnologias pela Universidade do Vale do Taquari/UNIVATES (2018 -, CAPES 4); Doutorado em Educação (em andamento), com objeto de tese na área de Currículo e Identidade Juvenis pela Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA (2020 -, CAPES 5); Mestre em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pelas Faculdades EST (2007-2008, CAPES 5). A nível de graduação possui formação multidisciplinar com: Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (2005); Licenciatura em Pedagogia habilitação: séries iniciais, orientação e supervisão escolar, pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais ICSH (2005) e Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira/FBB (2011). É professor Titular C-II da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior/FIMES/UNIFIMES desde 2014 (Onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação) e professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás desde 1999 na disciplina de Matemática. Atua, ainda, como Docente Permanente nos seguintes Programas: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Inhumas FACMAIS, Linha 2 Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos; Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul UEMS, Linha 1 Currículo, Formação Docente e Diversidade (Cooperação técnica nº 1038/2019. Publicado no D. O. nº 10038 de 28/11/2019) e do MPIES Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia UNEB (Colaboração Técnica, sem vínculo empregatício), na Linha 2 Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas (do IFAM). Associado na ANPED/Nacional. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica em Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do Comitê Científico da Editora Atena (2019 -); Editor da Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais (2020 -). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois grupos temáticos: I Processos Educativos: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II Estudos Culturais: Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Religiosidade e Cultura. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

MARIA TERESA RIBEIRO PESSOA – Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Mestrado em Ciências da Educação – Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa. Licenciatura em Psicologia – Universidade de Coimbra. Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem desenvolvido trabalho com docente nas áreas da formação de professores e da utilização pedagógica das tecnologias e lecionado, a nível nacional e internacional, em mestrados e doutoramentos nestas mesmas áreas. Assim lecionou diversos temas (Formação Narrativa de Professores, Tecnologia Educativa, Teoria da Educação, Conceção e Produção de Materiais Educacionais, Teorias e Modelos de Formação de Professores, Inovação Pedagógica) em várias Universidades Portuguesas (Lisboa, Porto, Braga, Coimbra) em Universidades Brasileiras (Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro) e em

Espanha (Universidade Autónoma de Madrid, Universidade de Granada, Universidade de Málaga Universidade de Salamanca) e Universidade Karlova de Praga. Coordenou projetos luso-espanhóis na área de formação de professores assim como integrou projeto luso-brasileiro no âmbito da pedagogia universitária. Atualmente participa em projetos nacionais e internacionais nas áreas do e-learning, da aprendizagem ao longo da vida e da avaliação da formação de professores. Coordena atualmente a equipa portuguesa de dois projetos Erasmus+I Capacity Building Projects na área da formação de professores do ensino superior. Tem, atualmente, a responsabilidade de assegurar a coordenação pedagógica do projeto de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra onde tem sido responsável por diversos cursos em B-learning e D-learning no domínio da formação de professores e da formação ao longo da Vida. Membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Universidade de Coimbra. E-mail: tpessoa@fpce.uc.pt

IVONETE BARRETO DE AMORIM - Pós Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - PPGEduC - Linha de Pesquisa I - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Católica do Salvador. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - PPGEduC. Especialista em Educação Infantil e especialista em avaliação pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS XI). Professora Permanente, orientadora e vice coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB/Campus XI). Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS/UNEB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores (NUFOP/UEFS). Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque. Registrada na base internacional: <https://orcid.org/0000-0001-9943-2118>. E-mail: ivonteeducadora623@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 2, 3, 5, 9, 11, 13, 14, 20, 23, 38, 54, 55, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 86, 88, 91, 95, 96, 98, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 114, 117, 118, 119, 125, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 184, 190, 191, 196, 197, 198, 202, 204, 210, 213, 222, 224, 228, 229, 236, 248, 249, 251, 252, 253, 255

Arqueologia Militar 134

Atividades Lúdicas 215, 217

Atmosfera Terrestre 222, 223, 224, 225, 226, 229

C

Cidadania 13, 49, 55, 84, 96, 123, 125, 164, 173, 174, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 196, 251

D

Deficiência Intelectual 69, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 103, 107, 204

E

Educação Ambiental 12, 13, 14, 17, 18, 19

Educação do Campo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10

Educação e Saúde 214, 215, 217

Educação e Tecnologia 111, 114, 117

Educação Pública 37, 43, 57, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 99, 120, 121, 122, 123, 124, 126

Ensino Fundamental 11, 13, 14, 16, 32, 69, 94, 98, 109, 124, 159, 160, 164, 171, 204, 205, 208, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 236, 237, 239, 240, 241

Ensino Religioso 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126

Escola 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 26, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 69, 70, 72, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 87, 88, 90, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 120, 122, 123, 124, 125, 158, 159, 160, 163, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 190, 192, 193, 194, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 219, 222, 224, 226, 228, 229, 233, 235, 236, 238, 239, 241, 243, 244, 246, 252, 253, 254, 255

Expansão 51, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 118, 162, 163, 180

Experimento Didático 127

F

Formação 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 49, 61, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 104, 107, 112, 117,

118, 119, 121, 123, 124, 125, 158, 173, 174, 176, 179, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 198, 199, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 216, 223, 226, 227, 228, 229, 241, 249, 251, 252, 253, 254, 255
Formação de Professores 7, 22, 23, 26, 81, 82, 112, 117, 188, 189, 193, 198, 203, 254, 255
Fortificação 134, 157

G

Gases 127, 128, 130, 131, 143, 144
Gestão da Educação 46, 48, 54, 55

I

Ímãs 127, 128, 129, 130, 131

J

Justiça Curricular 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98

M

Microbiologia 247, 248, 249, 250, 251, 252
Monitoria 248

O

Opressão 27, 30, 31, 32, 33, 34
Oprimido 10, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

P

Pandemia do Coronavírus 36, 37, 41, 44
Papéis Sociais 36, 43
Política 4, 5, 7, 10, 32, 33, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 62, 66, 68, 70, 77, 78, 81, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 95, 96, 98, 106, 120, 125, 158, 174, 175, 176, 181, 193, 197, 200, 206, 209, 212, 216, 217, 220, 233
Políticas Públicas 3, 5, 38, 39, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 68, 83, 84, 88, 89, 99, 109, 173, 174, 175, 185, 200, 204, 205, 209, 210, 213, 217, 236, 255
Pós-Graduação 34, 46, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 83, 111, 115, 158, 193, 200, 213, 246, 254, 255
Práticas Curriculares 92, 93
Práticas Pedagógicas 7, 47, 69, 72, 78, 81, 96, 118, 197, 249
Privatização 58, 62, 66, 67, 83, 84, 85, 86, 87, 234, 244
Psicologia Educacional 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

R

Relação Escola-Família 100, 101, 103, 106

S

Sustentabilidade 11, 12

T

Tecnologia 1, 2, 7, 9, 58, 63, 87, 111, 114, 117, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 230, 248, 249, 252, 253, 254

Teorias do Currículo 188, 189, 198, 199

V

Viabilidade Financeira 231, 242, 243

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira

3



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira

3



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br