

Organizadores
Jadilson Marinho da Silva
Rafaella Sales da Silva
Maria Rosineide Saraiva Sombra
Lilian Bento de Souza Silva

DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES

Reflexão e Ação Educativa

Volume 3 - 2023



Editora
REALCONHECER

Organizadores

**Jadilson Marinho da Silva
Rafaella Sales da Silva
Maria Rosineide Saraiva Sombra
Lilian Bento de Souza Silva**

DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES

Reflexão e Ação Educativa

Volume 3 - 2023



Editora
REALCONHECER

© 2023 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadores

Jadilson Marinho da Silva

Rafaella Sales da Silva

Maria Rosineide Saraiva Sombra

Lilian Bento de Souza Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d Discursos e Práticas Docentes: reflexão e ação educativa - Volume 3
/ Jadilson Marinho da Silva; Rafaella Sales da Silva; Maria Rosineide Saraiva Sombra, et al (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2023. 175 p. : il.

Outra organizadora
Lilian Bento de Souza Silva

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84525-55-9
DOI: 10.5281/zenodo.7558134

1. Discursos. 2. Práticas Docentes. 3. Reflexão. 4. Ação Educativa. I. Silva, Jadilson Marinho da. II. Silva, Rafaella Sales da. III. Sombra, Maria Rosineide Saraiva. IV. Silva, Lilian Bento de Souza. V. Título.

CDD: 371.1
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2023/01/discursos-e-praticas-docentes-reflexao.html>



**DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÃO E AÇÃO
EDUCATIVA**

VOL. 3

AUTORES

**ANDRÉ CARLOS MONTEIRO
ÂNGELA MARANHÃO SANTOS
ARMANDO ALVES DE MENEZES
CLAUDECIR ANCELMO DA SILVA
CLAUDIMARY LALESKA F. L. DE MENEZES
CRISTIANE FARIAS DO NASCIMENTO
DAGOBERTO AUGUSTO NEVES DUARTE
EDNA MARIA BATISTA DE PAIVA
EDNA VIEIRA DE ASSIS AQUINO
ELINE LOPES DE OLIVEIRA
GIVANILDO PACHECO DE AQUINO FILHO
IVONETE JORGE DOS SANTOS
JADILSON MARINHO DA SILVA
JANAÍNA VIEIRA DE SOUZA PONTES
LÍVYA RIFF NOVAES
NATALI DE SOUZA HOLANDA
RAFAELLA SALES DA SILVA
ROBSON RAYAN BRANDÃO RAMALHO DE SOUZA
VINÍCIUS JULIÃO DE OLIVEIRA**

PREFÁCIO

A obra intitulada *“Discursos e práticas docentes: reflexão e ação educativa – Volume 3”* reúne trabalhos de diversos docentes. Os autores e autoras abordam diversos temas que foram vivenciados na prática pedagógica, conforme a realidade ressignificada no contexto escolar.

No capítulo 1, Cristiane Farias do Nascimento, Ângela Maranhão Santos, Janaína Vieira de Souza Pontes, Edna Maria Batista de Paiva e os autores André Carlos Monteiro, Vinícius Julião de Oliveira discorrem sobre o tema “O desenvolvimento da educação integral: distintas faces de um programa educativo”.

No capítulo 2, há uma discussão sobre a contribuição da afetividade no desenvolvimento da aprendizagem no ensino médio. Esse estudo apresenta algumas reflexões a respeito da ideia de que a educação oferecida em nossas escolas deve favorecer o convívio de sentimentos, emoções, conhecimentos, pensamentos, afetividade, tudo isso sendo experimentado em um mesmo espaço.

No capítulo 3, as autoras Edna Maria Batista de Paiva e Cristiane Farias do Nascimento abordam sobre o tema “Gestão democrática e melhoria da qualidade do ensino”. Nesse sentido, elas apresentam subsídios para estruturar o trabalho pautado na significação do conceito da gestão democrática, na busca de uma relação de horizontalidade na escola como elemento propiciador de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo 4, Edna Vieira de Assis Aquino e Givanildo Pacheco de Aquino Filho analisam alguns aspectos importantes da educação financeira para o ensino médio. Nesse sentido, a autora e o autor ressaltam que as políticas educacionais para o Ensino Médio têm como principal preocupação a formação dos jovens para o mercado de trabalho, mas não oferecem uma educação financeira para esses jovens, no sentido que aprendam a aperfeiçoar a aplicação dos salários que recebem.

No capítulo 5, Lívya Riff Novaes, Cristiane Farias do Nascimento, Ângela Maranhão Santos, Janaína Vieira de Souza Pontes e André Carlos Monteiro investigaram sobre o tema “A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na educação superior.” Nesse sentido, destacam como a afetividade se mostra importante na motivação dos estudantes no que diz respeito às disciplinas

do currículo, dos professores que as lecionam e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar.

No capítulo 6, Ivonete Jorge dos Santos e Claudedir Ancelmo da Silva analisam as dificuldades e perspectivas da gestão escolar democrática. Logo, eles trazem algumas considerações e conceitos pertinentes quando são abordadas as características, os princípios básicos tendo em mente como isso pode refletir no Projeto Político Pedagógico da escola.

No capítulo 7, os autores há uma discussão sobre a responsabilização dos resultados das avaliações externas sobre os professores de língua portuguesa nas escolas estaduais de Pernambuco.

No capítulo 8, Natali de Souza Holanda reflete sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. A autora ressalta que a escola é o espaço que tem um papel fundamental para promover o ensino de qualidade para os alunos com necessidades especiais, visando o seu desenvolvimento fazendo com que sejam de fato incluso oferecendo condições, onde os mesmos não sejam apenas integrados, por isso se faz necessário o estudo sobre a inclusão.

No capítulo 9, André Carlos Monteiro, Ângela Maranhão Santos, Cristiane Farias do Nascimento e Lívy Riff Novaes investiga sobre a percepção do impacto do programa segundo tempo entre os coordenadores de núcleo do Agreste de Pernambuco.

No capítulo 10, Dagoberto Augusto Neves Duarte e Robson Rayan Brandão Ramalho de Souza investigaram sobre as contribuições do número de ouro nas Ciências e nas Artes.

No capítulo 11, Armando Alves de Menezes e Claudimary Laleska F. L. de Menezes discutem sobre o ensino significativo das expressões algébricas, destacando a álgebra elementar através da solução de problemas.

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

<p>Capítulo 1 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DISTINTAS FACES DE UM PROGRAMA EDUCATIVO <i>Cristiane Farias do Nascimento; Ângela Maranhão Santos; Janaína Vieira de Souza Pontes; Edna Maria Batista de Paiva; André Carlos Monteiro; Vinícius Julião de Oliveira</i></p>	11
<p>Capítulo 2 CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE NO ENSINO MÉDIO <i>Eline Lopes de Oliveira; Jadilson Marinho da Silva</i></p>	22
<p>Capítulo 3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO <i>Edna Maria Batista de Paiva; Cristiane Farias do Nascimento</i></p>	37
<p>Capítulo 4 EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA O ENSINO MÉDIO: RELAÇÃO TRABALHO-CONSUMO-CONHECIMENTO <i>Edna Vieira de Assis Aquino; Givanildo Pacheco de Aquino Filho</i></p>	57
<p>Capítulo 5 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Lívyia Riff Novaes; Cristiane Farias do Nascimento; Ângela Maranhão Santos; Janaína Vieira de Souza Pontes; André Carlos Monteiro</i></p>	71
<p>Capítulo 6 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DIFICULDADES E CONQUISTAS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL FREI CASSIANO COMACCHIO EM BELO JARDIM - PE <i>Ivonete Jorge dos Santos; Claudécir Ancelmo da Silva</i></p>	82
<p>Capítulo 7 A RESPONSABILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>Rafaella Sales da Silva; Jadilson Marinho da Silva</i></p>	101
<p>Capítulo 8 INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR <i>Natali de Souza Holanda</i></p>	114
<p>Capítulo 9 A PERCEPÇÃO DO IMPACTO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO ENTRE OS COORDENADORES DE NÚCLEO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO <i>André Carlos Monteiro; Ângela Maranhão Santos; Cristiane Farias do Nascimento; Lívyia Riff Novaes</i></p>	128

Capítulo 10 CONTRIBUIÇÕES DO NÚMERO DE OURO NAS CIÊNCIAS E NAS ARTES <i>Dagoberto Augusto Neves Duarte; Robson Rayan Brandão Ramalho de Souza</i>	144
Capítulo 11 O ENSINO SIGNIFICATIVO DAS EXPRESSÕES ALGÉBRICAS <i>Armando Alves de Menezes; Claudimary Laleska F. L. de Menezes</i>	159
AUTORES	168
ORGANIZADORES	173



Capítulo 1

**O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL: DISTINTAS FACES DE UM
PROGRAMA EDUCATIVO**

Cristiane Farias do Nascimento

Ângela Maranhão Santos

Janaína Vieira de Souza Pontes

Edna Maria Batista de Paiva

André Carlos Monteiro

Vinícius Julião de Oliveira

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DISTINTAS FACES DE UM PROGRAMA EDUCATIVO

Cristiane Farias do Nascimento

Graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência nas áreas de História, Filosofia e Sociologia.

Ângela Maranhão Santos

Graduação em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Teologia Integrada. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência na área de Química.

Janaína Vieira de Souza Pontes

Graduação em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba. Especialização em Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência nas áreas de Matemática.

Edna Maria Batista de Paiva

Pedagoga pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Professora do ensino Fundamental da rede pública. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas.

André Carlos Monteiro

Graduado em Educação Física pela ASCES. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco.

Vinícius Julião de Oliveira

Bacharel em Administração – FAFICA. Graduado em Matemática AEB/FABEJA e Mestre em Ciências da Educação.

INTRODUÇÃO

A escola de tempo integral assume o compromisso de ofertar atividades variadas – música, teatro, esporte, cultivo da terra, atividades profissionalizantes, desenvolvendo a dimensão cognitiva, afetiva, relacional, corporal dos estudantes. Segundo Gadotti (2009, p. 39), a “escola integral de tempo pode contribuir também com o desenvolvimento local já que ela busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas”.

Dessa forma, os objetivos da escola de tempo integral não são objetivos específicos desse tipo de escola, devem ser objetivos de todas as escolas, já que todas elas devem almejar uma educação integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Como assinala Jaqueline Moll (2009, p. 18), a “Educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral”. Nessa linha, continua a autora: “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esses espaços. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares” (MOLL, 2009, p.18).

Dessa forma, compreende-se que há muitas formas de pensar a educação integral, reconhecendo que não há um modelo único. Contudo, neste trabalho o que se coloca em discussão no tocante à educação integral é a noção de integralidade, como um princípio pedagógico onde o ensino das teorias científicas não está separado da educação emocional pautada em valores e da formação cidadã. Portanto, uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural.

1. Programa de Educação Integral

O princípio da integralidade não deve ser estendido apenas ao estudante. O professor também ter direito ao horário integral. Esta situação que possibilita um maior aperfeiçoamento de sua prática, a dedicação exclusiva e a otimização do

tempo acompanhado de melhores condições de trabalho e de salário, resulta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nessa linha, concordamos com Gadotti (2009, p. 98), ao afirmar que esse “conceito precisa ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar”. Em todas as escolas, e não apenas nas de tempo integral, o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos, que os mesmos sejam desenvolvidos de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, transversal, norteando a aprendizagem nas vivências dos estudantes. Dessa forma, como assinala Gadotti (2009, p. 99): “Não se trata portanto de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares, trata-se de estender no tempo e no espaço a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural”.

Outro aspecto fundamental a esse debate, refere-se ao fato de que o tempo integral possibilita maior aproximação entre escola e comunidade, entre discentes e docentes, sendo trabalhado à luz dos direitos humanos a escola de tempo integral abre espaço para maiores responsabilidades, como afirma (CASTRO, 2006, p.82)

[...] é impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação, entre as políticas sociais, também parece fundamental entender a dinâmica das famílias. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e também o desempenho escolar.

A escola não deve se limitar a reproduzir as condições sociais nem tão pouco é sozinha a responsável por eliminar a pobreza e o desemprego, mas não pode se furtar à tarefa de explicar por que existe periferias urbanas, violência e vidas em vulnerabilidade. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes no contexto social. É preciso levar em conta essa realidade. Não ignorar, significa sobretudo compreendê-los criticamente e, para isso, uma formação política é essencial. Essa questão expressa o compromisso da escola, como afirma Arroyo (2009, p. 41):

A escola de tempo integral ou escola integrada pode ser vista, como que puxando para o realismo comprometido, tendo o grande mérito de chamar o pensar e fazer educativo e seus profissionais ao reconhecimento dessa centralidade do direito a vida ao corpo, ao espaço, ao tempo a sua inseparabilidade dos processos de educar, ensinar, aprender, humanizarmo-nos.

Não é possível educar longe da realidade, os saberes tornam-se significativos quando utilizados no cotidiano, para compreendê-lo, para melhor vive-lo e ou transforma-lo. A Escola Integral precisa inovar e trabalhar om anseios de educar para cidadania, criar novos hábitos alimentares e de higiene, suprir a falta de opções oferecidas pelos familiares a esses estudantes e despertá-los para o estudo e pesquisa.

1. Implantação do programa de educação Integral

As primeiras experiências de educação integral para o ensino Médio no Estado de Pernambuco nasceram em 2004 nos Centros de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), de acordo com o decreto nº 25.596, de 1º de junho de 2003, e tinha como objetivo promover uma mudança significativa nos conteúdos, métodos e gestão dessa etapa de ensino (MAGALHÃES, 2008). Entre outras inovações a parceria entre o público e privado despontava como algo curioso. Trata-se de uma parceria firmada entre o governo do estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), que garantia poderes de seleção a esse instituto; a escolha do lugar onde seria instalado os novos centros, e a admissão da equipe de profissionais responsáveis pelo desenvolvimento dessas instituições era de reponsabilidade da iniciativa privada. Essa experiência garantiu a criação de 20 unidades educacionais até o ano de 2007.

A partir deste mesmo ano a secretaria de educação, por meio de TREVISAN consultoria, realizou um estudo do projeto piloto de escolas integrais, conclui que se o Estado de Pernambuco tivesse 160 centros Experimentais, com capacidade para atender mil estudantes cada um, contemplando todas as regiões do Estado atenderia a metade da demanda de jovens para o Ensino Médio (cf. DUTRA, 2014, p.43). Assumiu-se a partir de então o desafio de transformar o projeto em uma política pública, estabelecendo como meta a criação de 160 escolas integrais até 2010.

Para implementar este projeto educacional como política pública foi criado em 2008 no âmbito da secretaria de educação o Programa de Educação Integral Responsável pela implantação dessa política, a partir da lei complementar nº125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008). De acordo com Dutra (2014, p.43), “a decisão de transformar o referido programa experimental em política pública está

alinhada à meta proposta pelo governo do Estado de melhoria da qualidade do ensino e reestruturação do Ensino Médio”. O objetivo era implantar a política pública de educação integral nas escolas já existentes através da filosofia da educação interdimensional apresentada no capítulo anterior contraditoriamente a postura adotada pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade da Educação), que tinha como ponto de partida a construção de novos espaços físicos adequados a este novo modelo de educação integral.

O programa de educação integral optou em transformar em 2008, 31 escolas de ensino Médio Regular e os já 20 centros existentes em Escola de Referência Em Ensino Médio. Do total de 51 escolas, 33 eram integrais, ou seja, atendiam os estudantes durante cinco dias da semana, com o total de 9 aulas diárias (professores com jornada de 40 horas semanais) e 18 semi-integrais, oferecendo uma jornada integral durante dois dias na semana, e professores com jornada de 32 horas semanais (cf. DUTRA, 20014, p. 44) Decisões políticas, mudanças consideráveis do cotidiano escolar, na realidade dos estudantes e profissionais da educação adaptações súbitas precisaram acontecer para atender o modelo governamental vigente, segundo GADOTTI (2009, p. 36):

O tempo integral para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola, ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto do país quanto dos alunos. Dos professores e demais funcionários da escola.

Tal situação efetivamente não pode ser constatada as decisões sobre a implantação dessa inovação educacional chegou verticalmente com as seguintes informações e modificações: PERNAMBUCO (2012)

A carga horária curricular foi reestruturada para atender aos estudantes desses diferentes perfis [...] estabeleceu uma ampliação da carga horária mínima obrigatória, nessa etapa de ensino de 2.400 para 4.500 horas para escolas de jornada integral

Essa ampliação da carga horária chegou com ampliação dos conteúdos programáticos, mais tempo, mais problemas de matemática, mais regras

gramaticais, aulas práticas nos laboratórios, sem laboratórios, sem materiais, mais salas de aula.

1.2. O Desenvolvimento da Educação Integral na escola de tempo integral

No que concerne à ampliação da carga horária, a matriz curricular do Ensino Médio Integral evidencia a nova estrutura organizacional que vai de encontro à concepção de desenvolvimento integral do estudante, apresentada neste trabalho. Observa-se que não há tempo para legitimar o desempenho das outras dimensões humanas além do LOGOS, da dimensão relacionada à intelectualidade. O que se apresenta são mais aulas de linguagens; um aumento considerável de carga horária na área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Entretanto, para a parte diversificada foram destinadas quatro aulas semanais.

A proposta de educação integral para o ensino médio propõem o desenvolvimento do jovem, sua autonomia e qualificação profissional. Para isso, a matriz oferece uma aula de Empreendedorismo, da mesma forma o tempo para discutir, direitos humanos, aprender sobre cultura de paz é 50 (cinquenta) minutos semanais. Praticamente toda carga horaria semanal tem a mesma finalidade: aprovação nas avaliações internas e externas. E mesmo que se questione a autonomia do professor em dá sentido aos conteúdos; inovar em sua prática pedagógica, no final do processo estão as **provas**. De uma maneira geral, o docente é refém dos processos seletivos que de fato interagem com as nossas emoções causando ansiedade, frustração e medo. De acordo com o que Arroyo (2012, p. 33):

se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças [...] condenados a opressivas reprovações, [...] mais uma dose do mesmo será insuportável”. Em outras palavras, essa ampliação do tempo deve oportunizar ao discente uma aprendizagem significativa, que valorize seus direitos, sua dignidade, que esse tempo e esse espaço sejam (re)significados, promovendo rupturas entre o horário normal e o contra turno e oferecendo a esse educando um viver digno.

Nessa linha, é preciso reconhecer que além do papel civilizatório, de transmissão dos conhecimentos universais, a escola é o espaço de sociabilidade e vivências. Apenas sala de aula não é mais suficiente. Os espaços precisam ser ampliados e adequados “dignos de um bem viver”; precisamos deixar desabrochar o que esses estudantes têm de melhor, “transformar latências e potências”. Portanto,

é obrigatório ter os melhores espaços para recebê-los, para que desenvolvam a corpo, a mente e os corações, que sejam potencias nos esportes, nas artes, e solidários como cidadãos. Para tanto o Estado precisa assumir o compromisso e assegurar o que apregoou na proposta de implantação da escola de tempo integral e da educação integral, não permitindo que situações iguais a essas sejam relatadas.

Tal situação pode ser constatada na realidade empírica, e aqui nos serve de referência os dados do Relatório da Escola de Referência em Ensino Médio José Lopes de Siqueira, a única escola de Ensino Médio de Jataúba, cidade da região agreste de Pernambuco, localizada a 222 quilômetros da capital. Essa instituição teve o regime de funcionamento modificado em 2012, passando a atender os estudantes em tempo integral, sem dispor de uma infraestrutura adequada para tal finalidade. E o nos apresenta os relatos abaixo.

O presente relatório tem como objetivo elencar os problemas existentes na escola, tornando quase impossível o bom andamento do trabalho cotidiano em alguns setores e impossibilitando em outros.

Com a reforma e ampliação aqui existente, inacabadas, a caixa, reservatório d'água começou a ser demolida e como não foi concluído o trabalho, resultou no caos que aqui está. Os banheiros não dispõem de condições de uso decente (não há água nas pias e descargas) é vergonhoso atender ao nosso alunado com tamanha sujeira, sem contar que a água também se faz necessário para limpeza dos demais ambientes. Agrava-se neste caso a nossa luta em manter nossos estudantes do Integral vez que já foi uma batalha para conquista-los. [...] O sucesso se deu com o número de estudantes matriculados, graças à credibilidade que a escola conquistou junto a comunidade, e agora teme-se o insucesso com a evasão que já se inicia dada a insatisfação dos mesmos.

No que compete às condições de infraestrutura das EREM, foram estabelecidos pelo programa de educação integral, padrões básicos para a rede física. Como assinala Dutra (2014, p. 48-9), as “escolas são pensadas de acordo com a demanda do município para estudantes do ensino médio. Podendo haver escolas com 09, 12, 15, ou 18 salas de aula, cinco laboratórios (Física, Química, Biologia e Informática e línguas) refeitório, biblioteca e quadra coberta”. De acordo com o relatório sobre a Escola de Referência em Ensino Médio José Lopes de Siqueira, a situação é a seguinte:

Faz-se necessário citar também a inconclusão da reforma e ampliação, iniciadas no ano de 2010, trazendo grande expectativa e hoje só se observam as falhas, que trouxeram insatisfações. [...] as salas de aulas no que se refere a climatização são absurdamente quentes causando mal-estar diários nos alunos e professores e a utilização dos ventiladores não resolvem o problema visto que os mesmos só circulam o ar quente. Sobre a quadra poliesportiva sabemos que o dinheiro foi liberado e há aprovação para ter sido construída, porém já estamos em meados do primeiro semestre de 2012 e sequer justificativas oficiais nos foram apresentadas, tememos que esta construção se torne mais uma obra inconclusa. Para os ambientes já existentes foram determinadas reformas que não foram realizadas, os banheiros dos estudantes encontram-se com infiltrações em todo o teto comprometendo da parte elétrica, e agora além de sujos estão escuros, o telhado necessita de reparos urgente, visto que quando chove a escola fica inundada. (RELATÓRIO, 2012)

Sobre o quadro de profissionais, boas novas foram anunciadas em relação ao salário e as condições de trabalho do professor da escola de Ensino Médio Integral. Nessa linha, destaca-se: “Ficou estabelecido para os professores das escolas integrais uma carga horária de 40 horas semanais, com direito a gratificação de 199% do valor do salário base, de acordo com a lei nº 125, de 10 de 2008” (PERNAMBUCO, 2008). Essa configuração visa estimular a dedicação exclusiva dos seus funcionários a esta etapa de ensino. O que se observa é a negligência das condições básicas para essa permanência, é o que salienta a continuidade do relatório. “Espaços planejados não atende as necessidades básicas para um bom funcionamento e satisfação dos funcionários da escola, como por exemplo, banheiros para a diretoria, para a sala dos professores” (RELATÓRIO 2012).

Não estamos resumindo o sucesso da proposta de educação integral as condições físicas das escolas, tampouco utilizando o discurso de más condições de trabalho para justificar o baixo rendimento dos educandos e falta de empenho dos professores. Concordamos com Arroyo (2012, p. 44), ao afirmar:

Esses programas levam-nos a reconhecer que o ser humano de criança a adulto é uma totalidade, com a qual a pedagogia e a docência lidam; que diminuir ao menos sua fome, sua desproteção, seu precário viver é humanizar, formar, educar, aprender, é trabalho profissional; que as políticas educativas somente serão educativas se atreladas a política de garantias de um digno e justo viver.

O mais contraditório em relação a implantação das políticas públicas é a negação do primeiro objetivo “melhoria da qualidade do ensino e reestruturação do

Ensino Médio” ou a permissão para que essa reestruturação seja um processo sofrido, desgastante, que demanda mais que esforços, nos causa transtornos e negação de direitos fundamentais: segundo o relatório da EREM José Lopes de Siqueira.

[...] ênfase que outros relatórios e ofícios já foram encaminhados, e pelas vezes que já solicitamos providências, a comunidade expressa o desejo de parar nossas atividades em quanto se conclui toda a obra porém em reunião concluímos ser mais coerente a este momento apresentar por mais uma vez os nossos problemas e solicitarmos urgência em seu atendimento, sanando assim todos os problemas existentes.

O desafio é superar o tradicional reducionismo do trabalho docente e aulista e do trabalho dos educandos, o enclausuramento na sala de aula. O direito a totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços e priorizar novos e outros espaços, nas políticas e nos recursos, bem como tornar os existentes adequados. Nesse caso, “sair de espaços indignos de moradia de rua para indignos espaços escolares negará o direito ao viver justo” (ARROYO, 2012, p.45).

Os saberes que a escola seleciona são parte do patrimônio valorizado que se faz necessário aos novos membros de uma sociedade, e os espaços que estes novos membros circulam precisam ser adequados para que os mesmos possam ser e ter dignidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espaços de junto e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil- ao povo e ao governo**. Rio de Janeiro: [s.n], 1932.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9394/96, de 20 de dez. 1996 Brasília, DF, p.1.

CASTRO, Maria Helena de. **Tecendo redes para educação Integral**. In: SEMINÁRIO nacional tecendo redes para educação integral. São Paulo: Cenpe/ Ação Educativa, 2006

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil – Adolescência, Educação e participação Democrática**. Fundação Odebrescht, Salvador- BA, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Educação – Salesiana** (Coleção Valores), São Paulo- SP, 2008.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Carlos Gomes da, PIMENTEL, Antônio de Padua Gomes. **Educação e Vida – Um Guia para o Adolescente**, Modus Faciendi, Belo Horizonte- MG, 2001.

DELORS, Jaques et ali. **Educação, Um Tesouro a Descobrir**. 2ª Ed. Lisboa ASA/UNESCO,1996.

DUTRA, Paulo Fernando Vasconcelos, **Educação Integral no Estado de Pernambuco Uma política pública para o Ensino Médio**. Recife, Editora UFPE,2014

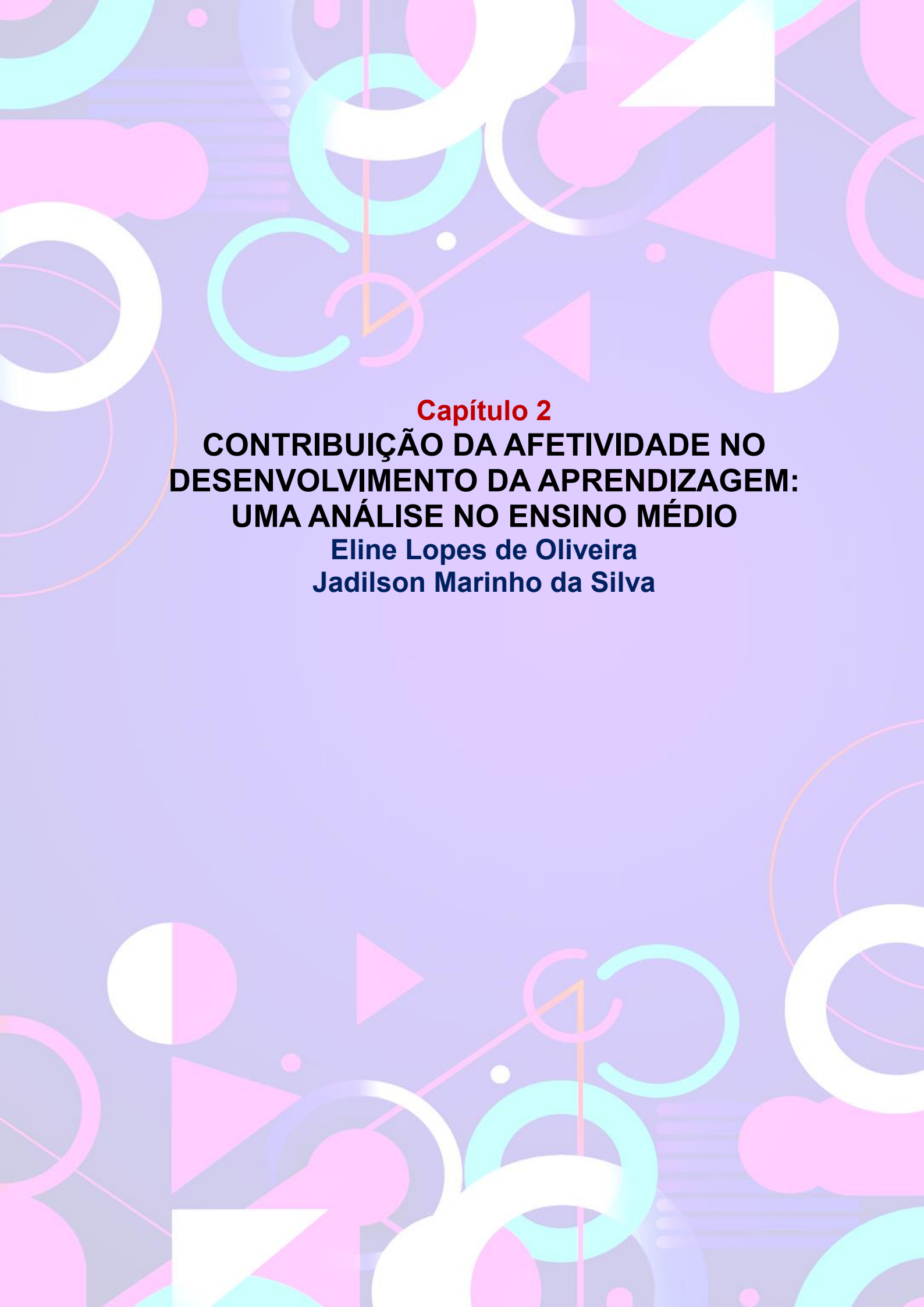
GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo, editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LIMA, Ivaneide Áurea de P. A . Lima. **TEAR: Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação : Gestão e Resultados**, Livro Rápido, Olinda – PE, 2011.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude Brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco, cria, experimenta e aprova**.1.Ed.SãoPaulo:Abatroz:Loqui,2008

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

PERNAMBUCO, 2008.Lei complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Dário Oficial do Estado de Pernambuco- Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008.p.3



Capítulo 2
**CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NO
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM:
UMA ANÁLISE NO ENSINO MÉDIO**

Eline Lopes de Oliveira
Jadilson Marinho da Silva

CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE NO ENSINO MÉDIO

Eline Lopes de Oliveira

Mestra em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Superior Kyre`y Sãos, Pós- Graduada em Língua Portuguesa e Literaturas pela Puc de Anápolis-GO, Graduada em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual da Bahia e Graduada em Sociologia. Atuei como bolsista do Projeto Dicionário Amadiano do professor Gildeci de Oliveira Leite. Atualmente leciono numa Escola Municipal de nome José Tiago de Oliveira pertencente ao município de Mulungu do Morro-BA.

Jadilson Marinho da Silva

Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduação em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (2021), especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (2014), especialização em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (2019). Atualmente leciona no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e no Ensino Médio. Possui experiência na área de Letras e Educação com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Linguística, Educação Inclusiva, tecnologia assistiva, formação de professores, tecnologia educacional, avaliação e currículo.

INTRODUÇÃO

A afetividade é uma abordagem que extrapola o campo educacional, pois abrange uma gama maior de realidades por se tratar de uma necessidade inerente ao ser humano. Logo, se constitui como uma dimensão social, visto que, está

associado às várias relações estabelecidas entre os indivíduos dentro dos mais diversos contextos sociais. Porém, para esse trabalho, será desenvolvida uma investigação que se direcionará especialmente às relações entre professor e aluno, sob o olhar do discente do Ensino Médio.

Logo, são muitas as possibilidades que podem levar tanto alunos quanto professores a se frustrarem com a educação. São exemplos de possíveis motivos, as más condições de trabalho, professores mal preparados, indisciplina, e dentre outros fatores, encontra-se o da afetividade, que se apresenta como um fator imprescindível para o sucesso do ensino-aprendizagem ou para o fracasso do mesmo.

Tais situações expostas, são reveladoras de perdas incalculáveis para a educação, já que nesse contexto de relações conflituosas e despreparo afetivo dos profissionais, dentre outros aspectos, todo o ambiente escolar de uma forma ou de outra acaba sendo afetado, e perdendo na qualidade do ensino ministrado e nas relações que ali são estabelecidas.

Portanto, essa pesquisa faz reflexões a respeito da ideia de que a educação oferecida em nossas escolas deve favorecer o convívio de sentimentos, emoções, conhecimentos, pensamentos, afetividade, tudo isso sendo experimentado em um mesmo espaço. Logo, considera-se que ter uma visão humanística no ambiente escolar é fundamental, para que se tenham relações cada vez mais afetuosas e saudáveis entre o docente e o discente.

O ser humano é em sua essência um ser afetivo, portanto não se pode conceber uma educação que não leve em consideração o aspecto emocional do aluno para a aquisição da aprendizagem no espaço escolar. Pois estudos de importantes teóricos como é o caso de Henri Wallon, revelou que a emoção é parte integrante da vida humana desde sua gênese. Na primeira fase de vida da criança, por exemplo, o que vigora é o aspecto orgânico, o qual implica no desenvolvimento cognitivo da mesma. Nessa fase, a criança necessita de seus progenitores para evoluir, superando os desafios próprios desse período e possibilitando que passe para as demais fases adquirindo habilidades indispensáveis para sua vida psíquica e afetiva. Em decorrência da progressão natural sofrida pela criança para fases subsequentes, ocorre um afastamento gradual dos aspectos orgânicos em detrimento das fortes influências advinda do meio social.

Logo, é possível perceber que para um desenvolvimento saudável e satisfatório da aprendizagem, as competências intelectuais devem ser trabalhadas e valorizadas tanto quanto as competências subjetivas do educando. Pois ambas se complementam durante o processo de aquisição do saber. Por isso é tarefa da escola cuidar para que o aspecto afetivo dos agentes da educação seja levado em consideração, para que a educação a ser oferecida nesse espaço promova efetivamente um ensino de qualidade, evitando ao máximo que interferências originadas da castração das emoções no contexto escolar atrapalhem no processo de ensino-aprendizagem.

1. AFETO E AFETIVIDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS

As palavras afeto e afetividade tem sua raiz no verbo afetar, é o mesmo que, comprometer-se com o outro, desejando seu bem, por meio da manifestação dos mais diversos sentimentos. No dicionário online (2020), o afeto é designado como um “sentimento de imenso carinho que se tem por alguém” e ainda se refere a um “sentimento e emoção que se manifestam de muitos modos: amizade é uma forma de afeto”. E o sentido dado ao termo afetividade é o de um “conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões...)”. Portanto, esse termo diz respeito às manifestações de amor praticadas pelo sujeito das mais variadas formas e que compõem o universo dos seres humanos, não sendo possível se destituir dessa realidade emocional, pois é parte integrante de cada indivíduo.

Seguindo essa perspectiva reflexiva, nota-se que os afetos são responsáveis por dar sentido as ações e relações dos indivíduos, visto que, a sociedade encontra-se carente de pessoas que estabeleçam relacionamentos repletos de amor, respeito, solidariedade, ou seja, nutrindo em si, esses bons sentimentos em prol de uma realidade de vida melhor, que priorize não o “ter”, mas o “ser”. Assim sendo, segundo Abrão e Duarte (2017, p.5), “o afeto é parte integrante da psique humana responsável pela atribuição de significado às vivências e experiências. Se o indivíduo vive ou experimenta algo agradável, prazeroso ou que lhe cause pânico ou medo”. Tais definições são conferidas à afetividade. Logo, percebe-se que o sentido que se atribui aos afetos são amplos e complexos, pois trata-se dos mais diversos sentimentos que os indivíduos trazem consigo, sejam esses com conotações positivas ou negativas, todos são emoções inerentes aos seres humanos e

manifestados pelos mesmos nas mais variadas situações que lhes ocorrem cotidianamente.

Considera-se então, que ora a afetividade é manifestada por reações internas e abstratas dos seres humanos, ora são externadas pelas funções motoras e ora possui sua origem em situações externas. Por sua vez, todos esses, tendem a se transformarem em “estados afetivos” e posteriormente, em processos de comunicação dos sentimentos e afetos. Portanto, esse processo é essencial para uma relevante condução dos sujeitos, já que para desempenhar bem seu papel, ele envolve as mais diversas funções vitais, como os aspectos motores, psíquicos e afetivos.

Na visão de Capelasso e Nogueira (2013, p.4), o afeto “por ser uma manifestação de sentimentos, carinhos ou cuidados, a afetividade pressupõe que cultivemos em nós mesmos aptidões próprias do coração humano, que nos permite demonstrar nossos sentimentos e emoções a outro ser ou objeto”. Ou seja, ele revela o que há de mais puro e belo no interior das pessoas, que é o desejo de cuidar do outro e de proporcionar atitudes repletas de carinho, visto que, o ser humano tem necessidade de se sentir amado e de amar, pois não nasceu para viver no isolamento, na solidão, já que é um ser que carece de estabelecer relações afetuosas com seu próximo para seguir a vida com o sentimento de segurança e autoconfiança. E precisa se reinventar de tais formas para que assim perceba-se capaz de vencer os obstáculos e de ter criatividade na busca de soluções práticas para suas dificuldades e problemas diários.

E ainda, há de se considerar que afetividade sendo vivida de maneira equilibrada, possui o poder de levantar pessoas de situações de prostração, elevando quem se sente por inúmeros motivos um perdedor, ao exercer um papel indispensável e fundamental no erguimento e convencimento do sujeito de que é um ser dotado de forças e potencialidades, e por isso, não deve desistir de lutar para conquistar suas vitórias, por mais difícil que a situação vivenciada se apresente.

Logo, a afetividade é considerada indispensável para o processo de ensino-aprendizagem em todas as fases do desenvolvimento psíquico do ser humano. Pois, as relações afetivas tanto podem vir a colaborar na aquisição do conhecimento se a mesma for estabelecida de forma saudável, quanto pode configurar como prejudicial ao aprendizado se for constituída de maneira negativa, bloqueando a criatividade do aluno, que poderá passar a se sentir menos capaz do que o outro.

Portanto, segundo as pesquisadoras, as mesmas definem a afetividade como sendo emoções suscetíveis às influências advindas das relações externas, e essas podem ser favoráveis ou desfavoráveis aos indivíduos. E, além disso, fazem também distinção entre os tipos de afetividades que são manifestadas pelas pessoas, ao descrever que cada uma delas possui uma função importante para a vida dos seres humanos.

Portanto, pode-se afirmar que as ações e expressões manifestadas pelos seres humanos, são geridas pelas suas emoções, as quais são determinantes para o desenvolvimento saudável do comportamento dos indivíduos. Então, atuação da afetividade na vida dos sujeitos, vai além da evolução intelectual, mas essa é essencial para a manutenção de pontos que fazem parte da subjetividade e que são imprescindíveis para a existência humana.

1.2. AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

O ambiente escolar é conhecido por ser um local apropriado para o estabelecimento de relações significativas e de trocas de conhecimentos. Pois é sabido que os discentes chegam nesse ambiente com uma bagagem rica de saberes obtidos através de sua vivência cultural. Portanto, “a escola é palco dessas relações sociais, colaborando positiva ou negativamente para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social” (Pina, 2013, p.108).

Dessa forma, não somente os educadores tem a contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos, mas também os alunos possuem saberes trazidos de suas vivências que muito tem a colaborar com a aquisição do saber de seu colega e também do professor. Pois a depender de como é desenvolvido esse conhecimento, isso acarretará em benefícios ou malefícios no que se refere às funções emocionais, cognitivas e sociais.

Por isso, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser assumido de forma responsável e consciente pelos profissionais da educação, já que ensinar é lidar com sonhos, expectativas de evolução pessoal, construção de valores morais e éticos, é colaborar direta ou indiretamente para a ascensão social do sujeito a partir da carreira profissional que esse escolhe por meio das influencias recebidas ainda no âmbito escolar e que se configura como contribuição decisiva para o caminho

profissional primeiramente almejado, posteriormente perseguido e por fim, concretizado.

Assim sendo, como bem enfatiza Cunha (2017), a escola se configura como um espaço privilegiado para a prática de socialização, nesse ambiente, as relações de afeto devem possuir seu merecido valor. Ele ainda afirma que os educadores que não seguem esses parâmetros sociais e humanos correm verdadeiramente o risco de não terem sucesso em sua carreira na educação.

Pois por meio de estudos, ficou patente que a afetividade é parte integrante da vida do ser humano, e como tal, não deve ser reprimida e nem desmerecida no tocante ao desenvolvimento das faculdades mentais dentro do contexto escolar. Visto que, levou-se muito tempo para as emoções terem seu devido reconhecimento no âmbito da construção do saber, então o profissional de hoje, precisa se debruçar nesses estudos para saber o quanto o afeto tem a contribuir com a melhoria de sua prática em prol da evolução do aprendizado dos alunos.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa investigação, optou-se pelo caráter social e o enfoque qualitativo, pela necessidade de favorecer à pesquisa, já que o objeto pesquisado são os alunos, a possibilidade de colher de seus participantes, respostas de cunho subjetivo que desse conta de subsidiar e responder aos questionamentos e objetivos, os quais fundamentam esse trabalho, e que por sua vez, por meio dessa linha investigativa, foi possível descrever e confrontar sobre as diferentes visões trazidas pelos alunos sobre a mesma temática. É interessante salientar, que a escolha desse método se deu pela possibilidade de liberdade de expressão e flexibilidade que esse permitiu ao seu participante.

Para Sampieri (2013), “as pesquisas qualitativas se baseiam mais em uma lógica e em um processo indutivo (explorar, descrever, e depois gerar perspectivas teóricas”. Portanto, ao contrário do método quantitativo, esse não se baseia em quantificar os resultados, mas sim, busca obter os mesmos, primeiramente por meio da exploração dos dados colhidos, para na sequência, em um segundo momento, descrevê-los.

Alvarenga (2012, p.75) diz que “o método constitui-se no processo integral, racional, que deverá ser seguido rigorosamente para realizar um estudo científico, a

fim de atingir os objetivos. Constitui-se em um guia teórico, que organiza o pensamento e a ação”.

3. RESULTADOS

3.1. Percepções dos alunos sobre a afetividade na relação com seus professores

É cabível ressaltar aqui, segundo a visão de Moreira e Junior (2017) que a afetividade é aquela que pode ser encontrada em diferentes níveis e atitudes, as quais não são necessariamente somente físicas, pois podem ser praticadas através de um simples olhar de aprovação, de um incentivo, de um estímulo e de carinho, gestos esses capazes de expressar ao educando que ele é capaz de realizar determinada atividade que lhe foi proposta, produzindo no mesmo, uma motivação que seja impulsionadora, de tal forma, que o ajude a vencer o que pra ele se apresentava como empecilho para sua evolução.

Nessa categoria, todos os participantes foram unânimes em responder que sim ao fato de que gostam e veem como sendo importante que o professor faça elogios quando concluem uma tarefa proposta. Demonstraram acreditar que o elogio sincero vindo de seu professor e a prática docente realizada de maneira afetiva, com responsabilidade e empenho é capaz de estimulá-los a quererem ir além em suas experiências com o universo do saber. Pois, não se pode negar que o professor ainda é atualmente para muitos educandos, modelos para serem seguidos tanto no que diz respeito à sua escolha profissional, quanto no que corresponde à vida pessoal, sua concepção de mundo e seus valores.

Por isso, a conduta do profissional da educação deve ser vista e concebida pelos mesmos como de singular valor, e deve ser praticada com seriedade e coerência, pois estes precisam entender que exercem sobre os alunos influencias significativas que não devem ser de forma alguma ignorada ou mesmo, negligenciadas como se não caracterizasse algo de extrema relevância e que pode proporcionar consequências diversas, de cunho positivo ou não, isso a depender do que foi nutrido como valores e expectativas a serem perseguidos pelos alunos.

Assim sendo, em uma das respostas colhidas, a aluna afirma que *“Motiva muito o aluno a querer dar o seu melhor, jamais eu vou querer ser aquela aluna que faz as atividades só por fazer, a gente gosta de ser exemplo de receber*

elogios do professor” (A01). Percebe-se por meio dessa resposta, o quanto que o papel do professor é fundamental para a motivação de seus alunos. Sua postura relacional com seus discentes pode auxiliá-los a evoluir em seu aprendizado, ou mesmo, ter um efeito contrário, desmotivando os educandos a se dedicarem em seus estudos por serem tratados de forma dura, fria, sem paciência e com a ausência total de afeto. Ou seja, foi possível notar por meio do relato, que o discente necessita de se sentir notado pelo professor, e o elogio é uma boa forma de mostrar ao aluno que ele é importante, que o professor se importa com ele e deseja que obtenha um bom desempenho e sucesso em sua aprendizagem.

Ao enfatizar dizendo *“Mas é claro! Isso significa que eu entendi o assunto e atividade proposto por ele, e isso deixa nós enquanto alunos muito motivado”*(A02). A partir dessa resposta, fica mais evidente ainda que o aluno precisa desse feedback do professor em forma de elogio para prosseguir cada vez melhor. Logo, o incentivo dado pelo docente a seu aluno, leva a crer que o mesmo pode levá-lo a obter mais sucesso em sua busca pela aquisição do conhecimento. Pois sentirá que está no caminho certo, e deve prosseguir se empenhando para chegar cada vez mais longe e adquirir assim, uma gama maior de conhecimentos que servirá como subsídio para o momento em que precisar se preparar ainda mais para o mercado de trabalho.

Ao refletir ainda sobre a segunda categoria por meio da resposta a seguir em que o aluno diz que *“Sim, pois estarei motivada e sei que sempre que eu der o meu melhor vou conseguir meus objetivos e melhorar cada vez mais nas minhas atividades”* (A03). Na concepção dessa aluna, o elogio de um professor é capaz de fazê-la superar seus limites, vencer seus obstáculos e avançar em prol da conquista de suas metas e objetivos. Portanto, a atuação do professor que segue essa linha de conduta em sala de aula, em sua visão, tende a favorecer o aprendizado do aluno, pois o motivará a se superar, dando o seu melhor naquilo que lhe for proposto. Logo, em sua opinião, fica patente o quanto o estímulo afetivo vindo do docente é pertinente e indispensável para o sucesso dos discentes em seus estudos, pois esse sente - se impulsionado a se dedicar cada vez mais quando o seu professor demonstra por meio de incentivos, que tem potencial para ir cada vez mais longe e alçar vôos cada vez mais altos, colaborando com a ideia de que podem alcançar aquilo que almejam se acreditarem em suas capacidades e habilidades.

Em outra resposta bastante pertinente, a aluna defende que *“Sim, com o elogio sinto mais prazer em realizar as atividades. O elogio me traz sentimento de capacidade, e me sinto motivada a dar meu melhor”* (A05). Dessa forma, ela revela que ao ser elogiada, passa a sentir mais prazer naquilo que é chamada a executar em sala de aula, sente mais gosto e entusiasmo para a realização das atividades propostas, pois percebe que é capaz de fazer bem tudo aquilo que o professor lhe propõem a realizar. Ou seja, é notável a partir dessa resposta, que o docente é capaz de motivar seus educandos a realizarem as atividades de maneira descontraída, tirando a sensação de fazer apenas pela obrigação, mas sim por deleite e pelo anseio em aprender mais e aprimorar os conhecimentos que já possuem para torná-los mais consistentes.

Na visão do aluno (A06), ele afirma que *“sim, é muito bom ouvir um elogio, pois me deixa bem mais motivado para as próximas atividades”*. Logo, através desse relato, entende-se que a postura afetiva do docente por meio do elogio, tem o poder de estimular o discente a sentir-se preparado e disposto na execução das atividades futuras, visto que o incentivo funciona como fonte de inspiração para a continuidade de seus deveres, e para realizá-los com desejo de superação de seus limites e dificuldades, assim, amadurecendo cada vez mais nesse processo de aquisição do saber.

Tais respostas acima exploradas validam o que Rodrigues (2019) defende a respeito do papel do professor, ele diz que esse está incumbido de estabelecer uma conexão entre o discente e o universo do saber de forma prazerosa, pois através dessa relação, espera-se que o aluno adquira um maior número possível de conhecimento de maneira que consiga aplicá-los nas suas experiências futuras.

3.2. Possibilidade de as emoções interferirem no trabalho do educador e na resposta de seus alunos

No que compete à terceira categoria, cunha (2017) menciona que sobre a postura de um professor espera-se que esse seja bom em suas atitudes, que seja amoroso e que como resultado de seu afeto, os discentes tenham mais prazer em aprender e o docente como consequência de sua atuação, sinta mais alegria em educar. Dessa forma, deseja-se que dessa relação afetuosa entre professor e aluno, ambos sejam favorecidos, pois o aluno se sentirá mais motivado durante o processo

de aquisição do conhecimento e o docente será concomitantemente, impulsionado a melhorar sua atuação em prol de seu aluno e de si mesmo.

Ao analisar as opiniões dos discentes mediante essa terceira categoria, foi possível constatar que um número considerável dos participantes diz sim, comungando com o fato de o docente afetivo contribuir mais diretamente com a aprendizagem de seus alunos.

Uma das respostas obtidas elucida que *“Sim eu tenho dificuldades em algumas matérias e paciência pra mim é fundamental pra explicar bem o assunto é sempre que um professor entra com alegria sorriso no rosto me motiva bastante”* (A03). Ou seja, ele reconhece que possui dificuldades em algumas disciplinas e que depende da paciência do professor para se sentir mais a vontade para sanar suas dúvidas. Entende-se por meio de sua resposta, que quando o docente se mostra afetuoso, alegre, ele quebra todo e qualquer obstáculo que pode vir a impedir o discente a se aproximar do educador a fim de avançar em determinado assunto. Então, em sua opinião, a aprendizagem acontece mais facilmente quando o professor é atencioso e paciente.

Compreende-se então, que agindo de maneira afetiva, o professor além de contribuir com o avanço de seus alunos, ele em contrapartida, ganha a atenção de seus discentes, sua afeição, o que possibilita trabalhar em um ambiente mais harmonioso, com um clima mais amistoso, o que torna mais favorável e propício a aprendizagem.

Em outra resposta bastante instigante e que faz uma pertinente conexão com essa categoria, a discente afirma que *“Sim, pois não parecerá só uma obrigação aquilo que ele nos propõe e sim algo mais prazeroso”* (A05). Entende-se dessa forma, que o jeito afetuoso de o professor tratá-los e conduzir suas aulas, torna o que ele propõe mais prazeroso, pois a maneira como se dirige aos discentes é tão agradável, que suaviza o que é solicitado, ocultando aquela sensação de obrigação que não é nada atraente. E ainda, percebe-se, que ao atuar de forma amorosa, o docente terá de seus alunos uma maior e melhor receptividade sobre o que irá propor, e isso se configura como de grande importância para a motivação que o profissional da educação necessita para desejar melhorar cada vez mais em sua prática e postura enquanto educador, pois sentirá que o que está sendo trabalhado e a forma como está sendo passado as propostas e saberes está surtindo efeito em termos de aprendizagem.

Por sua vez, esse participante considera também que existe uma relação entre a afetividade e a aprendizagem, mas sua resposta foi bem diferenciada das demais, pois ele diz que “*Sim com certeza. Porque assim a gente ver que o professor realmente está dedicado e não está na sala de aula só porque recebe*” (A06). Logo, a dimensão afetiva do professor é para ele uma forma de demonstrar que tem compromisso em sua profissão e encara sua missão com seriedade e dedicação, que tudo que faz não é motivado somente pelo dinheiro que recebe, mas que possui uma relação verdadeira com o ato de ensinar, ensina com amor, pois possui uma vocação autêntica.

E ainda, ao perceber o empenho do docente em dar seu melhor, o aluno também se motiva a realizar as tarefas sugeridas da melhor maneira possível, pois têm ali diante dele, um profissional que não se importa somente com o valor financeiro que recebe, mas vê que sua atuação é realmente comprometida com a evolução de seus alunos, e que trabalha com seriedade, responsabilidade e competência. E todas essas constatações, servem como estímulo para que os alunos deem respostas cada vez mais positivas ao que está sendo ensinado e compartilhado no contexto de sala de aula.

Na concepção do discente (A01), ele afirma que “*Sim, a gente consegue até mesmo interagir melhor esses tipos de professores*”. Dessa forma, o educador amoroso favorece o diálogo entre professor-aluno, o que possibilita maiores interações e compartilhamento de informações partindo dos alunos e do educador para um maior enriquecimento do que está sendo abordado, pois quando o aluno é questionador, a aula tende a se estender a mais que o previsto, proporcionando discussões ricas e produtivas, e, além disso, essa liberdade sentida pelo aluno em relação a seu educador se caracteriza como favorável para que o professor consiga atingir seus educandos que porventura estiverem com dificuldades, essa interação o possibilita sanar dúvidas essenciais para o prosseguimento dos estudos, além de serem importantes para o favorecimento de boas produções das atividades propostas a serem apresentadas e entregues ao docente.

Nesse sentido, a sala de aula por ser esse ambiente “rico e diversificado, lugar de encontro, em que acontecem interações, aprendizado e vivências de toda ordem”. [...] “Espera-se que o professor, como o gestor desse lócus, cuide da qualidade dos vínculos que serão estabelecidos e da aprendizagem dos alunos”

(Herculano, 2011, p.50). E em contrapartida, receberá os frutos de sua postura afetiva comprometida e sensível às reais necessidades de seus discentes.

3.3. Existência de relação entre afetividade e cognição no Ensino Médio

Confirmando a ideia contida na quarta categoria, os autores afirmam que a afetividade se configura como inseparável da experiência humana como um todo, já que atua em dimensões comumente nomeadas de cognição, imaginação, linguagem. Tal relação possui sua complexidade, uma vez que, inclui a ligação existente entre sistemas biológicos e culturais, a qual se insere em uma contínua mudança da individualidade e das práticas coletivas”(Vygotsky *apud* Wortmeyer, Silva e Branco , 2014, p.295). Logo, essa discussão vem solidificar a relação que é estabelecida entre afeto e cognição em os níveis educacionais, em especial, o que está em foco nessa categoria, que refere-se ao público do Ensino Médio.

Seguindo com a análise, na ótica do aluno (A03), sobre o que considera relevante na postura de um profissional da educação, o mesmo afirma que: “*As explicações e de uma certa forma a preferência da matéria, também a amizade que temos mais com uns do que com outros e é isso!*”. A partir desse relato, foi possível constatar que a forma amigável como o professor trata seus alunos, colabora na relação e olhar que os discentes terão sobre a disciplina ministrada, mantendo uma boa aceitação ou rejeição da mesma. Contribui também, na atenção que esses educandos terão nas explicações feitas por esse profissional, o que favorece seu aprendizado, além de cooperar com o enriquecimento cognitivo do alunado.

Por meio da fala do aluno (05), quando diz que “*Quando o professor consegue explicar bem o assunto e ainda abrir uma percepção sobre ele em nossas mentes, deixando o assunto mais interessante*”. Percebeu-se que, o que cativa esse aluno, é a capacidade de o docente explicar com clareza os assuntos que aborda e também possibilitá-los contextualizar aquilo que foi explicado com várias situações de seu cotidiano, fazendo com que o conteúdo ganhe mais sentido e se torna mais interessante e atraente, favorecendo assim, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos discentes. E uma aula instigante e produtiva como a descrita pelo sujeito da pesquisa, é mais facilmente realizada, quando o professor é capaz de assumir para si, o compromisso em ser um

educador afetivo, atencioso e paciente com seus educandos. E essa visão ficou clara na maioria das respostas colhidas.

Através da resposta do participante (A01), ao relatar que: “*A maneira que a gente é tratado por certo professor, e também a nossa forma de achar que tal matéria é mais importante que a outra*”. Remete à ideia de que, sua afeição a determinada disciplina costuma acontecer quando o educador o trata de maneira respeitosa e amigável, esse tratamento em seu olhar, é essencial para nutrir pela disciplina e pelo docente, afeição e desejo de abstrair o máximo de conhecimento possível. Por outro lado, existe seus interesses e tendências a gostar mais de uma disciplina que da outra, por julgar que as mesma possuem assuntos mais pertinentes e que por isso mesmo, serão mais úteis e necessários para o prosseguimento de seus estudos, pois acreditar servirem como base para alcançarem seus objetivos e ampliar seus saberes.

Assim sendo, para Herculano (2011), a sala de aula, se caracteriza como sendo um ambiente em que não só se ensina, como se aprende, e além disso, é um lugar propício para o estabelecimento de relações e para o desenvolvimento de subjetividades, as quais estão contidas num processo constante, no que se refere à formação do sujeito individual e social.

CONCLUSÃO

A partir das teorias que embasaram o presente trabalho e por meio da análise e discussão realizadas através dos dados colhidos, foi possível constatar que os objetivos e o problema elencados para nortear essa pesquisa, sobre a afetividade na relação professor-aluno e sua ligação com a aprendizagem, foram devidamente alcançados, já que as expectativas em torno desse tema foram atendidas, visto que a resposta obtida via questionário apontaram que a afetividade é imprescindível para o sucesso do ensino-aprendizagem.

É importante salientar que o intuito desse trabalho não foi o de procurar um culpado para alguns problemas que fazem parte do contexto escolar, mas sua intenção foi chamar a atenção para a importância da afetividade no que diz respeito a aprendizagem e mostrar que a sala de aula está permeada de diversas situações em que a emoção é parte central dessa realidade, além de favorecer ou não a aquisição do conhecimento a depender da qualidade das relações estabelecidas

nesse contexto escolar. E dessa forma, foi possível alcançar o resultado almejado no que se refere à afetividade e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem sob o olhar do aluno do Ensino Médio, uma vez que as respostas do envolvidos e a teoria utilizada nesse trabalho apontam esse caminho promissor para uma educação com resultados cada vez mais satisfatórios e produtivos.

REFERÊNCIAS

Capelasso, R. R. M. & Nogueira, A. S. *Afetividade e Aprendizagem*. Presidente Prudente, 2013.

Cunha, A. E. *Afetividade na prática pedagógica: educação, TV e escola*/ Antônio Eugênio Cunha. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

Cunha, A. E. *Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*/ Eugênio Cunha – 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2017.

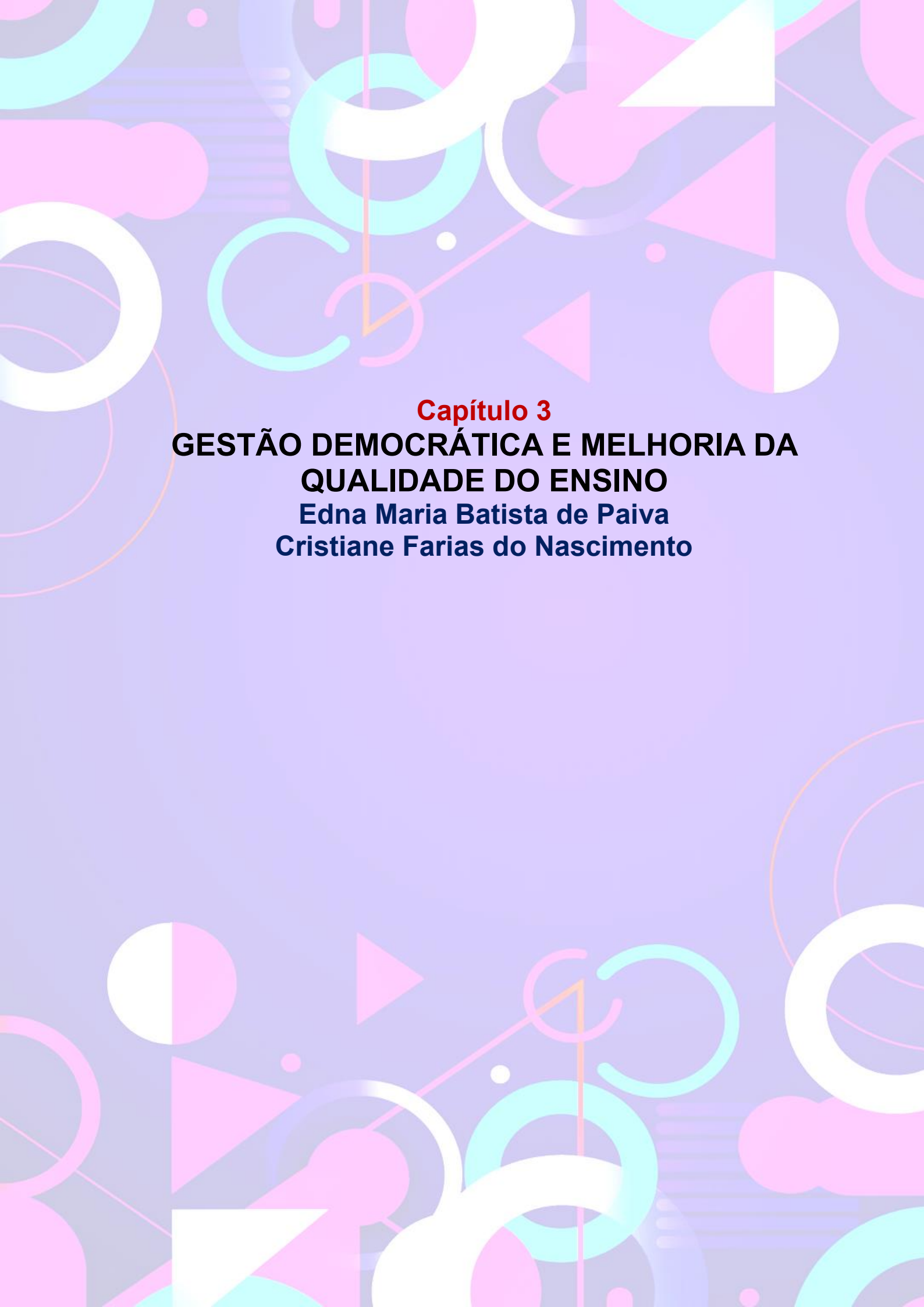
Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/afetividade/>. Acesso dia 07-07-2020.

Fernandes, A. A. T. Quem tem medo de matemática? Sentimentos envolvidos no processos ensino-aprendizagem de matemática por alunos da Suplência. In: Mahoney, A. A., Almeida, L. R. (orgs). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo:Edições Loyola, 2007.

Mahoney, A. A.. *Psicologia e Educação*. In: _____(org.) São Paulo: Edições Loyola, 2000.

Pina, L. K. M.T. *A Afetividade no processo de aprendizagem: debates teóricos*. Koan: Revista em Educação e Complexidade, 2013.

Sampieri, R. H. *Metodología dela Investigación*. 6º edición, editores: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA. México, 2014.



Capítulo 3
**GESTÃO DEMOCRÁTICA E MELHORIA DA
QUALIDADE DO ENSINO**
Edna Maria Batista de Paiva
Cristiane Farias do Nascimento

GESTÃO DEMOCRÁTICA E MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

Edna Maria Batista de Paiva

Pedagoga pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Professora do ensino Fundamental da rede pública. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas.

Cristiane Farias do Nascimento

Graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência nas áreas de História, Filosofia e Sociologia.

INTRODUÇÃO

A escola é local privilegiado de partilha e socialização do saber, sabemos que cabe a ela proporcionar situações diferenciadas para que o sujeito aprendiz seja valorizado como um todo, de forma significativa oferecendo-lhe os conhecimentos necessários para que possa participar plenamente da sociedade em que está inserida. Diante disso a gestão escolar apresenta preocupações que se estende pelo campo da sociedade, das escolas e dos educadores, que veem na gestão em uma perspectiva democrática, a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino através da realização do ser humano de forma crítica, participativa e social.

Refletir e falar sobre a gestão escolar precisa fazer parte de atividades atuantes no cotidiano da escola. É tarefa necessária a gestor, coordenador e educador repensar a forma verticalizada e limitada da gestão escolar, ressignificando as velhas concepções e conceitos com um novo olhar voltado para uma gestão democrática que irá trazer maiores contribuições para o processo de construção do conhecimento.

Optamos pela temática “gestão democrática e melhoria da qualidade do ensino”, porque pressupomos que no atual contexto a gestão democrática no cotidiano escolar continua sendo fator preocupante, exercida como algo de domínio e poder. Assim sendo, autores como Vitor Paro (2000, 2001 e 2008), Libâneo (2003 e 2004), Paulo Freire (2003), Boneti (2003), Rigal (2000) e Heloisa Luck (2006) que tem pensado a educação e questionado sobre a gestão democrática bem como os e os interesses nela embutido.

Nesse cenário que a educação que é utilizada por muitos como objeto de manipulação e dominação, em especial pela classe política, a gestão escolar torna-se um dos procedimentos importantes para esta limitação e resulta em uma postura em que os gestores, em especial dos municípios, geralmente são apontados de acordo com os interesses das políticas partidárias que se encontram no poder. Assim, justificamos a necessidade de transcender este procedimento para uma situação democrática de escolha, que seja legitimado pela vontade dos sujeitos envolvidos no contexto escolar e pela competência e disposição do gestor em implantar uma gestão democrática.

Neste sentido, é necessário reunir esforços para ultrapassar esta situação de gestão clientelista. Um dos principais passos é a eleição de gestores competentes pela comunidade escolar, gestores estes que devem estar abertos a realização deste processo democrático, porque o papel do gestor é parte fundamental para a organização com a comunidade para promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, pois, só assim, os alunos podem usufruir dos instrumentos que possibilitem novas conquistas no processo do conhecimento, tornando-se pessoas críticas no exercício da sua cidadania.

Pretendemos trazer subsídios para o conhecimento do que nos dispomos a discorrer, através das referências bibliográficas, as quais deram suporte para estruturar o trabalho pautado na significação do conceito da gestão democrática, na busca de uma relação de horizontalidade na escola como elemento propiciador de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

O motivo de escolher a gestão escolar voltada para democracia e sua repercussão na qualidade do ensino oferecido, como objeto de estudo, parte da inquietação de compreender como é discutida teoricamente a relação entre gestão democrática e qualidade no ensino, identificando o que caracteriza uma gestão democrática e o que constitui a qualidade de ensino na gestão.

A gestão precisa ser vista e vivida como cooperação, participação e diálogo, e não como meio de dominação e imposição de vontades. É necessário que o gestor pense na gestão como processo participativo, e reveja seus posicionamentos, no sentido de proporcionar ao aluno, um ambiente com meios satisfatórios de desenvolver a formação cognitiva e cidadã, ampliando os índices de qualidade. Diante desse problema surgiu a necessidade de buscar suporte em teóricos pesquisadores na área, que tem seus estudos voltados para o pensamento da gestão

METODOLOGIA

A pesquisa é atividade básica das ciências em seus questionamentos a respeito da realidade humana. Seu objetivo é analisar a realidade que temos, partindo de inquietações sobre um problema que esta presente no contexto educacional. Avaliando as características, contradições e potencialidades que envolvem a temática escolhida, partindo de base e apoio bibliográfico.

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. (GIL, 2008; p. 08)

A construção do conhecimento apresentado neste trabalho traz uma reflexão sobre teorias e pensamentos em sua elaboração, como resposta a indagações e preocupações. Para tanto faz uso do método científico como meio viável e de reflexão. Portanto, “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. (GIL, 2008; p. 08)

Para a realização deste estudo faz-se necessário confrontar ideias, informações e teses que irão nortear a concretização do conhecimento que nos dispomos a discorrer sobre a gestão democrática e sua relação com a melhoria na qualidade do ensino, buscando as características que possui esse tipo de gestão e sua importância na formação do indivíduo.

Neste contexto buscamos uma metodologia que tem como base a pesquisa bibliográfica que norteia a construção deste artigo, fazendo uma análise e discutindo

as várias construções científicas sobre a relação da gestão escolar, observando a relação existente entre ambas.

O presente estudo optou por usar a metodologia de Pesquisa Qualitativa por esta ser um caminho que possibilita fazer descobertas, encontrar novos significados a respeito do tema estudado, discutir e avaliar alternativas ou confirmar o que já é conhecido, reconhecendo o conhecimento como algo não acabado, ou seja, como uma construção que se faz e se refaz continuamente (LUDKE; MARLI, 1986).

Para Gil (2008, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

A pesquisa qualitativa busca caminhos que revela fatos, fenômenos, considerando valores e visões de mundo, na análise da realidade. Para tanto foram realizados diferentes procedimentos na elaboração deste artigo, tais como leitura de autores relacionados ao tema, pesquisas bibliográficas, reflexões, análises e discussões acerca da problemática exposta.

Tendo como base os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa propostos por Gil (2007 e 2008), discutiremos sobre a Gestão Democrática e a Qualidade de Ensino a partir de Ludke e Marli (1986), Boneti (2003), Freire (2003), Libânio (2003 e 2004), Luck (2006), Paro (2000, 2001 e 2008) e Rigal (2000). Desta forma, esta pesquisa buscou compreender a relação entre gestão democrática e qualidade de ensino, identificando o que caracteriza uma gestão democrática e o que constitui a qualidade de ensino na gestão democrática.

Segundo Gil (2007; p.17), a pesquisa é definida como o

O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007; p. 17)

Dentro dos procedimentos técnicos utilizados para a elaboração deste trabalho, faremos uso da pesquisa bibliográfica, pois esta constitui-se de uma revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão

bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, artigos, sites da Internet entre outras fontes. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006; p. 266)

Segundo Gil (2007, p.44) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Uma das principais vantagens percebida na pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a abrangência da variedade de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Este tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de material já elaborado por outros pesquisadores. (GIL, 2008). Neste caso o pesquisador coleta informações sobre pesquisas anteriores em fontes bibliográficas, tais como:

- Livros – obras literárias ou obras de divulgação, dicionários, enciclopédias, anuários e almanaques;
- Publicações periódicas – artigos científicos de revistas ou jornais científicos, disponíveis em bibliotecas ou internet;
- Obras acadêmicas – TCC, dissertação de mestrado, tese de doutorado, disponíveis em bibliotecas ou internet.

A Pesquisa Bibliográfica é uma etapa fundamental antes da elaboração ou desenvolvimento de um estudo, artigo, tese ou dissertação. Essa etapa não pode ser aleatória, por esse motivo ela implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções atentos ao objeto de estudo (LIMA; MIOTO, 2007)

Ainda segundo os autores quando uma Pesquisa Bibliográfica é bem feita, ela é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

Na busca de fundamentar a pesquisa, desenvolveu-se o referencial teórico do trabalho, realizando uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 71), “[...] é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. Assim, utilizou-se como base livros, artigos, publicações periódicas, obras acadêmicas. Objetivando-se com isso comparar, analisar e cruzar dados e informações obtidas a partir de diferentes fontes de renomados autores conforme citado nas referências.

De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 71) “ a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Diante disso, pretende-se analisar a concepção de Gestão Democrática defendida pelos diferentes autores e sua relação com a qualidade no ensino.

Desse modo, essa pesquisa pode contribuir para a formação de sujeitos participativos, proporcionando um conhecimento teórico que esclareça como podemos vivenciar os princípios e as características da gestão democrática na dinâmica escolar por meio do estudo aqui apresentado.

1. A GESTÃO DA ESCOLA

1.1- RESGATE HISTÓRICO

A escola é um espaço privilegiado de interações humanas cujo objetivo principal é a construção/ apropriação de conhecimentos e competências para a vida no sentido geral, bem como para o exercício da participação cidadã. Trata-se de um local privilegiado de partilha e socialização dos saberes construído historicamente pela sociedade. Ela tem papel fundamental ao lado da família, além de outros fatores determinantes, na formação ampla do sujeito.

No interior da escola, não obstante por se tratar de uma instituição educativa, podemos visualizar uma trama de relações humanas e pedagógicas permeados de conflitos ideológicos e políticos, por jogos de interesses, que ao longo do tempo diante de vários fatores e determinantes históricos e econômicos mantém uma estrutura hierarquizante e autoritária, mas não deixa de ser local privilegiado de partilha e socialização do saber construído historicamente pela

sociedade. Durante muito tempo tem se cultivado uma educação que busca a alienação do sujeito ao meio social e a mecanismos de dominação de uma minoria, gerando a continuidade e fortalecimento de ideologias capitalistas que contribuem para a concentração de poder. Em suas considerações acerca dessa questão Paro (2008; p.100) afirma:

Na estrutura formal de nossa escola pública está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão.

O argumento apresentado pelo autor no tocante a ausência de horizontalidade nas relações sociais no interior da escola é um fato que podemos visualizar com muita nitidez no dia-a-dia da escola seja por conta dessa cultura arraigada de divisão social entre “mandantes e mandados”, seja porque há uma predominância dessa cultura de submissão a que o autor se refere.

A maneira que se dá as relações humanas e a forma que se organiza a estrutura escolar fortalece a ordenação do poder que se configura nas hierarquias, o que se materializa nas posições de ordem e subordinação entre os indivíduos, o que subtrai do ser humano a condição que lhe é peculiar enquanto ser pensante, reflexivo e crítico. Segundo Freire (1982; p. 40):

Não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente – O da reconstrução, com seus desafios a responder, as suas dificuldades a superar.

O argumento de Freire nos mostra a importância de incluir o sujeito em todo seu processo educativo de forma ativa para a sua formação realmente aconteça, e isto só é possível através da leitura consciente do mundo, tomando sua dimensão sociocultural. Neste sentido relata Boneti (2003; p. 307):

O pensamento que move a escola é o pensamento tipicamente burguês, construído historicamente e concomitante ao aparecimento das bases ideológicas do capitalismo.

Partindo desse pensamento que o autor nos expressa, a gestão escolar toma forma autoritária e centralizada, e em consonância com os interesses de dominação, econômicos e políticos, onde segundo Paro (2008, p. 99). “o mais alto posto dessa hierarquia é ocupado pelo diretor”. Este detém em suas mãos o

poder de definição das medidas e decisões a serem tomadas, desde pequenos encaminhamentos do cotidiano escolar até as decisões de maior envergadura que coloca muitas vezes em jogo a vida da escola, e com isso a sua responsabilidade sobre a mesma, porém ao mesmo tempo em que ele é o centro do poder na escola, torna-se também subordinado ao estado, como nos alerta Paro (2008, p. 100):

Esta condição lhe dá autoridade diante das demais pessoas que interagem no interior da escola, mas quase nenhum poder de fato, já que a autoridade que ele exerce é concebida pelo estado, a quem deve prestar conta das atividades pelas quais é responsável.

Na sessão seguinte faremos uma discussão, ainda que breve sobre a gestão da escola numa perspectiva democrática que se configura num contraponto a gestão tradicional e se coloca como proposta na política educacional contemporânea respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, lei nº 9.394/96, que toma para si a atribuição de regulamentar parte dos dispositivos constitucionais, reafirmando o princípio da gestão democrática, que em seu artigo 3º, estabelece:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX- Garantia de padrão de qualidade; (Brasil, 1996)

Ainda o artigo 14º da LDB reafirma o princípio da gestão democrática e delega para os sistemas de ensino específicos (nacional, estaduais e municipais) a definição das formas de exercitá-la. Como podemos observar a seguir:

Art. 14º. 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 seguintes princípios:
I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996)

O artigo 14º da LDB indica que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto

pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares, incluindo a todos no trabalho desenvolvido pela escola.

1.2- A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Tendo em vista o processo de redemocratização do país, cujo o marco pode ser considerado o fim da ditadura militar instaurada em 1964 e a reabertura democrática no início dos anos oitenta, o modelo de gestão tradicional, autocrata já não responde aos interesses sociais e políticos da nova conjuntura. Contrapondo-se a essa lógica de gestão centralizada emerge o paradigma da gestão democrática que irá ver o sujeito sob uma perspectiva mercadológica, mas social tratando-o como ser ativo e participativo na efetivação de sua formação.

Nesse contexto a gestão democrática passa a ser adotada por força de lei conforme citação anterior e as escolas públicas estaduais e municipais adentram numa dinâmica de esforço coletivo para sua implementação. Pois diante desta realidade de hierarquia e dominação exercida em sua gestão, a escola como um todo não deve estar alheia, ela deve tentar se contrapor a este modelo buscando alternativas que viabilizem a construção da gestão democrática para uma educação de qualidade, no que diz respeito ao cognitivo, como também, na formação do cidadão crítico, participativo e histórico, e a escola construa novos objetivos que atendam às suas necessidades e as dos seus integrantes, como também possa propiciar um ensino de qualidade. Como nos mostra a fala de Rigal (2000; p. 188):

Em síntese, podemos expressar que a finalidade da escola do século XXI, pensada como “outra escola”, é construir uma cultura orientada para o pensamento crítico que pretenda dotar o sujeito individual de um sentido mais profundo de seu lugar no sistema global e de seu potencial papel protagônico na construção da história.

Para o autor é necessário repensar a escola que hoje é presente em nosso país desde seus princípios até sua finalidade, reconstruindo valores e objetivos, transformando a cultura nela cultivada para a busca de uma educação como um meio que proporcione ao sujeito o desenvolvimento do pensamento crítico, como também possibilite ao sujeito superar os desafios do momento numa atuação de protagonista de sua história. Partindo desta perspectiva é notável a necessidade

de se iniciar um processo de democratização da gestão escolar, buscando a participação a participação da comunidade na escola de forma ativa e crítica, para Luck” (2006, p. 54): “democracia e participação são dois termos inseparáveis, na medida que um conceito remete ao outro”.

Na medida em que se conseguir a participação de todos na escola, isto é, a participação de professores, alunos, funcionários e pais, nas decisões relativas a escola desde seus objetivos até seu funcionamento para que as mudanças na educação aconteçam de forma mais efetiva e propicia através da união das pessoas que formam a escola. Ainda recorrendo a Paro (2008; p. 12) que:

A necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras.

Paro além de destacar a importância da democracia no contexto escolar, alerta para a preparação da estrutura escolar para que a democracia possa acontecer de forma real e na construção de objetivos para que estejam em harmonia com os interesses da comunidade escolar, fazendo com que a escola desempenhe um papel transformador atuando com união junto a seus componentes através da participação.

Torna-se indispensável então para o exercício da democracia na gestão escolar a participação, o diálogo, a discussão coletiva, o respeito ao outro, a responsabilidade e o acompanhamento das decisões a serem postas em pratica, partindo desse pressuposto, podemos compreender a fala de Freire (1982, p.80) quando afirma que “ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de forma-se”, é necessário resgatar na sociedade e no sistema educacional a participação e interação da gestão com os sujeitos nela presente, ressignificando sua finalidade no cotidiano escolar como uma pratica social ativa, critica e participativa. Neste sentido retomamos a fala de Freire (1982; p. 88) quando diz:

Ninguém vive plenamente a democracia, nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz,

de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar.

Isto nos mostra a importância de incluir o sujeito em todo seu processo educativo de forma ativa para que sua formação realmente aconteça de forma concreta e significativa, como também destaca que ao se adotar esta postura o indivíduo contribui para que a democracia aconteça. Evidencia-se a importância de se possibilitar o ato do discurso de forma crítica, a participação consciente e responsável e com isso o direito de atuar em todo o processo educativo, e por tanto no meio social.

Diante dessa prática democrática a escola como um todo se torna mais autônoma, pois nesse momento se tem a oportunidade além de participar nas tomadas de decisões, de acompanhar o próprio trabalho e de assumirem autonomia sobre os mesmos e sentirem-se responsáveis por seus resultados através da partilha do poder. Como nos assegura Libâneo (2003; p. 333) em sua fala:

Instituição autônoma é a que tem poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém relativamente independente do poder central e administra livremente recursos financeiros.

Desta maneira Libâneo (2003) diz que a escola pode traçar o próprio caminho envolvendo a todos que formam a escola nesse processo, mas mantendo uma relação com outras instâncias, não se restringindo e limitando a sua realidade, mas agindo em conjunto com outros órgãos, pois ainda retomando a Libâneo (2003, p. 334) quando diz: “as escolas públicas não são organismos isolados, mas integram um sistema escola e dependem das políticas e da gestão pública”. Constitui-se então como define Libâneo em uma autonomia relativa, pois apesar da concretização de uma gestão escolar democrática e com ela a conquista de autonomia na escola, esta autonomia não pode prescindir das responsabilidades e da atuação dos órgãos do sistema escolar.

A gestão democrática nos traz novos olhares e possibilidades para a educação partindo da análise da realidade que estamos inseridos e da participação de todos, para que com isso se possam redirecionar concepções e

trabalhos pedagógicos voltados para um processo educacional emancipador, que se caracterize pela melhoria da qualidade para seus alunos.

2. O SIGNIFICADO DE UM ENSINO DE QUALIDADE

Na vida estamos sempre à procura do que é melhor para nós, de melhor qualidade de vida e de tudo aquilo que faz parte dela. Com a educação não é diferente, estamos sempre buscando um ensino de qualidade, mas é imprescindível nos perguntarmos a qual tipo de qualidade nos referimos? Que qualidade é essa? A serviço de quem? Como se apresenta em nossas escolas? Pois existe variações do que se entende por qualidade na educação, que sofre diferentes significados de acordo com o conjunto de ideologias e interesses a ela subjacentes.

São frequentes as críticas voltadas para a escola pública no que diz respeito a qualidade do ensino oferecido por estar sempre relacionado a má qualidade. Essas críticas tanto partem do senso comum, como aparece nos resultados dos processos de avaliação deflagrados na atual conjuntura pela política de avaliação do Ministério da Educação e Cultura-MEC, como a exemplo a “Provinha Brasil” que é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental.

Quando se discute o ensino público no Brasil, hoje, o senso comum costuma identificar duas características como configuradoras de sua má qualidade: a má preparação para o mercado de trabalho e a ineficiência em levar o aluno à universidade. Infelizmente, também entre políticos e administradores da educação, e mesmo em currículos acadêmicos onde se discutem políticas educacionais, o assunto não costuma elevar-se do senso comum. (Paro, 2000, p. 10)

Não querendo aqui desconsiderar a importância da preparação para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior, mas é necessário destacar se não existiriam outros valores a informar os fins que devem ser buscados junto a escola na formação do sujeito. Neste sentido consideramos a fala de Paro (2000, p. 10) que diz: “Será que, tendo em vista apenas o setor produtivo, como pregoam os apologistas do mercado, estaremos contribuindo para uma sociedade mais democrática, mais livre e produtora de relações civilizadas entre pessoas e grupos?” É necessário ir além dos dois elementos

citados acima e não restringir os objetivos da escola a eles, como geralmente vem acontecendo.

Diante deste olhar mais profundo e que vai além de ideologias capitalistas, o conceito de qualidade assume novos sentidos e a análise da qualidade no ensino da escola pública se configura sobre um novo direcionamento, como expressa Paro (2001; p. 306):

A má qualidade do ensino público atual expressa, por um lado, a falta de escolas de verdade, com condições adequadas de funcionamento; por outro, a ausência, em nosso sistema de ensino, de uma filosofia de educação comprometida explicitamente com uma formação do homem histórico que, ultrapassando os propósitos da mera sobrevivência, se articule com o objetivo de *viver bem*, realizando um ensino que capacite o educando tanto a usufruir da herança cultural acumulada quanto a contribuir na construção da realidade social.

Diante das condições de funcionamento atualmente oferecida na escola pública é vista a necessidade de adequações nesta estrutura que compartilhe e atenda às necessidades reais e interesses da comunidade escolar e que seja proporcionada a formação do sujeito consciente de seu papel na história e na sociedade, ultrapassando o pensamento de necessidade de preparação para o mercado de trabalho para sua sobrevivência. Com isso é vista a importância da organização escolar de forma democrática, como meio de intermediar esta transição da realidade que temos e a que pretendemos ter que é de uma educação pautada na qualidade e com compromisso na formação do cidadão crítico, ativo e que seja agente transformador do meio social em que vive. Neste sentido, buscamos Freire (1982; p. 40) que diz “fazer história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representando”. Nesse sentido, a vivência de uma gestão democrática possibilitará esta atuação na história, contribuindo na formação de indivíduos que sejam agentes construtores da sua própria história.

Outro fator preocupante é a qualidade do trabalho pedagógico oferecido na escola que irá refletir diretamente nos índices de qualidade na educação como um todo, em especial no que se refere ao corpo docente por se tratar do elemento mais importante que a escola pode oferecer na realização do trabalho escolar, pois quando se pretende realizar um trabalho de qualidade, é notória a presença de uma força de trabalho especial que requer longos períodos para sua formação

compatível com os objetivos estabelecidos. Discutindo essa questão Paro (2008) afirma o seguinte:

A deterioração da qualidade da força de trabalho docente na escola pública fundamental está ligada a determinantes históricos os mais diversos, mas todos eles remetendo de alguma forma a despreocupação do Estado para com a qualidade do produto que essa escola possa oferecer. (Paro, 2008; p. 95).

A evidente despreocupação do Estado no oferecimento de uma educação de qualidade em escolas públicas é motivada pelo seu desinteresse em prover as massas trabalhadoras que são maiorias na escola pública, de um ensino de qualidade, como também o repasse de recursos financeiros que geralmente são insuficientes e mal geridos. O que representa indícios de melhora com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, que tem alcance a educação infantil, ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos, em termos de financiamento estendeu seu apoio até o ensino médio que até 2005, era voltado somente para o ensino fundamental. Chegando repasses de merenda, transporte escolar, os programas do livro didático e da biblioteca na escola.

Com essa baixa qualidade esperada na educação pública, resultou na elaboração e produção de força de trabalho também de baixa qualidade, incentivando a falta de preparo e desvalorização social e financeira do profissional de educação.

Para que seja ultrapassada esta realidade é importante investir ao longo dos anos em uma permanente política de valorização do professor tanto social como econômica, com o prestígio da ocupação se consolidando, as pessoas se dispondão a investir na própria formação e os cursos de preparação profissional de educadores procurando oferecer melhores serviços para atender a demanda. Além da instituição de um programa de formação e motivação para os professores. Melhoras já aparecem como a dos planejamentos estratégicos que foram aprimorados com o decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desse profissional. Um exemplo disso é o programa Plataforma Freire que oferece

cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, representando um grande avanço quanto a valorização, como em investimento em formação profissional.

Ao se buscar a melhoria do ensino oferecido em nossas escolas vemos que há outro fator a ser considerado para que possa ser agregada mais qualidade ao ensino, neste sentido buscamos Paro (2008) que diz:

Há ainda um importante elemento a considerar na discussão dos padrões mínimos de qualidade para a escola pública popular e que diz respeito a implementação de um efetivo processo de avaliação dessa escola pública. (Paro, 2008; p. 93).

A avaliação deve ser tratada neste sentido que Paro(2008) nos aponta, como um meio de possibilitar sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, superar fracassos e redirecionar metas. Partindo desse pressuposto, podemos compreender a fala de Libâneo (2004, p. 272) quando afirma que “ A avaliação é um requisito para a melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino e, portanto, uma área de atuação absolutamente imprescindível na escola”. Nesse momento é vivenciado o compromisso dos envolvidos no processo pedagógico, compromisso este que é traduzido em sua ação, focada e identificada com os objetivos, valores, princípios e estratégias de desenvolvimento do sujeito, em uma aprendizagem comprometida com a formação do ser histórico.

A escola ao vivenciar a educação como apropriação da cultura em relações sociais e dialógicas, tendo a ver como nos diz Paro (2000, p. 92) com “a própria concepção de homem que constrói sua especificidade e se constrói ser histórico a medida que transcende o mundo natural pelo trabalho”, ou seja, se reconhecendo como ser social que carrega uma identidade que pode contribuir na construção histórica ultrapassando o aspecto de necessidade de sobrevivência para sua atuação reflexiva diante da sociedade em que vive construindo assim sua história. E ao falar em transcender o mundo natural pelo trabalho, Paro (2000) diz que ao transcender a mera natureza que é tudo aquilo que não depende de sua vontade e sua ação, o homem ultrapassa o nível da necessidade e passa a caminhar no âmbito da liberdade.

Quando se age desta maneira é demonstrada pela escola uma preocupação que ultrapassa ideologias capitalistas e retomado os fins da

educação enquanto prática social voltada para formação do sujeito histórico e do cidadão. Neste sentido Paro(2000, p. 12) mostra que “ A escola, então , ao prover educação, precisa tomá-la em todo seu significado humano, não em apenas algumas de suas dimensões.” A escola ao considerar o ser enquanto humano, ou seja, enquanto ser pensante, reflexivo, criativo e crítico que possui várias dimensões, irá ver na educação a possibilidade do homem construir-se historicamente, em relações dialógicas e sociais, para que desta maneira a educação possa atender aos anseios e desejos daqueles a quem se destina, proporcionando a realização de um ensino de qualidade para todos.

CONCLUSÃO

Partindo da inquietação sobre a forma que vem sendo organizada e vivenciada a gestão em nossas escolas, optamos como objeto de estudo “a gestão democrática e melhoria na qualidade do ensino: uma relação causal?” E buscamos entendimento a respeito dessa temática para compreender o impacto na qualidade de ensino onde se realiza a gestão democrática, tendo como base referências bibliográficas que estudam o tema.

Ao analisar o conceito de gestão numa perspectiva democrática é visto uma mudança a respeito da realidade e do modo de compreendê-la e de nela atuar, onde se estabelece um novo olhar de organização e direção da instituição, tendo em mente a sua transformação e de seus processos, mediante a transformação de atuação de pessoas e da instituição de forma interativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática, sistemática e dialógica. Com isso criam-se condições para a melhoria de funcionamento do sistema de ensino e da instituição escolar, de modo que isto esteja presente na educação de seus alunos.

Para a realização deste estudo tivemos o objetivo geral de analisar a gestão democrática da escola e compreender a relação da qualidade do ensino oferecido por ela. Tivemos ainda os objetivos de identificar o que constitui o processo da melhoria da qualidade na educação na gestão democrática e o que caracteriza esse tipo de gestão, e discutir o processo de democratização da gestão no cotidiano escolar.

Desse modo, a gestão democrática se mostra como passo importante para a concretização de uma educação de qualidade pautada na formação cognitiva,

como também na formação do cidadão crítico e participativo, atuante em seu meio social e protagonista na sua história. Para tanto é necessário que o gestor esteja aberto para este tipo de gestão e que articule as relações na escola de forma integradora visando a participação nas tomadas de decisões e o estabelecimento do diálogo com todos que estão envolvidos no processo educacional, não querendo dizer que todos vão fazer tudo ao mesmo tempo, pois isso seria inconcebível, mas através de relações dialógicas e baseadas no consenso e respeito, para que sejam elaborados no coletivo objetivos e que a responsabilidade de execução, acompanhamento e avaliação também seja compartilhado pelos mesmos.

Partindo da concepção da gestão democrática e da análise da gestão na escola pública, é visto o quanto é urgente a necessidade de mudanças, pois a gestão geralmente é efetuada de forma vertical, partindo da centralização do poder na figura do gestor.

É necessário reconhecer que os indivíduos que compõe a escola são um todo e, que precisam ser olhados em sua diversidade e isto não é possível em uma gestão vertical que impõe suas decisões e se isola de parte das pessoas que estão junto a ela, com isso a escola torna-se desinteressante e deixa de atender as necessidades dos que a frequentam, resultando na diminuição dos índices de qualidade na aprendizagem e distorcendo a concretização de seus objetivos.

A escola deve está preocupada com sua função cognitiva, em oferecer conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, como também com sua função social que deve estar voltada para o estímulo do pensar crítico, para o diálogo, a conquista de autonomia e a formação do cidadão atuante em seu meio. Por isso ao se considerar a gestão a luz da forma democrática no cotidiano escolar como um processo necessário, se destaca sua relevância não só para a construção de conhecimentos sistematizados como também para a formação social, pois este tipo de gestão é agente potencial de promoção de mudanças sociais significativas. É importante que a escola analise e compreenda as relações de poder nela estabelecida e possa se lançar ao novo, buscando novos caminhos e rumos para a educação.

Por fim, se evidência a importância de uma gestão democrática na escola pública a reconhecendo como um dos meios para a melhoria da qualidade de ensino e na formação intelectual e social do sujeito. Admitindo que a gestão

democrática deve proporcionar a participação, a autonomia da escola e seus sujeitos e o estabelecimento do diálogo, é visto o reflexo disso no desenvolvimento do sujeito e na construção do cidadão ativo e que possa intervir em sua realidade de maneira positiva e reflexiva, para que desta maneira a escola possa cumprir seu trabalho e papel educacional e social.

Diante dos estudos realizados vemos a relevância de se vivenciar na escola uma gestão democrática com o propósito de melhorarmos a qualidade no ensino e conseqüentemente na formação do indivíduo, mas como seria colocado em prática esse tipo de gestão? Quais mecanismos poderiam favorecer a vivência dessa gestão? Como se organizaria esse processo democrático no cotidiano escolar? Quais ações necessárias para que isso ocorra e não fique apenas no discurso? São questões que surgem e que nos levam em busca de olhar para a nossa realidade e vermos o modelo que temos proposto como gestão, e nos remete para que a escola tente construir vivências sociais dialógicas que lhe tragam melhor qualidade de ensino através de uma gestão democrática. São questões e reflexões que podem servir de base para um novo estudo ou uma posterior continuação deste estudo.

REFERÊNCIAS

- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 265- 74, set./dez., 2006.
- BONETI, Lindomar Wessler. A razão da escola, espaço escolar e formação docente. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 5. Ed. Goiás, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Telma Cristiane Sasso. MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Rev. Katal., Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37- 45, 2007.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LUDKE, Menga. MARLI, André. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

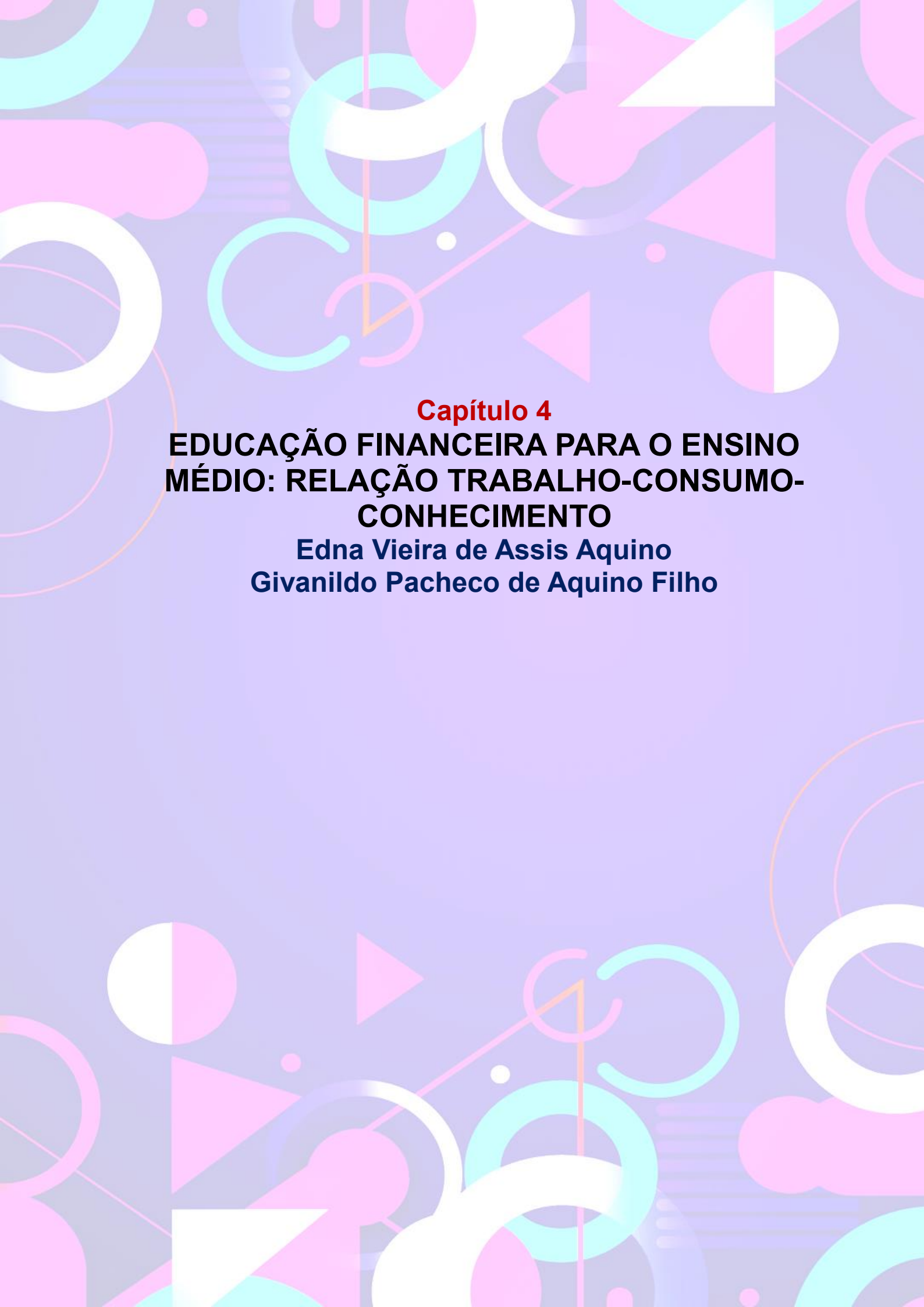
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** elaboração e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. Ed. São Paulo; Ática, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino:** A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In. SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. IN. IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro. 2. Ed. Rio Grande do Sul: Artmed, 2000.



Capítulo 4
**EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA O ENSINO
MÉDIO: RELAÇÃO TRABALHO-CONSUMO-
CONHECIMENTO**

Edna Vieira de Assis Aquino
Givanildo Pacheco de Aquino Filho

EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA O ENSINO MÉDIO: RELAÇÃO TRABALHO-CONSUMO-CONHECIMENTO

Edna Vieira de Assis Aquino

*Possui graduação em Matemática - Autarquia Educacional de Belo Jardim (2019).
pós graduanda em Ensino da Matemática - FAVENI, Tem experiência na área de
Matemática com os diversos projetos como, PIBID, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA e
PROUPE, além do MAIS EDUCAÇÃO com ênfase em Matemática.*

Givanildo Pacheco de Aquino Filho

*Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA e ESPECIALIZAÇÃO
NO ENSINO DE HISTÓRIA pela UPE - Campus Garanhuns-PE, é Psicanalista
(ABEPE) e Sexólogo(UCAM), atuando nessas funções na Clínica CIPS- Clínica
Integrada de Psicanálise e da Saúde em Caruaru-PE e é também Professor da
ESCOLA EREM NICANOR SOUTO MAIOR, Caruaru - PE, nas disciplinas de
História, Filosofia e Sociologia. Tem experiência na área de História, Filosofia,
Sociologia, Psicanálise, Sexualidade e Religião, atuando principalmente nos
seguintes temas: História da Sexualidade, Psicanálise e Ciências da Religião*

INTRODUÇÃO

Os adolescentes são alvos fáceis para as armadilhas impostas pelo mercado capitalista, pois, conforme aborda Stephani (2005) a propaganda na mídia, recheada de argumentação altamente elaborada, dita a forma como os cidadãos devem viver, consumir e trabalhar.

Tais jovens são trabalhadores, recebem salários e, muitas vezes, não conseguem equilibrar o desejo de consumir com o produto de seu trabalho. Sofrem por não terem uma Educação Financeira. Muitos trabalham para auxiliar a família e outros para comprar roupas, tênis, produtos eletrônicos, diversão, etc.

Nas culturas ocidentais, os adolescentes necessitam inserir-se em grupos e serem aceitos pela sociedade por seus desejos em comum, por pactuarem dos

mesmos signos e refletirem os mesmos significados. Para isso, precisam usar vestimentas da moda, calçar tênis de marca, usar celulares com vários aplicativos, aparelhos portáteis para música, entre outros. Se não estiverem vestidos de acordo e com acessórios de uso do grupo ao qual escolheram pertencer, não são aceitos. Comumente, tais adolescentes, para agradar as regras dos grupos, caem em situações financeiras graves prejudicando suas famílias economicamente.

Este jovem precisa estar preparado para as responsabilidades e dificuldades de administrar o seu salário; ter uma visão crítica dos círculos de amizade; criar uma mentalidade adequada e saudável em relação ao dinheiro e às relações sociais. Para Sthepani (2005) é necessário aprender a refletir, ponderar, consultar, dialogar e tomar decisões só após ter constatado que nada possa lhe prejudicar.

A educação financeira não pode ser privilégio só dos adultos e deve ser estendida também aos adolescentes, que serão os cidadãos de um futuro bem próximo. É na adolescência que encontramos o cenário ideal para novos conhecimentos em relação à construção financeira e econômica de um adulto.

As políticas educacionais para o Ensino Médio têm como principal preocupação a formação dos jovens para o mercado de trabalho, mas não oferecem uma educação financeira para esses jovens, no sentido que aprendam a aperfeiçoar a aplicação dos salários que recebem. Ao capitalismo não interessa que os cidadãos comuns aprendam a orientar seus ganhos de forma econômica e, para isso, há um forte processo de propaganda que direciona ao consumo de produtos, que nem sempre são necessários ou de interesse imediato. Para tanto, ao continuarmos a aclarar o tema proposto nesta dissertação fazemos uso da metodologia que envolve levantamento bibliográfico, em periódicos, em produções acadêmicas e em meio eletrônico.

Por meio dessa pesquisa qualitativa e bibliográfica, percebeu-se a necessidade de se implantar a Educação Financeira, seja como tema transversal ou disciplina, nas escolas do ensino médio, pois é necessário que eles sejam conscientizados do real valor do dinheiro, do consumo consciente, de planejamento financeiro, sobre investimentos e como calcular taxas de juros.

2 DISCUSSÃO

Segundo Houaiss (2001) a educação é um conjunto de métodos voltados para a formação e o desenvolvimento do ser humano. É o conhecimento e a observação dos costumes da vida social, da civilidade e da natureza como cenário de aprendizado. Em Stephani (2005) é possível conferir talento a alguém, já que o talento, segundo ele, é uma aquisição; por isso a escola, por intermédio da motivação, pode desenvolver a emancipação. É no processo educativo que consiste no desenvolvimento de atividades e ideias voltadas para o mesmo. A palavra Educação vem do latim *educō* e significa desenvolver-se de dentro para fora.

2.1 Educação Financeira

Para melhor compreender o termo “Financeira”, nos remetemos ao conceito de Finanças que, conforme Houaiss (2001), é a ciência e a atividade do manejo do dinheiro ou de títulos que o representem; conjunto de receitas e despesas. Assim, a Educação Financeira é um processo educativo que por aplicação de métodos próprios, pelos quais as pessoas de diversas idades, níveis sociais, raça ou cor, permite que as pessoas desenvolvam atividades que auxiliem na manipulação do seu dinheiro ou títulos que as representem; são informações e formações importantes para que as pessoas exerçam uma atividade, um trabalho, uma profissão e lazer, tendo acesso ao bem-estar, que faz com que os seres humanos tenham vontade para vencer as dificuldades do dia a dia.

Hábitos de consumo estão sempre presentes nas famílias, sejam elas de posse ou não, apresentando formações de conhecimentos e motivações de estilo de vida diferentes.

Muitas pessoas que nascem em famílias menos abastadas, não contam com formação, nem informações em finanças, geralmente estudam em escolas públicas e, desde muito cedo, trabalham, formalmente ou informalmente. E é com essa remuneração recebida pelo seu trabalho que ajudam no orçamento domiciliar e suprem suas vontades surgidas no dia a dia.

Por outro lado, aqueles que nascem em famílias mais abastadas têm acesso a uma boa formação e informação, mas, como não há a necessidade de trabalhar, não conhecem as dificuldades cotidianas e não dão o devido valor ao dinheiro.

Na verdade, na concepção de Stephani (2005), quando o aluno chega à Escola, ele traz consigo sua história, ou seja, as concepções de sua família, de seu bairro, sua região, bem como as concepções que foram construídas sob a influência da mídia. E, com essas concepções é que o professor desafia o aluno para, por meio do seu conhecimento, produzir suas considerações sobre o assunto. Esta consideração proporciona ao aluno a construção da autonomia para que este analise tudo o que traz até aqui, pois, com isso, conhece novas possibilidades de compreensão, colabora para a melhoria de sua qualidade de vida, sem prejudicar a dos semelhantes que com ele vivem em sociedade.

Para tanto é necessário que se tenha motivação da família e do trabalho, pois quando se faz o que se gosta, faz-se com vontade. Com esta motivação pode-se pensar em uma nova moradia, uma viagem, um automóvel, uma roupa nova, novos conhecimentos; e é neste momento que a educação financeira se torna necessária, por meio da qual aprende a gastar dentro do orçamento, planeja para que sobre dinheiro no final do mês, e não sobre mês sem dinheiro. Ser educado financeiramente significa saber usar o dinheiro pagando dívidas, investindo e formando patrimônio.

A Educação Financeira tem como objetivo dar as ferramentas para que o aluno se insira no meio social, atentando-se para a evolução do mundo – na medida em que se observa o crescimento do setor financeiro – tendo como consequência a proliferação de serviços e produtos oferecidos.

Oliveira (2007, p.9) completa:

A Educação Financeira não deve ser confundida com o ensino de técnicas e macetes de bem administrar o dinheiro, não devendo, também, ser confundida com um manual de regras moralistas fáceis.

Os alunos precisam compreender as especificidades de cada uma das ofertas, pois não sabendo utilizar de maneira correta a melhor opção, não utilizará o melhor benefício. Para poder comparar o que é melhor é necessário compreender as características das diversas opções.

Para Almeida (2004), a Matemática Financeira deveria possibilitar ao aluno saber calcular e comparar custos, calcular descontos, saber debater sobre notícias da economia mundial e nacional e propor saídas para problemas financeiros como à falência de uma empresa ou pagamento de uma dívida de seus pais ou conhecidos,

possibilitando um melhor gerenciamento de recursos, compreensão das opções financeiras e melhoria no seu bem-estar.

Como vivemos numa sociedade de consumo, educar para esse consumo implica em conscientizar os jovens a associar o trabalho com o consumo. Almeida (2004) aclara que os conteúdos de Educação Financeira no Ensino Médio contribuem para capacitá-los para entender o mundo em que vivem, tornando-os mais críticos ao assistir a um noticiário, ao ingressar no mundo do trabalho, ao consumir, ao cobrar seus direitos e analisar seus deveres. E, com essa contribuição possam vir a ter uma relação saudável e responsável com o dinheiro, criando uma ética muito clara para ganhar e gastar dinheiro, sendo fundamental para que mais tarde não lamentem que o país seja corrupto e que não existe ética.

Em relação à cidadania, espera-se que o jovem tenha uma formação cidadã crítica, ou seja, uma participação social e política, com exercício de direitos e deveres, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações. Que, também, seja um agente transformador, contribua para a melhoria do meio ambiente, se utilize de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para construir conhecimentos, questione sempre a realidade, adote no dia-a-dia atitudes conscientes, sempre analisando as fontes de informação.

É importante salientar que a compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais dependem da leitura crítica e interpretações de informações complexas, que incluem dados estatísticos e índices divulgados pelos meios de informação. Assim sendo, para exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatísticas, etc. E, acima de tudo, ter confiança na própria capacidade para enfrentar desafios, aproveitando as questões e situações práticas vinculadas aos temas da realidade, os quais fornecem os contextos que possibilitam explorar, de modo significativo, conceitos e procedimentos matemáticos.

O conhecimento científico compõe-se de ideias, conceitos e princípios que surgiram da necessidade e de problemas com os quais os homens se depararam ao longo da história e, por meio da sua autonomia, encontraram soluções, pelos seus esforços, sua inteligência, dedicação e persistência.

2.2 Alunos Adolescentes

Em se tratando de alunos adolescentes, as significativas mudanças que interferem em seu desenvolvimento físico, emocional e psicológico, repercutem fortemente no comportamento e trazem preocupações relacionadas ao futuro profissional, à vida afetiva e ao relacionamento com outros jovens. Nascimento (2002, p.50),

A adolescência em geral é descrita como um período de transição do indivíduo, cheio de conflitos gerados no processo de estruturação e afirmação de sua participação na sociedade. Os adolescentes, que vivem a fase das transformações biopsicossociais, estão inseridos em uma sociedade que passa por transformações oriundas do processo de globalização, principalmente da economia, que os exclui e marginaliza na oferta de oportunidade de inclusão social. No entanto, contraditoriamente, o mercado tem direcionado aos jovens sua atenção, por considerá-los importantes consumidores.

Junto a esta instabilidade, medo e insegurança, que caracterizam as reações dos adolescentes diante de situações diversas, intensificam-se a capacidade para questionar, acentua-se a crítica, às vezes sem muita fundamentação, a qual se faz com que coloquem em dúvida certos valores, atitudes e comportamentos, e inclusive a necessidade de determinadas aprendizagens. Estes fatores são citados por Beraldi (2000, p.36):

Esses fatores atingem não só diretamente o adolescente, mas a família, os amigos, a escola, a sociedade. Sociedade que vive em constante transformação com as inovações tecnológicas, descobertas científicas que possibilitam novas formas de pensamento e ações.

Para resolver os problemas é necessário construir estratégias, desenvolver a capacidade de investigar, argumentar, comprovar, justificar e estimular à criatividade, construir sua autonomia, tendo iniciativa pessoal e trabalho coletivo, utilizando-se de conhecimentos, visando à possibilidade de uma compreensão mais ampla, buscando através desta estabelecer ligações entre a matemática e as situações do cotidiano.

Por outro lado, os instrumentos midiáticos nos mostram um caminho para a educação, como aponta Soffner (2005, p.114):

A ampla adoção de tecnologia nas últimas três décadas trouxe-nos sistemas mais evoluídos para construir, adquirir, armazenar e representar informações. Vemos agora a possibilidade de

construírem-se dispositivos que espelhem o comportamento cognitivo humano e permitam novas formas de interações e associação, tal qual desejaram nossos antecessores tecnológicos (...) A riqueza de oportunidades apresentadas pela tecnologia resultou em diferentes metodologias para a sua aplicação dentro das organizações, sejam elas corporativas ou educacionais de forma a incrementar o valor. Certamente teremos também que avaliar a importância das tecnologias adaptativas.

Desta forma, podem ser exploradas em salas de aula, por meio de um direcionamento, as causas da diminuição/aumento da oferta/procura de empregos; a previsão do futuro do mercado em função de indicadores atuais, por meio de leitura de artigos e jornais diários; pesquisas dos alunos dentro da escola ou na comunidade, a respeito valores que os jovens de hoje atribuem ao trabalho versus consumo e a necessidade de conhecimentos matemáticos para analisar e compreender os conceitos da política econômica.

2.3 Ensinar a consumir e a poupar de modo ético, consciente e responsável

Todas as pessoas são estimuladas a consumir, independentemente de sua condição financeira, logo o consumo se torna uma obrigação. O problema está no fato de o consumidor se preocupar com padrões sociais, e não com planejamentos pessoais. Atualmente percebe-se que os consumidores passam por uma instabilidade dos desejos aliada a uma insaciabilidade das necessidades, como consequências tendem a um consumo instantâneo e sem fazer nenhuma reflexão sobre a sua real necessidade. Esta tendência é desfavorável ao planejamento e ao investimento a longo prazo.

A solução para os problemas de consumo é tornar o mesmo em uma prática ética, consciente e responsável, equilibrando com a poupança, o que é adequado para o bom funcionamento da economia.

É de grande importância fazer do consumo e poupança uma ação responsável, que leva em conta os impactos sociais e ambientais, ações como essas pode ser feitas ao não comprar produtos advindos de relações de exploração ou de empresas sem o comprometimento socioambiental, reduzindo o consumo desnecessário, ampliar a longevidade dos produtos possuídos, reduzir a produção de lixo e doar objetos úteis não desejados. A consciência e a responsabilidade aplicadas ao consumo e a poupança, mostra uma clara preocupação com seu próximo.

2.4 Relação Trabalho e Consumo

As relações existentes entre os jovens em sociedade podem ser analisadas a partir das relações de trabalho e consumo. Conforme Almeida (2004) deve-se formar o jovem que está no Ensino Médio para a inserção na vida social, com possibilidades de continuidade dos estudos e profissionalização, contribuições para o seu aperfeiçoamento e aprofundamento de conhecimentos, de maneira que este possa planejar o seu futuro.

Contudo, não fica evidente pela frequente afirmação de que todos são igualmente livres tanto para trabalhar e escolher um tipo de trabalho como para consumir. Essa afirmação não considera as desigualdades de acesso ao trabalho, aos bens de consumo e aos serviços, ou a distribuição diferenciada entre as classes sociais. Entre ricos e pobres, homem e mulher, diferentes etnias, moradores do campo e da cidade, indivíduos com baixa e alta escolaridade. Esta desigualdade compromete a democracia e, conseqüentemente, a construção da cidadania.

Os jovens adolescentes vivem na expectativa sobre sua inserção no mundo do trabalho, como também os dilemas diante dos apelos para o consumo dos produtos valorizados por seu grupo etário. Para Cardoso (2007), os jovens se sentem pressionados, pois é hora de escolher uma profissão, lutar por uma vaga no mercado de trabalho, ter o seu automóvel, ser atraente e sedutor para namorar, mas para isso precisa de muito dinheiro. Contudo, as cobranças sociais são altíssimas, e fazem com que os jovens se endividem, pois busca um estilo de se vestir e de se comportar que expressam quem é ou que gostaria de ser.

Consumir significa gastar, possuir coisas, participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e a forma de como usá-los, tornando-se um momento de conflito, originados pela vontade de comprar o bem e falta de receita para suprir este desejo. O consumo é apresentado como forma e objetivo de vida, pois cria novas necessidades de obter determinado objeto, transformando bens supérfluos em vitais.

Com o propósito de adequar a educação escolar ao mundo do trabalho, à prática social e a formação de cidadãos foi promulgada a LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Um ano após a promulgação dessa lei são lançados oficialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um conjunto de documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC),

primeiramente para o Ensino Fundamental, com a intenção de definir um papel diferenciado para a escola, criando objetivos para que os jovens sejam capazes de obter a cidadania, posicionando-se de maneira crítica e responsável em qualquer assunto seja ele de discriminação racial, social, sexo e cultural, meio ambiente ou político, utilizando de linguagens diferenciadas para poder se expressar e questionar a realidade.

Em 1999 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), visando uma nova organização curricular, onde se propõem um currículo de formação geral, baseado no domínio de competências básicas – capacidade para pesquisar, buscar informações, analisá-las; capacidade de aprender, criar e formular - e não de acúmulo de informações por meio de memorização, apropriando-se de conhecimentos para o mundo do trabalho e para a prática social. Essa organização curricular foi elaborada por áreas de conhecimento considerando como ponto forte as habilidades e competências e a junção de conteúdos que se comunicam. São três as áreas: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias. De acordo com Brasil (1999, p.19):

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica.

Em 1998, foi lançado um volume intitulado “Temas Transversais”, que vem dar corpo aos Parâmetros Curriculares Nacionais e indicar, segundo Beraldi (2000, p.97):

A metodologia proposta para a inclusão de assuntos como: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo na organização do currículo, bem como no desenvolvimento dos conteúdos. É o eixo central em torno do qual gira a temática das áreas curriculares. Temas que devem ser trabalhados nas escolas transversalmente aos conteúdos tradicionais.

Os Temas Transversais foram elaborados para que os jovens tenham noção educacional, voltada à compreensão da realidade social, dos direitos e deveres em relação à vida pessoal e coletiva, e também na participação política.

Dentre os Temas Transversais se destaca para esta pesquisa – Trabalho e Consumo.

O Tema Trabalho e Consumo tem um caráter multidisciplinar e representa uma busca pela análise do trabalho e do consumo, a partir de atitude crítica, das relações sociais nas quais se produzem as necessidades, os desejos e os produtos e serviços. Os assuntos são levados adiante partindo do princípio de que os jovens são livres tanto para escolher um trabalho como para consumir, confrontando com situações do cotidiano, como por exemplo: desejo, ambição, segurança, autoestima. O dinheiro representa um valor material, o poder, a força, a liberdade, o meio pelo qual os jovens conquistam todo o resto. Neste Tema, consumir é:

Ter acesso não só aos bens primários de subsistência, mas também usufruir dos desenvolvimentos tecnológicos, dos bens culturais e simbólicos. (...) é ter acesso ao mercado de consumo, aos produtos ou serviços que são oferecidos (...) complexa engrenagem de fabricação de novas necessidades (...) criando por um lado o consumo compulsivo, excessivo e acrítico de determinados bens, independentemente de sua necessidade real - o chamado consumismo, e por outro a desvalorização e a desvalia social para os que não podem consumir no mesmo nível (Brasil, 1998 B, p.353).

Consumismo é a aquisição de bens sem necessidade. Santos (2005) define consumismo com uma doença psicológica. A necessidade de comprar é tão grande que a compra de objetos desnecessários acontece frequentemente. Consumir compulsivamente é um distúrbio psicológico chamado de Oneomania, e a cura se dá pela ajuda médica.

É fundamental que os jovens saibam se posicionar diante de determinadas situações, se conscientizando que grande parte que consome é fruto de seu trabalho, embora no momento do impulso, nem pense nesse fato.

Contudo, não ficou evidente o que se pretendia com esta nova proposta e não se criou a base para que as escolas pudessem atuar; por ser um assunto novo e delicado, deveria ter tido uma orientação específica, para que houvesse condições de ser inserida. Não há escolas públicas que trabalham este tema.

E, de acordo com Cardoso (2007), os jovens que estão na escola, representam a geração do consumo, comprovada por uma pesquisa realizada pelo Instituto Akatu, em parceria com a UNESCO (Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas). O grupo entrevistou jovens de 24 países dos cinco

continentes e concluiu que os brasileiros são os mais consumistas do mundo, ficando à frente dos franceses, japoneses e até dos norte-americanos.

2.5 Ensinar a planejar a curto, médio e longo prazo

A falta de planejamento e a sensação de que o presente não se relaciona com o passado nem com o futuro faz com que as pessoas vivam de momentos.

A Educação Financeira vem para conectar os distintos tempos, referindo as ações do presente uma responsabilidade pelas consequências do futuro. É muito importante contemplar ao planejamento os sonhos, eles também podem ser de curto, médio e longo prazo. Reinaldo Domingos (2012, 65 p.) considera como curto prazos os sonhos que você deseja realizar em até um ano; médio prazo, até dez anos; longo prazo, acima de dez anos.

Mas durante esse processo é necessário manter envolvidas prioridades e renúncias que serão importantes nos planejamentos durante cada etapa da vida financeira de cada pessoa.

Conclusão

Ao final da pesquisa, conclui-se que é imensa a necessidade de uma Educação Financeira para os alunos do ensino médio. Mesmo educação financeira sendo um tema muito abordado nos dias de hoje, os alunos do ensino médio não sabem seu significado ou sua aplicação.

Assim, com todas as informações declaradas na pesquisa qualitativa e bibliográfica, percebemos adolescentes bem consumistas e sem consciência alguma de consumo. Também não é exigida por parte dos pais uma conscientização, não estipulam uma mesada ou semanada fixa aos seus filhos, com isso tiram a responsabilidade dos alunos de controlarem seus próprios recursos financeiros.

Um aprendizado nessa idade ajudaria a diminuir o número de endividados e de consumistas compulsivos, o que de acordo com os dados do SPC e SERASA aumentam cada vez mais a cada ano, e não é apenas a classe baixa que entra nesses dados, pois tem famílias de classe média e alta que estão indo à falência por não possuírem um planejamento financeiro familiar

Contudo também temos pontos positivos, os alunos entendem que é importante uma educação financeira e estão dispostos a estudá-la e aplicá-la, e com

o apoio dos pais que também concordam com esse aprendizado, o objetivo de incluir a educação financeira nas escolas, e transformar os alunos em disseminadores, onde mesmo as famílias que não haja nenhum conhecimento de educação financeira, serão beneficiadas com o aprendizado desse aluno, o qual aprenderá na escola e levará para sua casa para colocá-lo em prática.

Assim a Educação Financeira tem muito a contribuir com o crescimento econômico, desenvolvimento social, expansão da democracia, proteção dos direitos humanos e do meio ambiente. Onde a perseverança é crucial para o sucesso da introdução da Educação Financeira nas escolas, e dos professores se espera a sensibilidade e a capacitação para acelerar e otimizar o processo. Para finalizar, a Educação financeira entra no mundo escolar para ajudar o aluno a desvendar as chaves da organização social em torno do mundo financeiro e procurar ajudá-lo a se defender das armadilhas ao longo do seu caminho e para realizar seus sonhos individuais e coletivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana Correa. **Trabalhando Matemática Financeira em uma sala de aula do ensino médio da escola pública**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2004.

BERALDI, J. C. **Projeto Pedagógico Puberdade: mesmos caminhos, novos andares para a adolescência**. Dissertação (Mestrado). Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana: UNISAL, 2000.

CARDOSO, Marília. **Você sabe lidar com o dinheiro**. São Paulo: Artemeios, 2007.

DOMINGOS, Reinaldo. **Terapia Financeira: realize seus sonhos com Educação Financeira**. São Paulo: DSOP Educação Financeira, 2012.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA. **Maioria dos pais conversa com filhos sobre a situação financeira da família**. Disponível em <http://www.rioprevidencia.rj.gov.br/eef/pais_e_filhos/dicas16.html>. Acesso em: 09 de Novembro de 2020.

_____. **Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **Expectativas Educacionais e Ocupacionais no Contexto do Capitalismo Contemporâneo**: Um estudo com alunos do Ensino Médio Público. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: PUCCAMP, 2002.

OLIVEIRA, Roger Samuel Onofrillo. **Educação Financeira em sala de aula na perspectiva da etnomatemática**. Graduação em Pedagogia. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Bauru, SP, 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/** Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998A.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação do temas transversais/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998B.

SANTOS, Giovana Lavinia da Cunha; SANTOS, Cesar Sátiro dos. **Rico ou pobre: uma questão de educação**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

SOFFNER, Renato Kraide. **As Tecnologias da Inteligência e a Educação como Desenvolvimento Humano**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2005.

STEPHANI, Marcos. **Educação Financeira: uma perspectiva interdisciplinar na construção da autonomia do aluno**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS: PUCRS, 2005.



Capítulo 5

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Lívy Riff Novaes

Cristiane Farias do Nascimento

Ângela Maranhão Santos

Janaína Vieira de Souza Pontes

André Carlos Monteiro

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Lívy Riff Novaes

Licenciatura em Ciências Biológicas. Especialização em Gestão Ambiental pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência na área de Biologia.

Cristiane Farias do Nascimento

Graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência nas áreas de História, Filosofia e Sociologia.

Ângela Maranhão Santos

Graduação em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Teologia Integrada. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência na área de Química.

Janaína Vieira de Souza Pontes

Graduação em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba. Especialização em Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência nas áreas de Matemática.

André Carlos Monteiro

Graduado em Educação Física pela ASCES. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco.

INTRODUÇÃO

A humanidade nunca imaginou, em pleno século XXI, passar pelo que passamos nos últimos dois anos. Uma pandemia, que traria como uma de suas principais consequências a quebra de vínculos afetivos, devido a um isolamento social forçado, não estava nos planos nem ao menos do indivíduo mais pessimista. Foram muitos os problemas, incertezas e desafios enfrentados pela humanidade para lidar com dificuldades emocionais, profissionais e sociais. Muitos planos desfeitos, muitas vidas mudadas, muitos questionamentos e uma busca urgente por soluções para que a retomada das atividades pudesse ocorrer o mais rápido possível.

Com o alastramento da pandemia muitas medidas passaram a ser adotadas, todas elas ligadas ao distanciamento social, afinal a doença era transmitida através do contato interpessoal. Uma dessas medidas atingiu especialmente o lugar onde os relacionamentos interpessoais, a afetividade, o cuidado e o olho no olho são imprescindíveis: o ambiente escolar. Como imaginar o ensino e a aprendizagem sem tudo isso? Ninguém nunca havia cogitado essa possibilidade e, por isso mesmo, ninguém havia se preparado para lidar com uma situação como essa. Secretarias de educação, gestores, professores e funcionários em geral não sabiam nem ao menos por onde começar a resolver esse problema. E foi no mínimo assustador, compreender que as escolas não passariam uma semana fechada, mas sim um ano, como aconteceu em muitas cidades.

A solução seria parar, respirar, pensar e entender que essa seria a realidade do ensino por meses. Recalcular a rota e começar um plano de ação do zero eram medidas urgentes que precisavam ser pensadas com cuidado, apesar da pouca ou nenhuma experiência das pessoas que estavam com essa responsabilidade nas mãos. No entanto, tudo passava por um ponto fundamental, tudo teria que acontecer fora das escolas e das universidades. Os professores teriam que ensinar de suas

casas e os alunos teriam que aprender de suas casas. Logo a tecnologia foi posta como um ponto comum, afinal seria ela, a partir de agora, o “vínculo afetivo e social” que a pandemia nos tirou. Seria essa a forma de nos conectar e seria essa a forma do ensino-aprendizagem acontecer. Crianças, adolescentes e adultos tiveram que se adaptar a uma forma fria de ensino, com o professor sendo visto por uma tela de computador e sem o contato social que a sala de aula proporciona.

Com o passar do tempo fomos nos dando conta que, apesar de todos os esforços e todo o aparato tecnológico, existia algo imprescindível que não poderia ser substituído: o vínculo afetivo no processo de ensino/aprendizagem. Muitas foram as pesquisas e discussões sobre o impacto causado pelo distanciamento do aluno do ambiente escolar e como a carência do contato com o professor havia influenciado de forma negativa no seu desempenho. No entanto, todas as discussões se voltaram sempre para a educação básica, como se esse processo simplesmente não tivesse existido no ensino superior. O artigo em questão busca entender como o aluno do ensino superior lidou com a quebra desse vínculo e trazer a luz que a afetividade é algo inerente e necessário para o desenvolvimento humano em todas as suas esferas.

2.DISCUSSÃO

2.1. Pandemia de covid e o isolamento social forçado

O ano de 2020 nos deu as boas-vindas com algo que até então parecia ser inimaginável, o mundo foi pego de forma inesperada por um vírus letal e altamente contagioso, sem precedentes na história recente das epidemias. Diante do estrago repentino e avassalador causado pelo vírus da covid-19 e da pouca informação que os órgãos competentes tinham a respeito da doença, a solução encontrada foi procurar diminuir o contágio através do isolamento social forçado. Em poucos dias o mundo parou e as pessoas tiveram suas vidas completamente modificadas. Hospitais lotados, planos adiados, viagens canceladas, negócios suspensos, empregos perdidos, escolas fechadas e uma população perplexa e emocionalmente abalada. O que parecia ser um problema que se resolveria em poucos dias acabou sendo vivido por muitos meses.

Tudo isso deu lugar a um vazio estrutural e emocional. O contato com os amigos, a praia do final de semana, os encontros em restaurantes, a viagem das

férias, as datas comemorativas, o almoço em família, tudo parou. Os impactos da pandemia na vida social – economia, política, educação e trabalho – foram gigantescos. De repente as pessoas se viram isoladas de tudo e de todos e conheceram o peso da solidão e da falta de afeto. Uma pesquisa feita pela Agência FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), afirmou que 40,4% dos entrevistados relataram sentimentos de tristeza ou depressão, e 52,6% disseram ter vivido sentimentos de nervosismo e ansiedade. É notório que a quebra do vínculo afetivo causou muitas mudanças nas relações sociais dos indivíduos, que precisaram aprender a lidar com novas condições durante este período, tanto profissionais quanto pessoais. O que antes não parecia ser tão importante se tornou algo imprescindível e a volta do contato social passou a ser o grande desejo da população.

É incontestável que a pandemia de Covid-19 teve dimensões imprevisíveis na vida social das pessoas. Por isso, tornou-se necessário a análise do cenário atual para que possíveis soluções fossem encontradas no intuito de minimizar os efeitos sofridos devido às restrições impostas pela doença. O isolamento físico trouxe à tona muitas questões no que diz respeito ao acolhimento e afeto e nos fez dar uma importância maior aos efeitos causados pelo distanciamento. A tecnologia nos ofereceu a proximidade que nos foi tirada, mas não a experiência dos sentidos que o encontro nos traz.

A expressão “o novo normal” passou a fazer parte do nosso vocabulário, ganhando sentidos diversos e revelando aspectos importantes sobre hábitos que vieram para ficar. Passamos a nos perguntar, “Como será a vida depois que passar por completo a pandemia de covid-19?”, “O que de fato ficará e passará a fazer parte dos nossos hábitos e da vida de boa parcela da população?”. Diante de tantas mudanças trazidas pela pandemia, muitas delas já são tidas como permanentes, segundo especialistas. Podemos destacar, em especial, a introdução definitiva da tecnologia nos ambientes de trabalho e nas instituições de ensino de todo o mundo. Muitos cursos “online” iniciados como uma forma momentânea de manter o processo de ensino no período da pandemia, já que as aulas presenciais não podiam acontecer, foram mantidos mesmo com a volta à normalidade.

Entretanto, apesar das vantagens de os cursos online serem enormes, principalmente no que diz respeito aos custos, já que há grande economia por parte das instituições com professores e com a estrutura física que não é usada,

observou-se uma queda significativa na qualidade do ensino. Os conteúdos eram os mesmos, os professores eram os mesmos, a didática era a mesma, mas os resultados não eram. Alguma coisa faltava e o que faltava era exatamente o vínculo afetivo, o olho no olho que só se consegue em sala de aula. Minimizou-se o professor, o ambiente escolar, o contato social e afetivo construído durante os anos de estudo, mas maximizou-se a distância, a quebra de vínculos, os problemas socioemocionais e a deficiência no processo de ensino.

2.2. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem

O termo afetividade se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A Afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. (in SALLA, 2011 pag.1). Segundo a teoria de Wallon, “A Afetividade está presente em maior ou menor grau em todos os estágios do desenvolvimento humano, haja vista a interação indispensável a esse processo, para a formação desse indivíduo como ser social, cultural e inserido, de fato, no meio em que vive”. Para Piaget, “É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, embora não seja suficiente”.

Grande parte dos estudiosos concorda que a afetividade é a base da socialização do indivíduo. Muitos profissionais como psicopedagogos, professores e pesquisadores aderem à constatação de que a afetividade é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Eles colocam a afetividade como algo indispensável à construção humana, como um elemento intrínseco e incentivador do desenvolvimento cognitivo e da formação do sujeito global, sendo vista como um mecanismo de desenvolvimento e interação social de troca e convívio que participa de forma decisiva no processo de ensino-aprendizagem. Saltini afirma que para que afeto e inteligência conjuntamente produzam alguma evolução do conhecimento cognitivo do aprendiz, é necessário desenvolver uma formação ativa, não baseada somente no objeto em si, mas na transformação do mesmo. O professor deve estar

ali tutorando e guiando o aprendiz para o seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, utilizando-se sempre da afetividade como fio condutor desta relação, como intermediador da transmissão de informações plurilateral no processo de aprendizagem.

Mesmo diante da concordância de tantos autores no que diz respeito a importância da afetividade na construção do conhecimento, nota-se o desinteresse e a apatia por parte dos gestores e órgãos competentes para trabalhar esse tema e colocá-lo em prática, tanto em sala de aula quanto na formação dos professores.

Apesar de toda a negligência com o processo, o educador abarcou a responsabilidade e se tornou, mesmo sem incentivo ou qualquer tipo de capacitação ou orientação, a força motriz, a ponte que liga a afetividade ao processo de ensino-aprendizagem.

No mundo globalizado, o trabalho do professor se tornou algo muito mais complexo e desafiador. A carga de conhecimentos, informações, expectativas, emoções e o avanço tecnológico torna o perfil do aluno de hoje completamente diferente dos alunos do passado. Ao professor, cujo papel se limitava ao repasse de informações e conhecimentos, foram apresentados novos saberes. Os conhecimentos científicos passaram a ser insuficientes diante da complexidade de ideias que a sala de aula se tornou. De repente o educador se viu com a missão de entender, conhecer e desvendar os motivos que impedem cada aluno de progredir no aprendizado como se espera. A aproximação do professor fez com que os alunos simpatizassem mais com a disciplina e com os conteúdos trabalhados, despertando-lhes um maior interesse e começando a transformar as dificuldades de aprendizagem em melhores resultados escolares. A afetividade se mostra importante na motivação dos estudantes no que diz respeito às disciplinas do currículo, dos professores que as lecionam e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar.

2.3. A ausência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na educação superior

Quando discutimos a afetividade no Ensino Superior o problema se torna maior e ainda mais complexo. Temos em mente que o vínculo afetivo entre aluno e professor é muito necessário na primeira infância, devido à formação social, emocional e intelectual da criança, mas que vai perdendo a importância com o

passar dos anos. Concluímos que aquela necessidade foi sendo devidamente sanada durante o desenvolvimento e que, a partir dali, o aluno deverá aprender a caminhar sozinho e a lidar com os seus problemas como sendo parte imprescindível de sua formação, não só para os estudos, mas também para a vida.

Apesar de todos os estudos relacionados à importância da afetividade na educação de uma forma geral apontarem a afetividade como algo fundamental no desenvolvimento cognitivo, esses mesmos estudos excluem de suas análises os alunos do ensino superior. Acredita-se que esses alunos já conquistaram sua autonomia intelectual e, portanto, precisam apenas da orientação técnica e formal dada pelo professor para que possam seguir de forma satisfatória com os seus estudos. Nesse contexto, observamos que a relação professor/aluno torna-se algo meramente profissional, fria e sem nem um grau de aproximação e afetividade.

Mas será que podemos desassociar por completo a afetividade do processo de ensino-aprendizagem na educação superior? Será que conhecer melhor esse estudante, procurando entender suas necessidades e dificuldades, não o ajudaria a ter uma melhor compreensão e absorção dos conteúdos trabalhados? Se essa relação é de extrema importância na educação básica, por que ela simplesmente é esquecida na educação superior? São muitas as perguntas e poucas as respostas, já que pouco se fala sobre o assunto na literatura voltada para esse tema.

Talvez o processo educacional e os seus agentes nunca tenham tido a oportunidade de observar com clareza a influência da afetividade no processo educacional do ensino superior e tenhamos taxado durante todos esses anos essa relação como algo próprio da educação básica. No entanto, a pandemia e a quebra abrupta do já pequeno vínculo de afetividade que existia entre professor e aluno no ensino superior acendeu o alerta para essa questão tão delicada. A afetividade é algo inerente ao ser humano, independente da sua idade, desenvolvimento intelectual, autonomia e classe social. A quebra dos vínculos sociais decorrentes da covid mostrou o quanto essa relação de afetividade também ocupa um grande espaço no processo de ensino-aprendizagem da educação superior. Passamos a compreender que esse estudante também teve perdas consideráveis com a quebra do vínculo afetivo entre professor e aluno, por mais rasa e superficial que essa relação pudesse parecer.

CONCLUSÃO

Diante de tudo que foi exposto e discutido vemos que a docência é uma ação complexa que exige, além da competência na transmissão de conteúdos específicos, a atenção a dificuldades e ao progresso do aluno. A capacidade de motivar e incentivar o estudante tem se tornado um compromisso profissional do docente, sendo essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a relação de afetividade acaba por se tornar essencial nesse contexto, tendo grande importância não só no ensino básico, mas também na educação superior.

Nas últimas décadas tornou-se perceptível que a prática pedagógica dos professores precisa ser repensada, pois muitos dos recursos que fundamentavam essa prática parecem estar esgotados, segundo muitos especialistas. No mundo globalizado os alunos têm outras carências de aprendizagem e, por muitas vezes, é apenas o olhar próximo e atento do professor que consegue detectá-las. No que diz respeito ao ensino superior, a complexidade desse problema é ainda maior, já que os docentes tratam o aluno de forma técnica e a distância acaba sendo algo inevitável.

As instituições de ensino encontram-se diante do desafio de buscar uma maneira eficaz de integrar os aspectos cognitivos e afetivos no processo de ensino-aprendizagem. Tarefa dura, já que se percebe em muitos professores uma falta de preparo no cumprimento dessa missão. O docente do ensino superior não foi instruído e capacitado durante a sua licenciatura no que diz respeito à construção de saberes relacionados à dimensão afetiva. Esses saberes não estão presentes nos programas de formação docente no ensino superior e o tema afetividade continua sendo estigmatizado e ignorado, embora a carreira docente envolva interações humanas. Observa-se alguma preocupação na teoria, no que diz respeito a essa questão, por parte de gestores e órgãos competentes, mas na prática o que vemos é uma apatia generalizada no que diz respeito às discussões e maneiras de programar essa prática de forma concreta nas instituições.

REFERÊNCIAS

Freitas, N. G. (2000). Pedagogia do amor: caminho da libertação na relação professor-aluno. Rio de Janeiro: Wak.

Masetto, M. T. (2003). **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus.

Morales, P. (2001). A relação professor-aluno: o que é, como se faz (3ª ed). São Paulo: Loyola.

Rios, T. A. (2006). **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez.

CUNHA, Antônio Eugenio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro. Walk 2008.

FARIAS, G. I. **Afetividade na sala de aula: o olhar Walloniano sobre a relação professor-aluno na educação infantil**. Goiânia, GO. Faculdade Alfredo Nasser, 2010.

PIAGET, J. **Para Onde Vai a Educação?** Trad. Ivette Braga. 14 eds. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MELO, Keila Conceição Costa Rezende de et al. **Afetividade como aporte para emancipação do indivíduo a partir do pensamento de Henri Wallon**. 2018.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **I Conferência Nacional de Esporte e Lazer**. Brasília - DF, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **II Conferência Nacional de Esporte e Lazer**. Brasília - DF, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do convênio de cooperação de nº 135 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru / PE, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do convênio de cooperação de nº 390 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru / PE, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Projeto Básico do convênio de cooperação de nº 112/2008 que, entre si, celebram o Ministério do Esporte e a Associação Caruaruense de Ensino Superior**, Caruaru/PE, 2008.

LORENZINI, A. e SANTOS, A L. F. **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco**. IN: LORENZINI, A.; BARROS, A.; SANTOS, A. (orgs.) **Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania**. Paraná: Edit. Univ. Estadual de Maringá, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. MARTINS, José de Souza. ALBA, Zaluar e outros. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas, SP: Papirus, Anped, 1992.

SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. Políticas públicas para o esporte e o lazer no Brasil. Publicado em 11.09.2007.



Capítulo 6

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:
DIFICULDADES E CONQUISTAS: UM ESTUDO
DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL FREI
CASSIANO COMACCHIO EM BELO JARDIM -
PE**

**Ivonete Jorge dos Santos
Claudecir Ancelmo da Silva**

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DIFICULDADES E CONQUISTAS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL FREI CASSIANO COMACCHIO EM BELO JARDIM - PE

Ivonete Jorge dos Santos

Assistente de Gestão Escolar, graduada em Pedagogia e História com especialização em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, História e Ciência da Educação. Contato: Ivonete_jsantos@hotmail.com.

Claudecir Ancelmo da Silva

Professor EBTT Administração do Instituto Federal de Rondônia. Graduado em Administração e Licenciado em Letras com especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Supply Chain Management. Contato: claudedir.silva@ifro.edu.br

INTRODUÇÃO

Esse estudo traz nuances da gestão escolar democrática: dificuldades e conquistas e traz um estudo de caso na escola Frei Cassiano Comacchio em Belo Jardim no Estado de Pernambuco. Foram abordados princípios básicos para nortear as mudanças propostas neste novo paradigma educacional, que elegem a gestão democrática como um dos meios para o processo de construção de uma cidadania emancipadora, autônoma e capaz de integrar-se aos processos de tomada de decisão (BRASIL, 2005). Esses pressupostos encontram-se na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206 e, são assumidos no artigo 3, da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por fim o PNE.

Dessa forma, nota-se que o novo modelo educacional voltado para uma gestão democrática, participativa, descentralizada, etc. está no bojo das discussões e reflete um novo olhar para a Educação no Brasil quando se passou a mencionar o termo “qualidade” no campo da educação.

Sabe-se que para atingir essa “qualidade” tão almejada, um conjunto de ações administrativas deveriam tomar corpo. Nesse sentido a gestão no campo

educacional aprimorou suas técnicas quando as incorporou do mundo empresarial. Utilizando ferramentas de gestão avançadas. Isso deu visibilidade à escola.

Norteados por alguns pressupostos básicos esse artigo pretende refletir acerca da Gestão Democrática e seus princípios básicos. Não sem estudar os conceitos de Administração, Gestão, Gestão Democrática e seus princípios, compreender as dificuldades que uma escola pública passa ao tentar implantar a Gestão Democrática e oferecer sugestões que auxiliem nesse processo; fazer um diagnóstico geral, observação em uma Escola da Rede Estadual.

Ao final são expostas a análise e discussão bem como as considerações finais e com as referências utilizadas nesse trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Administração Escolar e a Gestão Escolar são termos que estão dentro do mesmo campo semântico. Nesse sentido, eles têm sido utilizados na área educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Mas, no entanto, Barroso (2000) entende que o conceito de administração é mais amplo, já que é “utilizado num sentido genérico e global que abrange a política educativa”, ao passo que o termo “gestão escolar” refere-se a uma “função executiva destinada a pôr em prática as políticas previamente definidas”. Nessa perspectiva, administração educacional abrange o conjunto de normas/diretrizes e as práticas/atividades que garantem de um lado o significado ou o sentido histórico do que se faz e, de outro, a unidade do conjunto na diversidade de sua concretização (WITTMAN; FRANCO, 1998).

Já a expressão “gestão educacional”, rotineiramente empregada para assinalar a ação dos diretores surge em substituição do termo “administração educacional”, para promulgar não apenas ideias novas, mas um novo paradigma, que busca formar na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que acontecem no seu contexto interno e externo.

A gestão escolar evidencia-se na literatura a partir dos anos 90 com a abertura comercial brasileira. Naquele momento ela é reconhecida como fundamento para a organização significativa e fortalecimento dos processos educacionais e mobilização de pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino (LUCK, 2006, a, p.33). Essa tomada de consciência segundo

a qual a gestão sobrepuja a administração deriva do movimento social, associado à democratização das organizações e demanda a participação de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo e capacidade de resposta aos problemas da existência das organizações.

Essa dinâmica se efetiva como processo de aprendizagem político fundamental para a construção de uma cultura de participação. Com isso a escola ganha nova dimensão na sociedade no sentido de maior articulação com seu entorno através da adoção de práticas de gestão democrática que envolvam toda comunidade escolar.

A primeira figura apresentada a seguir apresenta quais os elementos fundamentais para implementação de um processo de gestão escolar democrática participativa na escola.

FIGURA 1 – Elementos fundamentais para a implementação de um processo de gestão democrática e participativa na escola.



Fonte: Fonte: BRASIL, 2005e, p.27.

Ao ser incorporado o conceito de gestão no âmbito escolar a escola ganha novos contornos no sentido de promover um ambiente autônomo, participativo. Nessa linha entre Administração e Gestão, Luck (2006) pontua o deslocamento semântico e os impactos na realidade escolar. Veja abaixo na figura 2:

FIGURA 2- Mudanças de paradigma de administração para gestão

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
♦ A realidade é regular, estável, previsível.	♦ A realidade é dinâmica, imprevisível
♦ Crise, ambiguidade, contradições e incertezas são disfunções e devem ser evitadas.	♦ Crise, ambiguidade, contradições e incertezas são elementos naturais dos processos sociais e condições de aprendizagem.
♦ Importação de modelos que deram certo em outras organizações é base para a realização de mudanças.	♦ Experiências positivas em outras organizações servem de referência à reflexão e busca das próprias soluções e mudanças.
♦ Mudanças ocorrem mediante processo de inovação, caracterizado pela importação de ideias, processos e estratégias impostos de fora para dentro.	♦ Mudanças ocorrem mediante processo de transformação caracterizada pela produção de ideias, processos e estratégias promovidos pela mobilização do talento e energia internos, e de acordos consensuais.
♦ A objetividade e a capacidade de manter um olhar objetivo sobre a realidade não influenciado por aspectos particulares determinam a garantia de bons resultados.	♦ A sinergia coletiva e a intersubjetividade determinam o alcance de bons resultados.
♦ A estrutura das organizações, recursos, estratégias, modelos de ação e insumos são elementos básicos da promoção de bons resultados.	♦ Os processos sociais, marcados pelas contínuas interações de seus elementos plurais e diversificados, constitui-se na energia mobilizadora para a realização de objetivos de organização.
♦ A disponibilidade de recursos a servirem como insumos constitui-se em	♦ Recursos não valem por eles mesmos, mas pelo uso que deles se

condição básica para a realização de ações e melhoria	faz, a partir do significado a eles atribuídos pelas pessoas, e a forma como são utilizados, podendo, portanto, ser maximizados, pela adoção da ótica proativa.
♦Os problemas são considerados côm sendo localizados, em vista do que podem ser erradicados.	♦Os problemas são sistêmicos, envolvendo uma série de componentes interligados
♦O poder é considerado como limitado e localizado; se repartido é diminuído.	♦ O poder é considerado como ilimitado e passível de crescimento, na medida em que é compartilhado.

Fonte: LUCK (2006a, p.102-104)

Esse quadro apresenta uma significativa mudança na visão e no modo de atuação do gestor em comparação com o administrador e pode-se depreender dele que a administração escolar atravessa uma profunda transformação, cujo objetivo é alargar e redefinir o conceito de escola e qualidade de ensino como mostra a figura 3.

A FIGURA 3 - explicita as mudanças de enfoque e atitudes que o novo paradigma emergente propõe.

ASPECTOS DA GESTÃO	ENFOQUES E ATITUDES	
	PARADIGMA VIGENTE (TRADICIONAL)	PARADIGMA EMERGENTE (NOVO)
Relações de poder	Verticais	Horizontais
Estruturas	Lineares/ segmentadas	Circulares/ integradas
Espaços	Individualizados	Coletivos
Decisões	Centralizadas/ imposição	Descentralização/ diálogo/negociação
Formas de Ação	Autocracia/ paternalismo	Democracia/ autonomia
Centro	Autocentrismo/	Heterocentrismo/ grupo

	individualismo	coletivo
Relacionamento	Competição/ apego/	Cooperação/ cessão/
Metas	Independência	Interdependência
Tipos de Enfoque	Objetividade	Subjetividade
Visão	Das partes	Do todo
Objetivo	Vencer- de-convencer	Vencer-com-convencer
Consequência	Vencedores-perdedores	Vencedores
Objeto de Trabalho	Informação	Conhecimento
Base	A-Ética	Ética
Ênfase	No Ter	No Ser

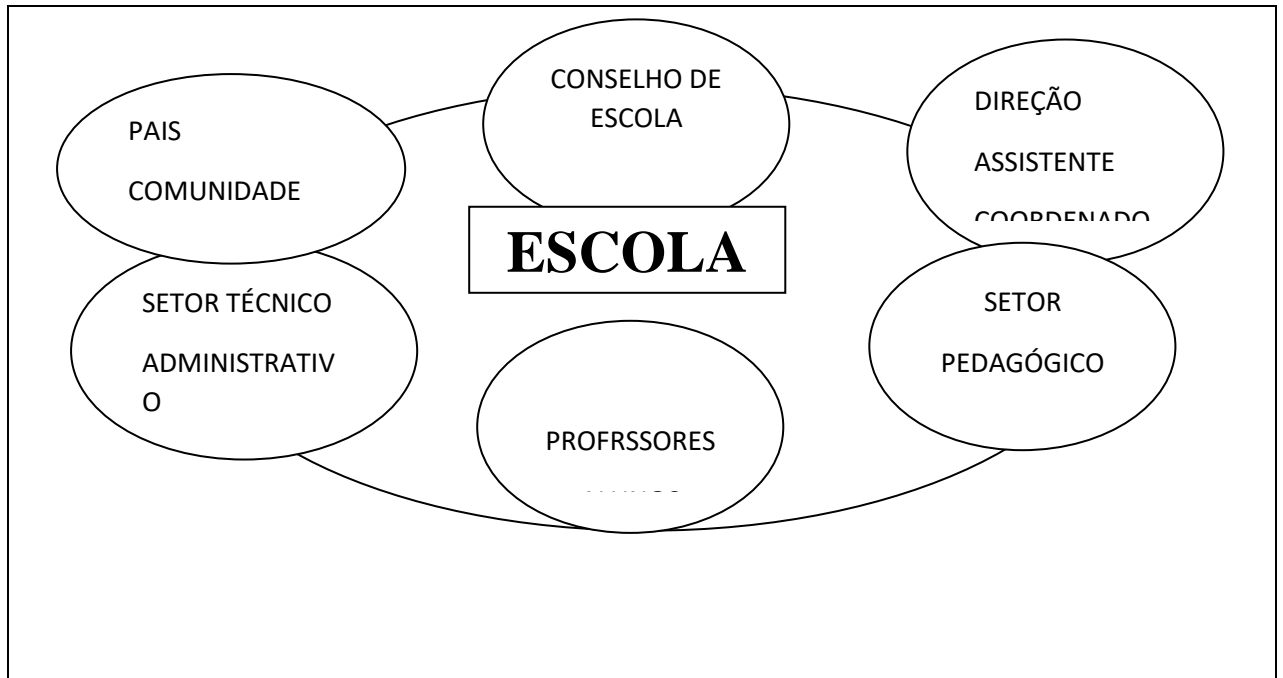
Fonte: BORDIGNON; GRACINDO (2004, p.152-153).

A figura 3 evidencia a mudança de paradigma. Nele foi possível ver as principais diferenças e o deslocamento de foco. Sob a premissa da gestão democrática no processo de construção da cidadania emancipadora. A gestão democrática pode aprimorar o ensino de uma escola.

Outrossim, a Gestão Escolar Democrática e Participativa faz-se necessária. A terminologia gestão escolar democrática traz em si o caráter participativo e democrático. Ela deve tender à prática coletiva e social, tornando-se um processo de participação de todos, estando declaradamente inserido na sua realidade escolar. A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, apostando na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola através do diálogo, do consenso (LIBÂNEO, 2005).

Para a gestão participativa se tornar realidade na escola cabe a todos exercer seu papel. A este respeito, Monlevade (2005) enumera alguns princípios para a construção legal e existencial da democracia na vida escolar: ruptura com práticas autoritárias; participação de todos os atores na tomada de decisão na avaliação; representação legítima dos segmentos; balizada pelo PPP e articulação da administração democrática com o sistema de ensino. Uma estrutura participativa e, portanto, democrática segue o modelo de organização abaixo:

FIGURA 4- Estrutura organizacional



Fonte: LIBÂNEO (2005, p.344).

Da figura acima pode-se depreender que a gestão permite superar a limitação da fragmentação e da falta de contextualização cujas ações são articuladas e resistentes; ações de trabalho em equipe.

A gestão democrática da escola significa a conjunção entre instrumentos formais – eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira - e práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade, articuladas em um sistema de ensino que igualmente promova a participação nas políticas educacionais mais amplas cujos princípios são: participação; descentralização; transparência. Ela ainda apresenta características como: Elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa; Eleição direta para diretor (a) bem como também a existência de um Conselho Escolar.

Para Gadotti (2004, p. 49), “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para cidadania. Portanto, a Gestão Escolar em sua dimensão participativa precisa ser composta pelos seguintes elementos essenciais: Conselho Escolar e Conselho de Classe e associação de Pais e Mestres; PPP; Liderança do Gestor Escolar; Autonomia Escolar; Autonomia Administrativa; Autonomia Jurídica; Autonomia Financeira; Autonomia Pedagógica.

Depreende-se do exposto que a consolidação de uma escola democrática não se constitui tarefa fácil. Ou seja, um longo caminho deve ser percorrido.

A criação de um ambiente democrático na escola reveste-se de numerosos entraves que limitam a efetivação desse processo, tendo como exemplo, a ausência de esforço coletivo para que essa democratização ocorra. Há uma reclamação das escolas de que, mesmo abrindo espaço para a participação dos pais e da comunidade, estes nem sempre apresentam o devido interesse em participar da escola. Ou ainda, há uma dificuldade dos professores em estarem abertos a mudanças de suas aulas tradicionais e centradas no conteúdo.

Além disso, muitas vezes o gestor escolar enfrenta uma multiplicidade de tarefas burocráticas ou vários tipos de problemas burocráticos em sua gestão. Isso pode tomar um tempo excessivo do gestor.

Paro (2005, p. 162) argumenta sobre os entraves na implantação da gestão democrática “se pretendemos agir na escola, como de resto em qualquer instância na sociedade com vistas à transformação social, não podemos acreditar que já estejam presentes condições ideais que só poderão existir como decorrência dessa transformação”. Nesse sentido, para que a gestão democrática ocorra é preciso haver uma transformação social, e que isso aconteça de fora para dentro da escola acreditando na gestão democrática como uma condição de construção coletiva de qualidade da educação que gere uma nova cultura de organização. É unindo teoria e prática que se procura essa alternativa como possibilidade de melhoras na escola pública.

A organização do trabalho pedagógico na escola pública também não é uma tarefa fácil e requer uma formação de boa qualidade além de exigir do gestor um trabalho coletivo que busque a autonomia e a participação na construção do projeto político-pedagógico.

O grande desafio do diretor escolar constitui-se, portanto, em atuar de modo a conhecer os valores, mitos e crenças que orientam as ações das pessoas que atuam na escola e como se reforçam reciprocamente e, em que medida esses aspectos desassocia ou distanciam dos objetivos, princípios e diretrizes educacionais. E ainda, em compreender como sua própria postura intere nesse processo, para então, atuar de modo a promover a superação do distanciamento porventura existente entre os valores vigentes e os objetivos educacionais (LÜCK, 2006, p.121).

A eleição para cargo de direção pode ser considerada um dos grandes desafios enfrentados por todos que compõem a comunidade escolar. Geralmente, eles são indicados políticos em sua grande maioria no Brasil não importando a competência profissional, mas o partido ao qual está filiado.

Mas não se trata somente disso. Há outras incontáveis conquistas nesse mesmo sentido. Tanto no que se refere às formas de gestão como também as tentativas de aproximação da comunidade com a escola. Ou seja, não se dá visibilidade à comunidade escolar.

No sentido de uma escola democrática, o gestor escolar deve despertar o empenho de todos os setores a participar de fato da instituição escolar, instituindo um clima favorável e envolvendo a todos em um ambiente de respeito, motivação, responsabilidade e comprometimento com o processo de mudança. A participação de todos os setores envolvidos na instituição escolar, porém, não depende apenas do gestor, mas sobretudo, da conscientização de cada um sobre a importância da participação no processo educacional.

Paro (2005, p. 12) diz que: “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos”. Ou seja, mobilizar a todos na procura da transformação global da escola. Quanto mais pessoas estiverem envolvidas neste processo melhores serão os resultados alcançados.

Fazer com que a gestão da escola se torne cada vez mais democrática. Bem verdade que isso pode resultar em perda no pedagógico, visto que este faz parte das atividades fins da escola. Por esse motivo o gestor deve ter consciência do seu papel: “antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador” – Saviani (2000, p. 208).

Mas ele não consegue concretizar a gestão democrática e participativa se não tiver no seu entorno pessoas conscientizadas e autonomia em diversos âmbitos.

Quanto ao processo de implementação da Gestão Democrática e suas perspectivas. Nesse sentido, são expostas algumas considerações sobre a postura do gestor.

O gestor educacional é o principal responsável pela escola, por isso deve ter visão de conjunto e de liderança, articular e integrar setores, vislumbrar resultados

para a instituição educacional, que podem ser obtidos se embasados em um bom planejamento, alinhado com comportamento otimista e de autoconfiança, com propósito macro bem definido, além de uma comunicação realmente eficaz. Ele precisa, portanto, motivar toda a equipe de trabalho, respeitar as diferenças e ser diplomático na resolução de conflitos.

Segundo Libâneo (2005), alguns princípios da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar ancorados numa perspectiva democrática são sustentados a partir: da autonomia das escolas, da comunidade escolar e do seu envolvimento no processo educativo, formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, avaliação compartilhada e relações assentadas na busca de objetivos comuns.

O gestor democrático pode tomar por base as estratégias para consolidar efetivamente suas ações. Feito desse modo, os resultados são mais expressivos e tem mais probabilidade de sucesso. Lück (LÜCK, et.al. 2006, p. 20) enumera algumas ações especiais para que isso se concretize: criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação; promover um clima de confiança; valorizar as capacidades e aptidões dos participantes; associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços; estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas; desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Nesse sentido, para o gestor que quer construir um ambiente democrático em sua escola alguns pontos devem ser considerados: disciplina para integrar; empreender ações determinadas, coragem e liderança para enfrentar os reveses no seu cotidiano.

Para que a participação seja realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior (...) outro dado importante é entender a participação como processo a ser construído coletivamente. Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal (BRASIL,2005, e, p.15).

Ademais, o gestor educacional deve ter disciplina para superar os desafios proveniente do seu cargo no que diz respeito à responsabilidade nos termos de

Oliveira (1999): “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”.

O gestor escolar deve ser visto como um agente de transformações na busca por relações harmônicas. “Além dessas atribuições citadas está à incumbência de zelar pela própria razão de ser da escola” (VIEIRA, 2009, p. 44).

Nessa mesma perspectiva, vale salientar a sinergia do grupo. Segundo Marques (1987) “a participação de todos, nos diferentes níveis de decisão, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização”. Assim, a medida que a consciência social se desenvolve, o dever vai se transformando em vontade coletiva (CARVALHO, 1979, apud LUCK, 2006c, p.56).

Porém, no que se refere às condutas dos envolvidos Costa (2011, p. 16) propõe algumas ações essenciais a serem desenvolvidas pelo diretor ou pela equipe pedagógica no interior da escola em busca de uma gestão democrática: ouvir os vários órgãos de representação da escola; incentivar a autonomia; comprometimento de todos; engajamento de todos. Somente desse modo a escola passa a ser um lugar de todos em torno de debate como elemento fundamental da qualidade de ensino, assim como de construção e avanço das questões essenciais do dia a dia da escola, pois uma instituição que tem medo do debate aberto, franco e democrático não pode se definir como democrática. O entendimento de que a manutenção das eleições para diretores é um dos princípios fundamentais da gestão democrática também garante a ampla participação e a democracia na vida escolar, contribuindo assim para a construção da cidadania plena;

Diante do exposto fica evidenciado que ao diretor cabe adotar ações no sentido de viabilizar a participação efetiva em todos os mecanismos de gestão democrática instituídos, caracterizando, assim, o incentivo e a viabilidade das discussões democráticas, particularmente no conselho escolar.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse estudo, foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica na qual foram consultados documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico, (o PPP), além da legislação como a LDB/96; livros, revistas pedagógicas e artigos científicos *on line* sobre o tema gestão democrática.

Num segundo momento o presente estudo optou por usar a metodologia de pesquisa qualitativa por esta ser um caminho que possibilita fazer descobertas encontrar novos significados a respeito do tema estudado, discutir e avaliar alternativas ou confirmar o que já é conhecido, reconhecendo o conhecimento como algo não-acabado, ou seja, como uma construção que se faz e se refaz continuamente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise qualitativa é, em síntese, o fato de que a inferência (sempre que é realizada) está fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem) e não sobre a frequência de sua aparição em momentos individuais. (BARDIN, 1977). Portanto, busca caminhos que revela fatos, fenômenos, considerando valores, emoções e visões de mundo, na análise da realidade.

Os instrumentos utilizados foram: entrevista semiestruturada e a observação¹, que junto com o PPP, possibilitou se fazer um diagnóstico da escola. A elaboração da entrevista resultou das observações na escola e dos estudos, sobre a temática, desenvolvidos no processo de formação, tendo como alvo a equipe gestora.

Também foi o método Estudo de Caso em que se analisa profundamente e, segundo Lüdke (1986), apresenta características como: visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela experiências de vida e permite generalizações naturalísticas, procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

2.1 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

A escola Frei Cassiano Commacchio atua somente com o ensino médio em Belo Jardim no Estado de Pernambuco.

¹ A observação participante é uma técnica de investigação social em que o observador partilha as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas da comunidade estudada. O principal instrumento de pesquisa é o investigador, num contato direto, frequente e prolongado com os atores sociais, anotando e observando todos os dados e informações relevantes para a pesquisa. Neste caso em particular, o pesquisador participou de conversas informais e formais (reuniões) com os entrevistados e pôde conhecê-los em profundidade.

2.2 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

A Equipe Gestora entrevistada era formada por: Direção Geral; Diretora Adjunta; Educadora de Apoio; Coordenadora Pedagógica; Técnica Educacional; Professor.

3. RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

A realização da pesquisa na Escola Frei Cassiano Comacchio possibilitou captar alguns aspectos do seu cotidiano. Os estudos de caso visam à análise dos dados obtidos. Nesta pesquisa foi possível observar que o corpo gestor assume a vontade de conquistar a autonomia nas quatro dimensões: administrativa, financeira, pedagógica e cultural.

O perfil do corpo gestor nesta pesquisa caracteriza-se pelo sexo feminino, todos com formação superior, estando à gestora cursando pós-graduação em gestão educacional. Juntas fundaram o Conselho Pedagógico, elaboraram o PPP da escola e a elaboração do regimento e do Conselho Escolar.

Quando se fala de uma escola que tem uma gestão democrática, logo se vem à mente quais são as repercussões no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma vez que a mesma tem sua Função social: “Ofertar uma educação de qualidade para todos os educandos, sem discriminação de classe social, religião, cor, sexo, tendo como pilares: uma consistente formação cultural e científica vinculada à formação de qualidades humanas, como: os valores éticos, a solidariedade, a tolerância, como condições necessárias à formação dos indivíduos para o exercício pleno da cidadania e do trabalho” (PPP, 2012).

Isso mostra que o PPP da escola está bastante condizente com a teoria da Gestão Democrática defendida nesse trabalho como primordial para a qualidade do ensino e inclusão social.

Ainda segundo o PPP, a escola pesquisada apresenta o seguinte objetivo: “Proporcionar a todos os educandos, uma sólida formação cultural, científica e humanística, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender dos educandos através de práticas educativas que estimulem a aprendizagem reflexiva dos conhecimentos sistematizados, possibilitando uma compreensão da realidade do mundo físico, social, político e dos valores que embasa a sociedade”. (PPP,

2012).

Percebeu-se uma grande integração entre os integrantes da equipe gestora durante os trabalhos de campo.

Entre as atividades da escola a cargo da gestão, a Diretora se ocupa prioritariamente daquelas relacionadas à administração financeira (alocação dos recursos, ordens de compras, prestação de contas, entre outras), além de participar de todas as reuniões coletivas com os responsáveis e do atendimento às famílias que apresentam casos mais complexos a serem tratados e que pelo que foi observado, tem demonstrado diplomacia, espírito de liderança, sabe ouvir, mas dá a última palavra e tenta conciliar conflitos da forma mais amigável possível.

ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA DA ESCOLA

Quanto à entrevista da gestora da escola. Perguntou-se a gestora qual foi a maior dificuldade que ela encontrou ao assumir a gestão e ela respondeu:

“A maior dificuldade que eu encontrei ao inserir a gestão democrática na prática escolar foi enfrentar a burocracia que atrapalha o andamento das decisões e a pedagogia tradicional enraizada nas aulas e atitudes dos professores e funcionários, além de individualismo. Mudar esse paradigma sem perder a autoridade e com espírito de liderança e motivação foi um verdadeiro desafio porque havia uma resistência ao novo e pequenos conflitos a serem resolvidos. Ai percebeu-se a necessidade de se fortalecer o Conselho Escolar, mais reuniões e formações para professores e atrair os pais para participarem da escola e conseqüentemente abrindo maior espaço para a comunidade também. Hoje o trabalho finalmente está mais coletivo. Hoje já há uma maior consciência de trabalho em equipe e os professores já conseguem interagir mais nas reuniões com a coordenação pedagógica na elaboração de projetos escolares, o que melhora muito a qualidade do ensino. A escola tem também uma preocupação enorme com a formação de valores em nossos alunos porque muitos vem estudar trazendo muita indisciplina de casa. Por fim, administrar os recursos que vinham para a escola diante de tantas necessidades também foi um desafio muito grande” (GESTORA ESCOLAR).

Também foi entrevistada a coordenadora pedagógica. Segundo ela a escola possui um conselho de classe, que funciona em reunião com as professoras e também um conselho escolar, através de reuniões em que as decisões são tomadas por todos que fazem parte da unidade escolar, isto é, diretor, coordenador, professor, funcionários, alunos e pais. Ainda segundo a coordenadora pedagógica a escola possui um bom relacionamento com a comunidade escolar. Perguntou-se se na

opinião dela, há de fato uma gestão democrática na escola:

“Hoje em dia conseguimos, os pais e a comunidade em geral já participa mais nos eventos culturais que a escola efetua. Já conseguimos que a escola desenvolva também mais projetos, gincanas, feira de ciências, e eventos culturais dos cursos Normais Médios e eles gostam de assistir e prestigiar. Já conseguimos uma conscientização de todos os funcionários de que a escola precisa do trabalho em conjunto de todos e que a união faz a força, que o diretos é só uma peça importante, mas a escola é um todo e todos podem falar e opinar porque serão ouvidos” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Veja o depoimento de uma professora: quanto ao desempenho da equipe gestora na escola:

“Eu gosto da forma como a gestão trabalha hoje porque nos professores temos abertura para falar algo, reclamar ou pedir auxílio em um projeto. Também tem mais formações continuadas. Só o ruim é que a exigência em cima do nosso trabalho não condiz com a valorização salarial que o Estado nos paga, mas na escola mesmo, eu sinto mais apoio hoje” (PROFESSORA DO CURSO NORMAL MÉDIO).

Por outro lado, o apoio técnico afirma:

“A postura dos gestores é democrática e os professores se sentem livres para expor suas opiniões e ideias. No entanto, eles solicitam uma maior participação nas atividades pedagógicas, pois segundo informam geralmente os aspectos administrativos são mais contemplados” (APOIO TÉCNICO).

Percebe-se que a gestora teve uma postura de mostrar como a escola se preocupa com o exercício da gestão democrática e sua paixão pela docência. A coordenadora reforçou:

Acho que Gestores ou diretores, administradores e professores, pais e alunos, todos são co-responsáveis por tudo que se passa na escola, seja no setor administrativo ou na área pedagógica. É importante que todos tenham espaços e também responsabilidades e que a escola possa sempre estar em primeiro lugar, acima dos interesses individuais. O cotidiano tem uma realidade dinâmica, com problemas normais, mas com muitos projetos pedagógicos interessantes que professores e alunos fazem quando se sentem motivados e isso a equipe procura sempre fazer com eles nas reuniões e formações (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Ficou evidente que a equipe gestora demonstraram estratégias de adaptação às novas políticas avaliativas, mas ressaltam o excesso novas demandas interferindo na rotina acadêmica da escola, ocasionando mudanças das funções do gestor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo bibliográfico e pesquisa de campo evidenciaram o trabalho integrado de toda a equipe gestora e que para se garantir a qualidade de ensino de uma escola, gestores, coordenadores, administradores e professores, pais e alunos, todos são corresponsáveis por tudo que se passa na escola.

Este trabalho confirma que teorias de exercício pleno da democracia pedem a participação colaborativa e coletiva de todos, e, dentro da escola, esta participação possibilita que a educação proposta, melhore consideravelmente.

O desempenho do papel de gestor escolar é fundamental nesse processo e requer comprometimento, liderança, capacidade administrativa, sobretudo, ações permeadas pela liberdade, autonomia, responsabilidade e atitudes democráticas.

A liderança participativa é uma estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. Constitui a chave para liberar a riqueza do ser humano que está presa a aspectos burocráticos e limitados dentro do sistema de ensino e a partir de práticas orientadas pelo senso comum ou hábitos não avaliados. Baseado em bom senso, a delegação de autoridades àqueles que estão envolvidos na realização de serviços educacionais é construída a partir de modelos de liderança compartilhada, que são os padrões de funcionamento de organizações eficazes e com alto grau de desempenho ao redor do mundo (LÜCK. et.al. 2006, p.35).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania.** Brasília/DF. v. 1, 2005a.

BRASIL. **Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade.** Brasília: MEC/SEB, 2004-a.

BARROSO, J. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal.** 1998 apud FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades.* In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos – 4. ed. – São Paulo: Cortez. 2004.*

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R.V. **Gestão da Educação: o município e a escola.** In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos – 4. ed. – São Paulo: Cortez. 2004.*

CARVALHO, M.L. R.D. **Escola e democracia.** São Paulo. EPU, 1979, apud LUCK, H. *A gestão participativa na Escola. v. 3 c - Petrópolis/RJ. – Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.*

COSTA, Rosanni Machado da. **Gestão democrática na escola pública no Município de São Mateus: limites e possibilidades.** Monografia do Curso de Especialização em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2011.

DE ROSSI, V. L. S. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes.** 1ª ed. São Paulo. Ed. Moderna, 2000.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação. Perspectivas na gestão pedagógica da escola.** Campinas-SP, Papyrus, 2004.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades.** Em Aberto. Brasília, fev/jun, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GENTILI, P.A.A. e Silva, T.T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação-Visões críticas.** Petrópolis: Vozes. 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** 4ª ed. Goiânia: Editora alternativa. 2005.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MONLEVADE, João. **Gestão democrática da educação.** Salto para o Futuro, Ministério da

Educação. OUTUBRO 2005.

MINASI, L. F. **Participação cidadã e escola pública: a importância da APM.** Campinas: Unicamp, 1996. Dissertação de Mestrado. In: VEIGA, I. P. A. Escola: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, D.A. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado.** In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos – 4. ed. – São Paulo: Cortez. 2004.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2001.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica.** – 13ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar.** 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica, Primeiras aproximações,** Campinas Autores Associados, 2000.

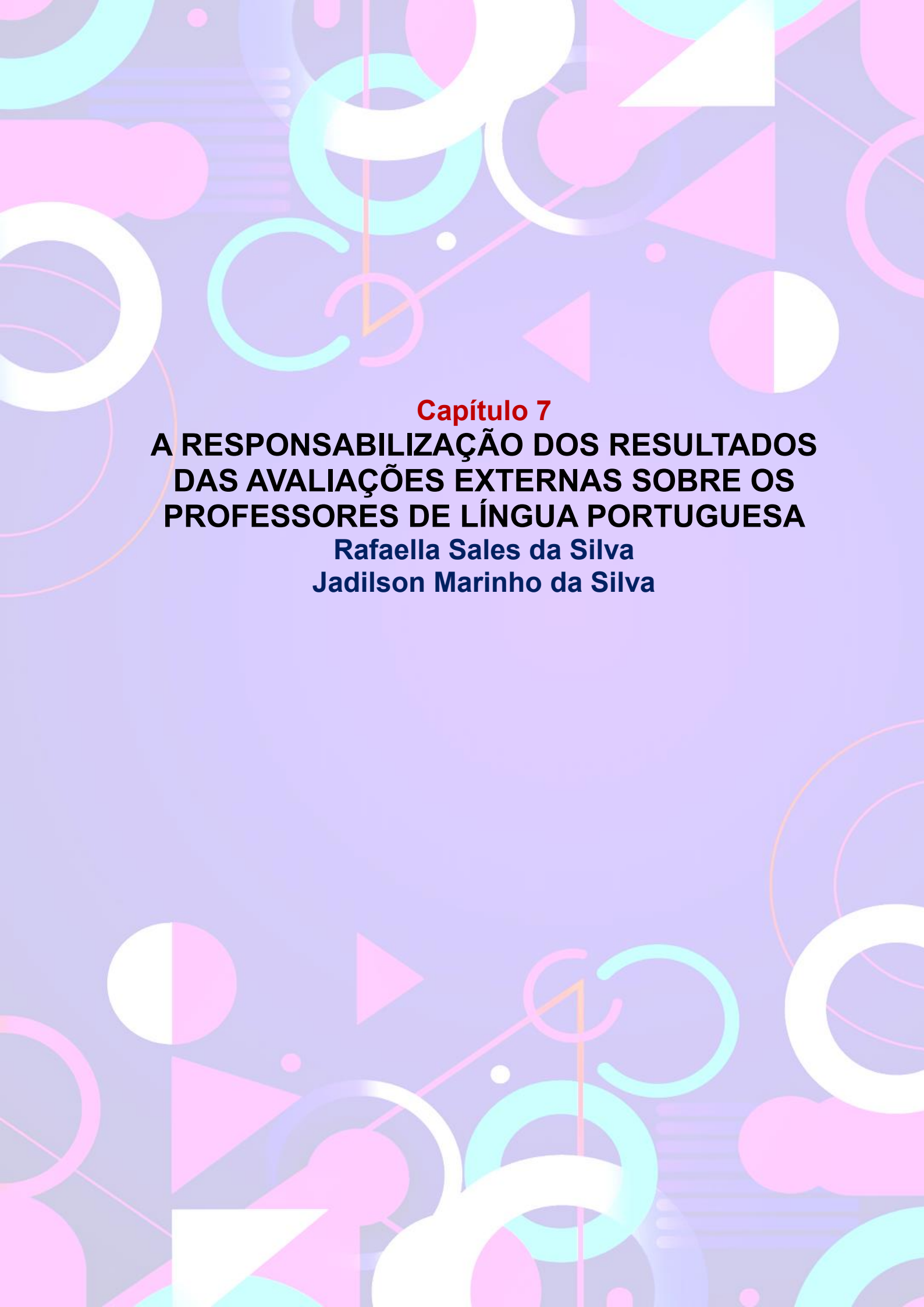
SANTOS, Iris Pereira de Lima dos. **A gestão democrática da escola: as relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor / Iris Pereira de Lima dos Santos.** Salvador, 2011.

VEIGA, Ilma Passos. SAMMONS, Pam. **As características-chave das escolas eficazes.** In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

VEIGA, Z. P. A. **As instâncias colegiadas da escola.** In: VEIGA, I. P. A. Escola: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2004b.

VIEIRA, S.L. Escola – **função social, gestão e política educacional.** In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos** – 4ª. ed. – São Paulo: Cortez. 2004.

WITTMAN, L.C.; FRANCO, M.E.D.P. **Situação das perspectivas da administração da educação no Brasil - relatório geral do programa de pesquisa: primeira fase.** ANPAE. Brasília- DF. 1998.



Capítulo 7
**A RESPONSABILIZAÇÃO DOS RESULTADOS
DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE OS
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Rafaella Sales da Silva
Jadilson Marinho da Silva

A RESPONSABILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rafaella Sales da Silva

Doutoranda em Educação e mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE (2017), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Literatura, graduada em Letras- Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru- FAFICA (2010). É professora efetiva de língua portuguesa da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, ao estudo de temas relativos ao ensino de língua portuguesa, aos saberes e as práticas docentes.

Jadilson Marinho da Silva

Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduação em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (2021), especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (2014), especialização em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), Mestrado (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (Diploma reconhecido pela Universidade Federal de Goiás). Atualmente leciona no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e no Ensino Médio. Possui experiência na área de Letras e Educação com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Educação Inclusiva, formação docente, avaliação e currículo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir a responsabilização dos resultados das avaliações externas sobre os professores de língua portuguesa nas escolas estaduais de Pernambuco. A escolha em dirigir o olhar para as inquietações dos professores de língua portuguesa quanto às avaliações externas se justifica por essa

ser a disciplina que lecionamos nessa rede de ensino. Chamou-nos atenção também, o protagonismo que as avaliações em larga escala têm exercido sobre a composição da agenda educacional. Por conseguinte, as disciplinas de português e matemática são o carro chefe para a obtenção de um bom resultado nas metas de proficiência estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

Em nossa prática, percebemos que a importância destinada aos resultados das avaliações tem modificado o funcionamento das atividades escolares, impulsionado a criação por parte da gestão de um plano de ação para o trabalho dos professores de português e matemática, além de uma contínua cobrança para o aumento do nível de proficiência dos alunos; sem falar da aplicação contínua de simulados com questões exclusivas do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB² e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco- SAEPE³.

As escolas estaduais pertencentes à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco são guiadas pelos princípios da gestão gerencial. Sob essa ótica, a qualidade da educação, desde 2007, tem se fundado por uma perspectiva qualitativa-produtivista, logo, definida pela eficiência do desempenho dos docentes e o rendimento escolar dos discentes (RAMOS, 2009).

A qualidade é apreendida pelo controle do resultado das avaliações padronizadas, que muitas vezes desconsideram as especificidades nos diferentes contextos escolares. Para tal, os meios utilizados são uma gestão fundada no controle e na intensificação das atividades dos professores para que alcancem as projeções estipuladas pelos sistemas de avaliação (DUARTE; OLIVEIRA, 2014; FREITAS, 2014).

Diante disso, a política educativa que geriu a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco está voltada à responsabilização dos resultados obtidos pelas

² De acordo com o Ministério da Educação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma soma de avaliações externas em larga escala que possibilitam ao Inep diagnosticar o nível da educação básica brasileira e os vetores que podem implicar no desenvolvimento dos estudantes. Testes e questionários são aplicados nas escolas públicas e em uma parcela da rede privada a cada dois anos. Os resultados possibilitam a elaboração, monitoramento e melhoria das políticas educacionais no país a partir de evidências.

³ Saepe foi criado em 2000 a fim de monitorar a qualidade da educação do estado. Elege o mesmo sistema de resposta ao item e a escala do Saeb. As informações são geradas com base nos testes aplicados aos estudantes das escolas municipais e estaduais dos 3º anos do Ensino Médio/Normal Médio, 5º anos do Fundamental I e 9º anos do Fundamental II. As disciplinas avaliadas são português (leitura e escrita) e matemática.

escolas. Segundo Brooke (2006), esse modelo de administração busca controlar ao máximo os resultados dos sistemas e compreende os diretores escolares e os outros funcionários que compõe o quadro como responsáveis pelo desempenho dos estudantes nas unidades de ensino.

Diante do exposto, esclarecemos que, neste texto, analisaremos os elementos estruturantes e operacionais da política gerencial, como a percepção atribuída pelos professores de língua portuguesa sobre ela. Para tanto, essa análise será conduzida por meio de documentos, legislações e da realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo professores de português.

O discurso empresarial na política educacional pernambucana

Sob a inspiração de uma política educacional neoliberal, no Brasil, os anos de 1990 são marcados pela expansão das avaliações em larga escala. Seus resultados têm a função de promover uma autorreflexão das ações da comunidade escolar como um todo, bem como, promover a criação de políticas para a equidade e melhoria da qualidade do ensino (SOUSA, 2009, p. 31).

Contudo, o Estado tem se retirado parcialmente de suas responsabilidades nas questões sociais e incentivado a competitividade no mercado; sua função é de Estado- Avaliador, medir os resultados e responsabilizar aqueles que não se enquadram em sua lógica neoliberal.

As avaliações são um instrumento de gestão do Estado. Elas auxiliam o monitoramento dos indicadores educacionais e servem como instrumento de controle e regulação das atividades docentes. Assim, “pode-se considerar que essa conjuntura tem favorecido a solidificação de políticas centradas na responsabilização educacional como mais uma estratégia de gestão, em vista da consolidação dos processos de reforma, trazendo a melhoria da qualidade da educação entre as principais demandas” (LIRA; MARQUES, p. 17).

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007)- incentiva esse tipo de política para seus federados, para tal, justifica a necessidade de alcançar as projeções estipuladas pelo Ideb. As escolas são comandadas sob a lógica da gestão empresarial. Logo, as ações executadas precisam ser minuciosamente descritas, o processo de ensino controlado, inserir-se bonificação e punir aqueles que não se enquadram ao sistema. Vejamos o depoimento dos professores a seguir:

Acho interessante que a maior parte das reuniões é para discutir metas que a escola precisa alcançar, que se os alunos não estão interessados ou abaixo da média é porque ainda não conseguimos os encantar... Um vez, o gestor da unidade de ensino que leciono, em uma de suas inúmeras cobranças nos disse o seguinte: Vocês sabem, né, que quem decide se o professor fica ou não é a gestão. Podemos devolver um professor que não se enquadra à política da escola à Secretaria de Educação. Espero não precisar fazer isso com ninguém. Acho isso de uma falta de respeito tremenda. (PROFESSOR 2)

Números, números, estão interessados em números [...]. (professor lembra a fala da equipe gestora) Professores, vocês sabem que não podemos reprovar muitos alunos, isso não faz bem à escola. Isso nos coloca como escola prioritária. Sabem o quanto é ruim?! Não irei levar reclamação por causa de vocês. (PROFESSOR 3)

A gestão está preocupada com números. Apulso os alunos precisam melhorar. A formação humana vem em segundo plano [...] (PROFESSOR 4)

Como se percebe, a lógica é a gestão por resultados. “Estes dispositivos de *accountability* são supostamente para garantir a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 882). A educação é guiada por um pensamento empresarial. O desempenho é medido em notas, resultados e alcance de metas e não, necessariamente, nos esforços pessoais dos indivíduos. A gestão, por exemplo, tem transformado questões de natureza política, psicossocial, cultural etc., em questões eminentemente empresariais (GADELHA, 2017).

Para Trivisol e Almeida (2019), a racionalidade neoliberal e a cultura empresarial na escola fazem que os currículos sejam voltados à competição, inovação e concorrência. À vista disso, as escolas operam sob a lógica da empresa à proporção que: reduzem suas propostas pedagógicas para interesses do mercado; domesticam os alunos aos princípios neoliberais; diminuem humanidades e artes para componentes “mais úteis”; articulam-se com empresas e reduzem a educação à formação para o emprego; tornam o ensino flexível para demandas de mercado.

Como se não bastasse tudo isso, as escolas que operam sob esse sistema e são bem-sucedidas em alcançar as metas estabelecidas, recebem bonificação e precisam divulgar amplamente seu resultado. Gadelha (2017) destaca que a

espetacularização faz parte da política da visibilidade/ transparência operada sob a política neoliberal.

Diante dessa lógica, entendemos ser preciso repensar o modo como a educação pernambucana tem sido conduzida, tendo em seu bojo princípios da negociação, formação humana, respeito aos profissionais de ensino para a construção de uma educação de qualidade. Trivisol e Almeida (2019) afirmam que as escolas, em contramão à uma educação neoliberal, precisam promover: um ensino crítico e emancipador aos seus alunos; possibilitar experiências formativas alternativas à racionalidade utilitarista de mercado; consubstanciar programas e currículos alicerçados em uma educação para a cidadania; roborar laços de coesão social que estão para além da lógica da concorrência e competitividade; compreender a democracia como um valor moral.

A gestão dos resultados nas escolas pernambucanas

A gestão dos resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco não apenas responsabiliza os professores pelo desempenho alcançado pelos alunos nas avaliações externas, elas os pressionam. Para a execução de sua política, a secretaria de educação em questão, utiliza mecanismos operacionais próprios como: avaliação particular, cálculo de metas por unidades de ensino, bonificação para as instituições que alcançam as projeções estipuladas, monitoramento de indicadores e processos de resultados.

A Secretaria de Educação de Pernambuco possui o Saepe que entre seus atributos está o de permitir à gestão estadual: decretar o estabelecimento de metas para as escolas, destinar o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) para as escolas da Rede Estadual e Gerências Regionais de Educação (GREs), proceder no monitoramento sistemático dos resultados, divulgar publicamente os produtos obtidos. É importante destacar que esse sistema próprio de educação alimenta as demais etapas do regime de responsabilização educacional. Vejamos o que os professores pensam sobre o Saepe e as ações que geram no cotidiano escolar:

Quando se aproxima a aplicação das avaliações externas a escola vira uma loucura. Todas as conversas são vinculadas a elevação dos níveis de proficiência dos alunos. Inicia-se uma maratona de simulados para que os alunos consigam se sair bem nas provas. A

equipe gestora passa nas salas pedindo por tudo no mundo que os alunos não faltem no dia da aplicação da prova. Somos chamados à sala da gestão para observarmos uma lista com os alunos que estão abaixo da média em português, que têm dificuldade de interpretar... Perguntam-nos e exigem que apresentemos as medidas tomadas para que os estudantes possam avançar em seu nível de proficiência. (Professor 2)

As cobranças são inúmeras e feitas com veemência. O que pode ser observado é que, ao menos na minha vivência não há qualquer medida por parte da instituição de ensino e seu sistema arcaico que crie espaços de desenvolvimento de conhecimento, técnicas e estratégias para o alcance dos resultados. No entanto, as cobranças vêm com força e sem margem para argumentos. – Você tem que dar conta, tem que fazer para nossa escola se sobressair- dizem nossos gestores. (Professor 1)

Entendemos que a avaliação faz parte do processo de ensino- aprendizagem, mas avaliar não significa segregar, rotular, punir. Também não entendemos como um instrumento que visa enfraquecer/ retirar a liberdade do professor de ensinar; se assim fosse, bastaria dispor de técnicos e transformar todo o sistema em uma grande operacionalização. Lidamos com seres humanos, somos humanos. Há muita complexidade no cotidiano escolar, ele é multifacetado, plural, contraditório. Por mais que se deseje objetivar, a qualidade não pode ser mensurada pelos números apresentados.

Segundo os depoimentos dos professores, a gestão das escolas está mais interessada em aferir os resultados, melhorar os índices e ganhar o BDE do que na formação própria do indivíduo. A complexidade do ato de educar e aprender é bastante reduzida. Não se considera a pluralidade da clientela das escolas, nem o fato que os professores não são os únicos responsáveis pela melhoria da educação.

Também nos chamou atenção a fala “Você tem que dar conta, tem que fazer para nossa escola se sobressair- dizem nossos gestores.” Além de tudo, como se não bastasse, a gestão das escolas parece necessitar ser espetacularizada. Isso é próprio da cultura neoliberal, visto que os seres humanos são compreendidos como um capital a ser administrado, que precisa se valorizar, autopromover, isso é que faz com que se insiram no mercado de trabalho (DARDOT, LAVAL, 2019). Lamentavelmente, a escola não fica imune a esta lógica.

Entendemos que apenas aplicar simulados para os estudantes pode surtir pouco efeito para o avanço em suas habilidades de proficiência. Há necessidade de

um plano de ação que ocorra desde a base, isto é, os professores dos diversos níveis de ensino precisam trabalhar articulados, terem formação de qualidade e liberdade para trabalhar. É pouco provável que um estudante que sentiu dificuldade durante todo Ensino Fundamental I e II, resolva todos os seus problemas no Ensino Médio; pensar assim, para nós, é ingenuidade. Além do mais, a cultura dos resultados além de tornar difícil o trabalho nas unidades de ensino, ela pode gerar decisões que discriminam os alunos (SORDI, 2012), os próprios professores e limitar o currículo ao preparo para as avaliações externas.

A pressão exercida sobre os professores de língua portuguesa para alcance de metas

Um outro instrumento de responsabilização é a distribuição de metas por escolas. (PERNAMBUCO, 2012). Conforme a nota obtida na última avaliação, elas avançam progressivamente e precisam ser alcançadas “ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo” (PERNAMBUCO, 2012, p. 42).

Há um pacto, um contrato de gestão e comprometimento de toda a comunidade escolar para que as metas sejam alcançadas. Há um currículo que precisa ser cumprido não importa como. O diário de classe da Secretaria Estadual de Pernambuco é digital. Todas as informações lançadas podem ser visualizadas pelos técnicos da rede. Vale ressaltar que além do registro das aulas, os professores precisam observar atentamente os conteúdos propostos e segui-los à risca, pois não ministrar todos ao longo da unidade em seguimento, ocasionará pendência ao Sistema de Informações da Educação de Pernambuco- SIEPE. Uma lacuna no SIEPE compromete a imagem da escola e do professor perante à Secretaria; é preciso pontualidade no cumprimento das unidades.

Entendemos tal medida como uma ação que objetiva limitar a liberdade de ensino dos professores, além de monitorá-los ainda mais e engessar o currículo. Como se não bastasse tudo isso, em algumas instituições de ensino, meses antes da aplicação das provas, há o desejo que a maior parte ou todas atividades

realizadas concentram-se em treinar os alunos para responderem as avaliações externas. Observe o depoimento dos professores a seguir:

As minhas experiências em relação às provas externas não são nada boas. Eu já passei por muitas escolas, e em todas as escolas que eu peguei turmas que são avaliadas pelo Saepe, Saeb, eu sempre recebi muita pressão em relação aos resultados dessas provas e o que esses resultados trariam de benefícios para escola; inclusive eu tive uma escola que a diretora me pediu no meio do ano que eu deixasse de dar o conteúdo programático da turma e responder apenas questões do Saeb, do Saepe a fim de preparar as turmas para essas avaliações externas para que não pudesse prejudicar a escola. (Professor 5)

É uma maratona para responder provas do Saeb e do Saepe. A cobrança é tanta que acabamos entrando nessa lógica das avaliações externas, viu. Às vezes, sem mesmo pedirem, preparamos uma porção de simulados. Acho que temos medo de sermos enxergados como incompetentes, ouvirmos mais reclamações do que já ouvimos. (Professor 3)

Parece-nos que, em alguns momentos, as avaliações em larga escala ditam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, quando isso não ocorre, há uma imposição mesmo. Ocorre que ao criarmos situações que estimulem os alunos para desenvolverem suas competências linguísticas, já estamos de algum modo preparando os alunos para situações que necessitem ser avaliados, sem necessariamente ser preciso treinar que respondam questões para provas específicas; isso não significa que somos contra preparar os alunos para as avaliações de diversos tipos, é preciso que se familiarizem com a linguagem de concursos diversos, mas não desse modo. Não obstante, acreditamos ser o sentido da educação: promover as amplas habilidades dos alunos, sem falar que ela deve formar cidadãos, sujeitos críticos, cientes de seus direitos e deveres.

Dardot e Laval (2016), em seu livro *A nova razão do mundo: um ensaio sobre a sociedade neoliberal*, discutem sobre a fábrica do sujeito neoliberal. Os autores argumentam que dentre as inúmeras estratégias de manipulação dessa política está a de controle da vida das pessoas, a exposição daqueles que apresentam melhor desempenho, descarte daqueles que não se enquadram; o risco é uma estratégia de controle. O fracasso é enxergado como algo pessoal. Nada de considerar os fatores externos. Os seres humanos se transformam em empresas. Tivemos essa impressão na fala do professor ao declarar “A cobrança é tanta que acabamos entrando nessa lógica das avaliações externas, viu. Às vezes, sem mesmo pedirem,

preparamos uma porção de simulados. Acho que temos medo de sermos enxergados como incompetentes, ouvirmos mais reclamações que já ouvimos”.

Ainda, entendemos que quem melhor conhece as escolhas didáticas pertinentes para o avanço dos alunos são os professores que convivem e ministram aulas para eles. Um conteúdo programático, como o próprio nome já diz, tem a função de auxiliar os docentes a organizar, direcionar o trabalho, não o limitar. Para Lopes e Macêdo (2011), o currículo é um plano formal das atividades/ experiências que oportunizam o processo de ensino/ aprendizagem. Todavia, ele não é neutro, seus conteúdos são o resultado de discursos legitimados. Logo, os docentes podem e devem o questionar, utilizar de táticas para o consumir (CERTEAU, 1998)

Por fim, gostaríamos de destacar que essa excessiva atenção e cobranças das avaliações externas são injustas, pois podem constranger os professores e, em alguns casos, causar adoecimento. Vejamos os depoimentos a seguir:

É tanta cobrança que já disse brincando: Não sei para que escolhi ser professor de português... Deveríamos ganhar mais. Os professores de português e matemática vivem sendo cobrados, monitorados. Claro que estou brincando, pois jamais desmerecia o trabalho de nenhum colega, todos são importantes. O que penso mesmo é que não é necessária tanta cobrança com português e matemática; todos são importantes para formação dos alunos. Isso nos desgasta, adocece. É cruel! Não somos os únicos responsáveis pelo progresso dos alunos. O interessante é que se alcançamos as metas, o sucesso é da equipe, mas se não, o fracasso é do nosso desempenho. (Professor 3)

Na minha vivência acho injusto que toda responsabilidade recaia sempre na figura do professor que historicamente é responsabilizado pelos inúmeros erros nos processos de ensino e aprendizagem. Nenhum profissional de educação pode implantar no aluno o desejo de aprender, visto que, as estruturas familiares estão abaladas não promovendo a primeira educação, a familiar. [...] (Professor 1)

É uma pressão muito grande que é colocada sobre os professores de português e de matemática, principalmente quando as turmas não se saem bem; em reuniões pedagógicas só não fazem citar o nome do professor, mas deixam bem claro que a escola perdeu de ganhar uma bonificação, uma coisa desse tipo, por causa de um resultado de uma turma ou coisa desse tipo. Então, assim, a gente recebe muita pressão em relação a esses resultados, e outra pressão é os professores responsáveis pelas turmas de 9º e 3º ano (Médio), porque os alunos não podem faltar nesse dia. A quantidade de alunos que respondem a prova é um fator que é visto e que a gente recebe que o aluno não falta naquele dia. (Professor 5)

O discurso de responsabilização é algo muito recorrente na política educacional pernambucana, isso exerce forte pressão sobre os professores da rede. Essa política “produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT, LAVAL, 2019, p. 328). Assim, o medo é uma constante no dia a dia de muitos professores, sendo “mais uma clássica das violências sociais típicas do capitalismo: a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria” (DARDOT, LAVAL, 2019, p. 329).

Considerações Finais

Diante das considerações apresentadas, entendemos que a Secretaria de Educação de Pernambuco é guiada por uma política de gestão e responsabilização dos resultados. Diante disso, usa como estratégia: monitorar os professores e suas ações, estimular a maximização dos resultados através de bonificação proporcional aos resultados obtidos, controlar os processos de ensino para obter as metas estabelecidas, somado ao discurso de responsabilização.

A lógica que guia a política educacional do Estado está alicerçada em um modelo neoliberal de sociedade, no qual os indivíduos são vigiados pela norma. Para tal, utilizam “técnicas refinadas de motivação, estímulo e incentivo” (DARDOT; LAVAL, 2019, p. 328), exemplo, o BDE. Outrossim, há mecanismo para vigilância do trabalho docente como burocratização do ensino, metas, avaliação do desempenho docente- não apenas através de provas, mas do preenchimento de formulário por parte dos alunos sobre o que pensam acerca do trabalho docente, exposição.

Entendemos ser preciso repensar a maneira como a educação tem sido pensada, assim como, a precarização do trabalho docente. A qualidade da educação precisa ocorrer e deve ser perseguida, mas não a partir de uma visão reducionista de educação e avaliação. Por fim, não menos importante, os professores precisam ser respeitados, valorizados e dispor de condições efetivas para o exercício de sua função.

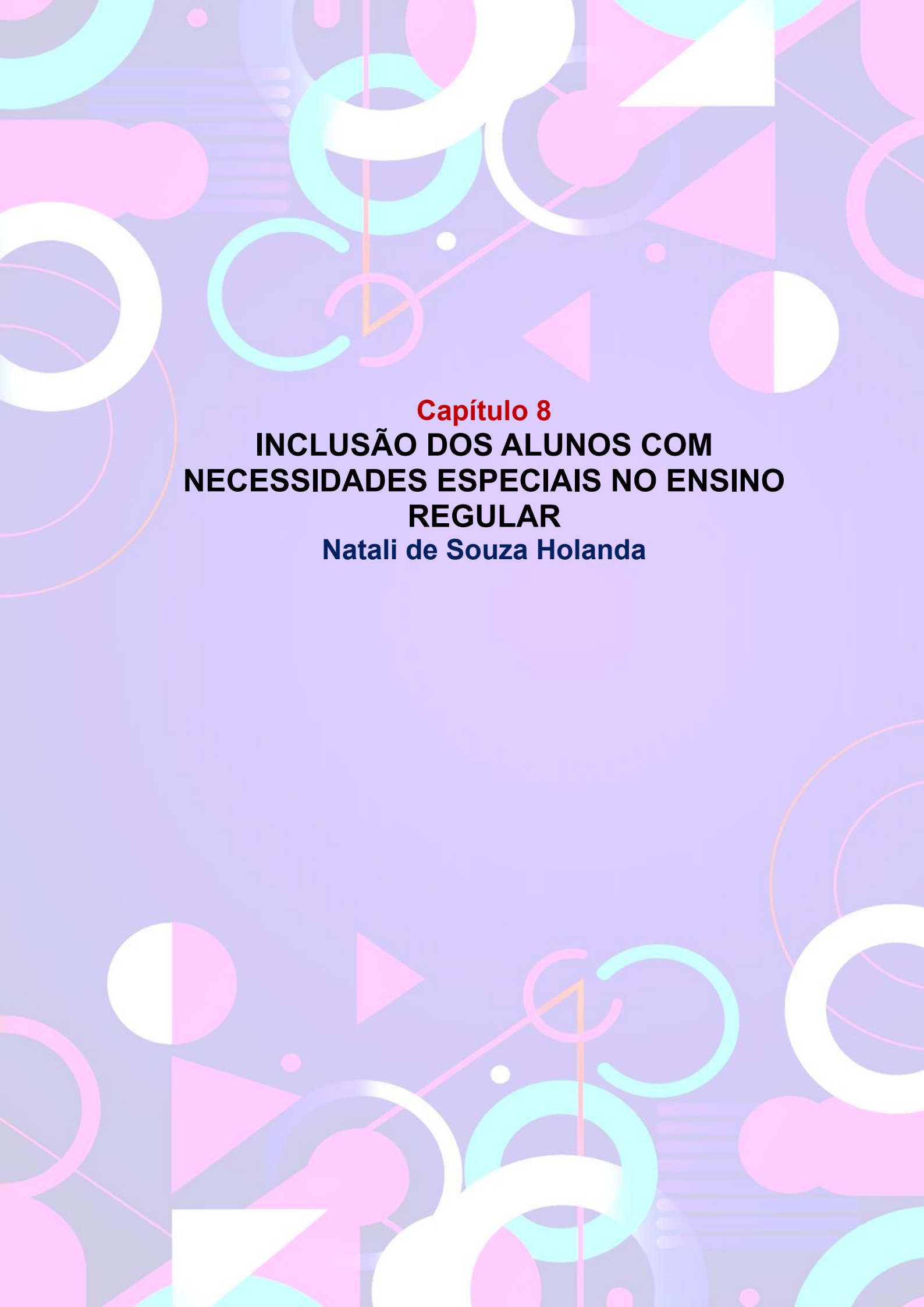
REFERÊNCIAS

- BROOKE, N. O Futuro das Políticas de Responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. UFMG. vol. 36, n. 128, 2006.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUARTE, A. W. B; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**. v. 10, n. 17.jul./dez. 2014.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.
- GADELHA, Syvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 66, p. 113- 139, out./dez. 2017.
- LIRA, I. S; MARQUES, L. R. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). In: SANTOS, A. L. F; ANDRADE, E. F; MARQUES, L. R. Políticas educacionais no Estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições. Recife: Ed. **ANPAE**, 2019.
- LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAROY, C. VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**. [online]. 2013, vol. 34, n.124.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Programa de Modernização da Gestão Pública** – Metas para educação. Recife: SEE, 2008.
- PERNAMBUCO, **Secretaria de Educação do Estado de. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento**: Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.
- PERNAMBUCO, **Secretaria de Educação do Estado de. Balanço da educação 2015**. SEE/PE, Recife, PE, 2014.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. SAEPE – 2016 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual.
- RAMOS, G. P. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF**. 2008. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SORDI, M.R.L. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr.-jun. 2012.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2009.

TREVISOL, M. G; ALMEIDA, M. L. P. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Dossiê Temático**, v.12, n.3, set./dez. 2019.



Capítulo 8
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO
REGULAR

Natali de Souza Holanda

INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

Natali de Souza Holanda

Graduação Matemática

INTRODUÇÃO

Em meados do século XX houve a intensificação dos movimentos sociais de luta pelos direitos das pessoas com necessidades especiais, com o intuito de erradicar qualquer forma de discriminação que impedem o exercício da cidadania dessas pessoas, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. Assim, no decorrer desse período histórico, fortalecem-se as críticas no que diz respeito às práticas segregativas nos diversos contextos especialmente nos espaços escolares.

Assim, foram criados diversos dispositivos legais no âmbito mundial e nacional para garantir a inclusão e a escolarização de crianças, adolescentes e jovens com necessidades especiais com o intuito de promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola com educação de qualidade.

Dessa forma, a proposta de um sistema educacional inclusivo perpassa por um processo de reflexão e prática, quanto às mudanças conceituais, político e pedagógicas, preconizadas pela Constituição Federal de 1988 que garante o direito de todos à educação. Então, as discussões acerca das políticas educacionais reforçam a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola na efetivação do processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Sendo assim, as escolas devem ter como princípio básico da linha de ação acolher todas as crianças, sem qualquer distinção ou atitudes discriminatórias. O grande desafio do sistema educacional atualmente é promover o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais a educação e o ensino de

qualidade no ensino regular contribuindo para seu desenvolvimento e autonomia no convívio escolar, familiar e social.

Levanta-se dessa forma um questionamento como acontece a inclusão dos alunos com necessidades especiais? Este estudo tem por objetivo analisar a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular. Identificar se na escola regular existe a inclusão. Verificar o que diz as leis sobre a inclusão. Compreender se os alunos com necessidades especiais são incluídos na escola regular. Este estudo justifica-se pelo direito de todos garantido por lei a educação de qualidade e com as pessoas com necessidades especiais não é diferente. Então, a escola é o espaço que tem um papel fundamental para promover o ensino de qualidade para os alunos com necessidades especiais, visando o seu desenvolvimento fazendo com que sejam de fato incluso oferecendo condições, onde os mesmos não sejam apenas integrados, por isso se faz necessário o estudo sobre a inclusão.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um terreno que ainda está marcado por imperativos que precisam ser estudados sob diversas perspectivas, visto que sua proposta inovadora prevê uma nova estrutura e um remanejamento radical na dinâmica da escola. Por esta complexidade, o tratamento das questões educativas, e da educação inclusiva requer o concurso de várias disciplinas, para que estratégias de diferentes ramos do saber possam ser usados no sentido de tornar claro e orientar educadores frente ao imenso desafio de exercer uma prática pedagógica que privilegie a diversidade na escola (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009).

Na Idade Média, essas pessoas também foram marginalizadas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, perseguidas e mortas. Muitas famílias preferiam escondê-las da sociedade. A ideia de promover aos filhos, qualquer tipo de intervenção em ambientes diferenciados não era uma prática comum.

No Brasil por volta do século XVIII, o atendimento as pessoas com necessidades especiais tinham caráter assistencialista, restringindo aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos, nas Santas Casas, salvo algumas exceções de

crianças que até participavam de algumas instruções com outras crianças ditas normais.

Mazzotta (2005) as discussões acerca do processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais no âmbito educacional tiveram início a partir do século XX, com base nas concepções na área médica e da pedagogia, sendo mais centrada nas causas biológicas da deficiência. Com os avanços em outras áreas do conhecimento como a psicologia influenciaram novas teorias de aprendizagem influenciando a educação inclusive sob o campo da psicopedagogia, ressaltando a importância da escola e enfatiza os métodos e as técnicas de ensino.

Por volta da década de 1990 e início do século XXI, avançam os estudos em Educação Especial no Brasil. Conforme estudos de Mazzotta (2005) é possível destacar três atitudes sociais que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com necessidades especiais especialmente no que diz respeito às pessoas com necessidades especiais: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

Assim, a marginalização neste período se caracterizava pela total descrença na capacidade de pessoas com necessidades especiais, gerando durante muito tempo uma omissão por parte da sociedade e na organização de serviços para esse grupo da população. O período assistencialista foi marcado pelas instituições filantrópicas oferecendo apenas proteção as pessoas com necessidades especiais perdurando a descrença no potencial e na capacidade de aprendizagem destes indivíduos.

Já no período da Educação/reabilitação das pessoas com necessidades especiais houve uma mudança e preocupação com relação aos serviços e desenvolvimento educacionais, considerando então a potencialidades de cada um.

Mesmo que tenha sido muito discutida, ainda não existe unanimidade a respeito da essência do conceito de educação inclusiva. Em algumas nações, o termo inclusão ainda é visto como um tratamento para atender crianças com necessidades especiais dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Mas, Internacionalmente, o conceito tem sido entendido de uma maneira mais ampla como uma mudança que acolhe a diversidade entre todas as pessoas do processo educativo. O principal objetivo da educação inclusiva é de eliminar de vez a exclusão social fruto de atitudes e respostas à diversidade com relação à classe social, etnia, gênero, religião e habilidades. Desse modo, parte-se do princípio que a educação é

parte essencial do direito humano básico e suporte de uma sociedade mais solidária e justa (AINSCOW, 2006).

Sasaki (2006) ao explicar o processo de inclusão/integração educacional denota quatro fases que ocorreram ao longo do desenvolvimento da história da inclusão são elas: fase de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Na fase de exclusão não existia nenhum tipo de preocupação ou atenção, as pessoas com necessidades especiais viviam isoladas e rejeitadas pela sociedade. A segregação institucional as pessoas com necessidades especiais eram afastadas do convívio familiar, recebendo atendimentos de instituições filantrópicas ou religiosas. No entanto, vale ressaltar que foi nesta fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação.

Na fase da integração as pessoas com necessidades especiais passaram a ser encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade. Já na inclusão todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades. Ao falar em educação inclusiva Sanchez, afirma que:

Esta visa apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos da escola. Enfatizando a necessidade de se pensar na heterogeneidade do alunado como uma questão normal do grupo/classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos. (SANCHEZ, 2005, p.12).

Então, o grande desafio para educação em uma perspectiva de inclusão é respeitar a diversidade e as potencialidades de cada um, daí a importância de refletir quanto às práticas pedagógicas para desenvolver assim um trabalho que possibilite ampliar as possibilidades de aprendizagens das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Segundo a Deliberação nº 02/03 CEE, a terminologia “necessidades educacionais especiais” deve ser utilizada para referir-se às crianças e jovens, cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Assim, essa terminologia pode ser atribuída a diferentes grupos de educandos, desde aqueles que apresentam necessidades especiais permanentes

até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar.

Sampaio e Sampaio (2009) revelam que atualmente, a repercussão da inclusão está sendo um tópico bastante pesquisado. Uma revisão de literatura desenvolvida no portal de pesquisa Educational Resources Information Center — ERIC retratou inúmeros estudos evidenciando os benefícios da educação inclusiva não apenas para pessoas com necessidades especiais, mas também para aqueles sem necessidades especiais, que estão aprendendo a respeito das diferenças individuais e adquirindo novas habilidades sociais. Em relação as famílias de crianças com necessidades especiais, este estudo demonstrou que as expectativas dos pais em relação a seus filhos tendem a crescer quando eles são educados na escola regular.

Aduzem Hehir et al (2016) que mundialmente, a educação inclusiva vem facilitando que estudantes com e sem necessidades especiais atravessem sua trajetória escolar na mesma sala de aula. A educação inclusiva é reafirmada e indicada em várias declarações internacionais, políticas educacionais e em leis nacionais. Essas políticas, adicionadas aos esforços de todos os defensores dos direitos dos deficientes, têm levado a um considerável aumento da quantidade de alunos com necessidades especiais que recebem educação escolar em conjunto com colegas sem deficiência.

Para os que não possuem necessidades especiais, os benefícios da inclusão também são estendidos para o ambiente de trabalho. Numa pesquisa de empresas e instituições do Canadá, Brasil, Estados Unidos e Espanha, pesquisadores de McKinsey & Company descobriram que contratar pessoas com Síndrome de Down gera um efeito positivo na saúde da organização e no ambiente de trabalho, além de promover o desenvolvimento de habilidades na solução de conflitos e aumentar a motivação dos colaboradores (HEHIR et al 2016).

2.1 Bases legais da educação inclusiva

Existem diversos documentos que fundamenta as bases legais para educação inclusiva no qual se constitui as políticas públicas da educação especial a nível nacional e internacional são eles: a Constituição Federal de 1988, a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº

9.394/96, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a nível internacional a Declaração de Salamanca, realizada em 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca na Espanha.

Através destes, podemos perceber a crescente trajetória em que está inserida a educação inclusiva no cenário educacional, considerando a importância de conhecer e interpretar os interesses dos organismos financeiros e reguladores, que por muitas vezes disseminam diretrizes incoerentes com a atual organização do universo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Reafirmando o dever do Estado em oferecer esse apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais, sabendo que a efetivação desses serviços deve ser permanente, visto as próprias “peculiaridades dos alunos da educação especial”.

No Art. 59 determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas especificidades promovendo situações didáticas contribuindo para o seu desenvolvimento atingindo nível e conclusão do Ensino Fundamental. Assegurando ainda a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Sendo assim, se faz necessário considerar a realidade e as potencialidades de cada educando independente de sua necessidade especial. Para então definir as melhores estratégias para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, contemplando uma política de inclusão pautada na estrutura e reorganização educacional com foco especialmente no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 1º, em seu Parágrafo único, determina que o atendimento escolar das crianças com necessidades especiais deve ter sido iniciado na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial quando necessário, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, contando o atendimento educacional especializado.

O art. 2º também determina que o sistema educacional devem matricular todos os educandos, cabendo então as instituições de ensino organizar-se para o atendimento de crianças com necessidades especiais, oferecendo uma educação de qualidade para todos.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (MANTOAN, 2006, p. 23).

Apesar dos avanços nas políticas educacionais para pessoas com necessidades especiais os direitos são garantidos, mas ainda há muito por fazer para que se efetive a inclusão dessas crianças no ensino regular. Possibilitando a eles o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes.

2.2 Adequação da organização pedagógica da escola regular

Segundo a Unesco (1994) o conceito de Escola Inclusiva originou-se a partir de uma concepção comum que condiz com a responsabilidade de uma pedagogia pautada na aprendizagem da criança, inclusive aquelas com desvantagens severas. As crianças devem aprender juntas. Tal consenso fundamenta-se nas diferenças como condição humana adequando o processo de aprendizagem às necessidades da criança em respeito à sua dignidade.

Sendo assim, as políticas educacionais implementa um novo conceito de Escola Inclusiva, tem como proposta novas práticas de ensino com o propósito de atender as especificidades das crianças com necessidades educacionais especiais, garantindo o direito a educação para todos. Neste sentido, Silva denota um novo conceito de diferença e multiplicidade na educação inclusiva:

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, os múltiplos é sempre é um processo, uma operação, uma

ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade PE uma maquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, porífera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (SILVA, 2000, p.100-101).

A educação em uma perspectiva de inclusão entende a diversidade como uma oportunidade riquíssima para troca de experiência na construção do conhecimento.

Brasil (1994) a Declaração de Salamanca norteia as políticas e práticas da Educação Especial, como também as práticas educativas de inclusão no Ensino Regular. Contudo, uma instituição de ensino regular é considerada inclusiva quando são consideradas e respeitadas as potencialidades de cada educando com necessidades especiais independente das limitações impostas pelas deficiências.

Contudo, sabe-se que as práticas pedagógicas vão além das escolas e das salas de aula. No entanto, uma escola regular para se tornar inclusiva é preciso saber os direitos e reivindicá-los para então tornar-se um instrumento essencial as mudanças educacionais. Ensinar não é uma tarefa fácil exige conhecimento acerca de como se dá o processo de ensino/aprendizagem. Competência e domínio dos conteúdos, planejamento para refletir e compreender as práticas em uma perspectiva de inclusão com o intuito de atender às especificidades educacionais dos educandos.

Pois, integrar não é incluir pessoas com necessidades especiais no ensino regular, isso implica mudanças e reformas no sistema educacional. Por meio da flexibilização e adaptação do currículo escolar, modificando ainda as formas de avaliar e ensinar criando situações didáticas que facilite o desenvolvimento do processo educativo implementando práticas inclusivas em sala de aula.

Dentre as adaptações curriculares para a implementação e realização do trabalho docente no ensino regular visando garantir a inclusão e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais estão: A criação de condições físicas, materiais e ambientais na sala de aula. Favorecendo da melhor forma possível o nível de comunicação e interação do aluno com toda a comunidade escolar.

Realizando as adaptações necessárias dos materiais de uso comum em sala de aula, possibilitando ao educando sua participação nas atividades propostas, contando ainda com materiais de apoio. Eliminando ações e atitudes discriminatórias que possam desencadear sentimentos de baixa auto-estima, inferioridade, menos valia ou fracasso. As adaptações de pequeno porte (não significativas) constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. Além dessas adaptações gerais, é importante refletir também nas adaptações mais específicas de acordo com cada necessidade.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi pesquisa bibliográfica e de campo com abordagem qualitativa de vários autores. Com o intuito de aprofundar os conhecimentos sob os aspectos teóricos e práticos que envolvem o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular. Então foi aplicado um questionário com 6 questões direcionadas 10 educadores da rede regular de ensino dos municípios Cabo de Santo Agostinho.

3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na questão 1 o que é inclusão? Foi constatado que 100% dos professores sabem o que é inclusão. Na educação, este tema veio revolucionar o sistema organizacional e as propostas curriculares vigentes. A intenção é fazer valer, verdadeiramente, o direito à Educação prescrita em nossa Constituição de 1988.

Na questão 2 qual a diferença entre integrar e incluir? É interessante afirmar que 80% dos professores sabem diferenciar, enquanto 20% não. A diferença é significativa, para Mantoan (2002) os termos “integração” e “inclusão” embora tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos metodológicos divergentes. Integração refere-se mais especificamente inserção de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. A inclusão prever a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática.

Na questão 3 sua escola é inclusiva? 60% dos professores responderam que sim e 40% que não. Escolas inclusivas são aquelas que propõem um modo de organização do sistema educacional, que consideram as necessidades de todos os alunos e que são estruturadas em funções dessas necessidades. Retomando os preceitos da educação inclusiva, recorda-se que seu fundamento se justifica no reconhecimento da diversidade da natureza humana, em que a sociedade é formada por indivíduos não semelhantes, tanto de caráter individual como grupal. Nota-se, portanto, uma mudança na forma de entender as respostas educativas, uma vez que as diferenças pessoais passaram a ser relevantes no entendimento e na efetivação do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA & LEITE, 2006).

Na questão 4 como você trabalha a inclusão? 100% dos professores trabalham a inclusão de maneira insatisfatória devido à falta de recursos, dois dos professores entrevistados trabalham no AEE, onde realizam atendimentos individuais, dando condições necessárias para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais na sala de aula.

(...) respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor. (ARANHA, 2000, p. 9)

Na questão 5 Você sabe o que diz a lei (LDB) a respeito da inclusão? 50% dos professores responderam que sim e 50% em partes. Foi comprovado que se faz necessário, promover mais estudos e debates, a fim de qualificar os professores, para que possam exercer ensino de qualidade garantido assim os direitos dos alunos e professores. [...] 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 seguintes princípios: participação da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes. LDB Lei nº 9394/96 artigo 14.

Na questão 6 quais as dificuldades que você encontra em incluir um aluno? 100% dos professores responderam a falta de recursos adequados, para atender os

alunos de acordo com suas necessidades especiais e a qualificação dos professores. Nesse sentido, ensinar a todos reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem uma trama multicolor de conhecimentos, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização do trabalho que se pautou em pesquisa bibliográfica e estudo de caso, foi possível alcançar os objetivos propostos de analisar a política de inclusão e os seus reflexos nos processos de socialização e de aprendizagem de alunos com necessidades especiais, observando sistematicamente o interesse e o comportamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, decorrentes das suas necessidades educacionais especiais. Através das observações também realizamos uma análise sobre o cotidiano da escola, verificando até que ponto a escola está realmente sendo um espaço inclusivo.

Existem diversos dispositivos legais no âmbito mundial e nacional para garantir a inclusão e a escolarização de crianças, adolescentes e jovens com necessidades especiais. No entanto, ainda há um longo caminho para promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola com educação de qualidade para as pessoas com necessidades especiais.

Neste sentido, o espaço escolar tem um papel fundamental que essas pessoas tenham oportunidades ao ensino de qualidade, com o intuito de promover a inclusão nas salas do ensino regular. A proposta de um sistema educacional inclusivo perpassa por um processo de reflexão acerca das concepções educativas e das práticas pedagógicas nos diversos contextos sociais.

Então este estudo possibilitou aprofundar os conhecimentos sobre o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Entretanto, na prática foi possível constatar que muitos educadores não se sentem preparados para lidar com crianças com necessidades especiais. Dificultando muitas vezes resistência de maneira inconsciente ao processo de inclusão o que fatalmente condena à discriminação e conseqüentemente à exclusão. Portanto, cabe a cada um, encarar o desafio de contribuir para que o espaço escolar se torne um ambiente

inclusivo promovendo transformações nos diversos contextos sociais. Daí a importância da escola desenvolver estratégias de ensino diversificado, para acolher e promover uma educação de qualidade para todos em uma perspectiva de inclusão.

É garantido o direito à educação e deve ser disponibilizado a todos a oportunidade de atingir e manter o nível apropriado de aprendizagem. Todos possuem necessidades, interesses, características e habilidades de aprendizagem que lhes são únicas. Os sistemas educacionais devem ser denominados e os projetos educacionais devem ser implantados no sentido de se levar em consideração a extensa diversidade dessas necessidades e características. Sujeitos com necessidades educacionais especiais precisam ter acesso à educação regular sem qualquer forma de discriminação ou preconceito.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte**. Brasília, MEC/SEE, 2000.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. **Melhorando escolas, desenvolvendo Inclusão**. Londres: RoutledgeFalmer, 2006.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva:Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6.
- SANCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista Inclusão. Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 718.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

HEHIR, Thomas; GRINDAL, Todd; FREEMAN, Brian; LAMOREAU, Renée; BORQUAYE, Yolanda; BURKE, Samantha. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência.** ago.2016. Disponível em http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Acesso em 31/01/2020.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Escola Inclusiva e as necessidades educacionais especiais.** In: Manzini, E.J. Educação Especial: temas atuais. Marília, Unesp/Marília-Publicações, 2000.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAMPAIO, Cristiane T. e SAMPAIO, Sônia Maria R. **Refletindo sobre a educação inclusiva.** Disponível em <http://books.scielo.org/id/3hs/05>. Acesso em 02/02/2020.

SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, Vozes, 2000.



Capítulo 9

**A PERCEPÇÃO DO IMPACTO DO PROGRAMA
SEGUNDO TEMPO ENTRE OS
COORDENADORES DE NÚCLEO DO AGRESTE
DE PERNAMBUCO**

**André Carlos Monteiro
Ângela Maranhão Santos
Cristiane Farias do Nascimento
Lívy Riff Novaes**

A PERCEPÇÃO DO IMPACTO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO ENTRE OS COORDENADORES DE NÚCLEO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO

André Carlos Monteiro

Graduado em Educação Física pela ASCES. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco.

Ângela Maranhão Santos

Graduação em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Teologia Integrada. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência na área de Química.

Cristiane Farias do Nascimento

Graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência nas áreas de História, Filosofia e Sociologia.

Lívy Riff Novaes

Licenciatura em Ciências Biológicas. Especialização em Gestão Ambiental pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência na área de Biologia.

INTRODUÇÃO

O Segundo Tempo é um programa do Ministério do Esporte, em parceria com o Ministério da Educação promovido pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE), destinado a possibilitar o acesso à prática esportiva aos alunos matriculados no ensino fundamental e médio dos estabelecimentos públicos de educação do Brasil, principalmente em áreas de vulnerabilidade social. No Manual de Diretrizes e Orientações do Programa Segundo Tempo é apresentado seu objetivo central: Democratizar o acesso à prática esportiva por meio de atividades a serem realizadas no contra-turno escolar, de caráter complementar, com a finalidade de colaborar para a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento de crianças e adolescentes, principalmente em situação de vulnerabilidade social, pessoas com necessidades especiais e jovens que estão fora da escola, no sentido de possibilitar a sua inclusão no ensino formal (BRASIL, 2006).

O Programa Segundo Tempo (PST) constitui-se em uma ação governamental brasileira fundamentado em políticas públicas de intervenção em comunidades carentes do Brasil. Em sua particularidade o PST implementado pela Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES está baseado numa perspectiva interdisciplinar propondo atividades socioeducativas nas áreas da educação física, direito, saúde e pedagogia, com propostas diversas para atender crianças e jovens de educação básica e alunos/as portadores/as de deficiência. Seus princípios norteadores visam a ludicidade, a inclusão social, a vivência com a diversidade humana, o aprimoramento da consciência cidadã e o exercício da democracia.

O PST-ASCES atende às populações mais vulneráveis aos processos de exclusão social, sendo uma das principais características das crianças e adolescentes atingidos morarem nas áreas mais pobres e distantes (favelas e periferias), e por estarem em áreas de exclusão social, estão mais sujeitas a serem recrutadas pelo crime ou vitimados pela violência. A retirada destas crianças e adolescentes do ócio dos seus bairros e a perspectiva nova de vida ocorre ao serem trabalhadas temáticas voltadas para a cidadania e o acesso aos direitos. Também foram atendidas comunidades residentes em municípios da região caracterizadas pela vulnerabilidade social e exclusão do direito ao esporte e exercício da cidadania.

O município de Caruaru está localizado a 132 quilômetros da capital Recife. Sua privilegiada posição geográfica constituiu um polo socioeconômico exercendo

influência e suas capacidades econômicas, sociais, culturais e políticas sobre aproximadamente 40 municípios, englobando uma população de 1.200.000 habitantes. Nesta área geográfica o projeto se insere.

Caruaru está localizada no Agreste Setentrional de Pernambuco, área de transição entre a Zona da Mata e o sertão pernambucano, sua economia se baseia principalmente no comércio e nas feiras. É conhecida nacionalmente pela Feira Livre, imortalizada na voz do cantor Luiz Gonzaga (A Feira de Caruaru) e pelo artesanato de barro produzido no Alto do Moura. Conhecida pelo São João, seu principal produto turístico, mas também pela feira da Sulanca, feira do gado e feira de importados. A agricultura é de subsistência, a cidade de Caruaru não se caracteriza como produtora de alimentos. Apesar do desenvolvimento econômico produzido pela feira e pelo polo de confecção, também apresenta graves problemas sociais: Trabalho infantil, mão-de-obra sem qualificação para o mercado de confecções em expansão, taxas de homicídios e de violências contra jovens, adolescentes e mulheres, extremo desmatamento das matas e contaminação dos rios pelas lavanderias de jeans, baixo nível de organização das comunidades e pouca participação da população na vida política, predominando relações de clientelismo na política local.

No convênio 112-2008, firmado entre o Ministério do Esporte e a ASCES, foram atendidos 5.000 alunos distribuídos em 25 núcleos, localizados na Região Agreste de Pernambuco. Cada núcleo contou com o trabalho de 04 monitores, priorizando o ensino de atividades esportivas e incluindo atividades de reforço escolar, atividades relacionadas à saúde e ao exercício da cidadania, num processo de extensão universitária com produção de conhecimento a ser divulgado publicamente. Os monitores de atividades complementares também foram orientados por professores universitários de suas áreas específicas (Educação, Saúde e Direito).

A Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES articulada com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA e com a Universidade Federal de Pernambuco em Caruaru - UFPE, enquanto instituições educacionais brasileiras promovem de forma eficiente e criativa a extensão universitária, a fim de orientar suas ações no Projeto Pedagógico Institucional. Com o Programa Segundo Tempo é possível ampliar as possibilidades de acesso aos bens

esportivo/culturais, promovendo atividades voltadas à melhoria da qualidade social das crianças, dos adolescentes e dos deficientes atendidos no programa.

A materialização do Programa Segundo Tempo articula e fortalece a comunicação entre as comunidades da Escola Básica e das Faculdades e Universidade, possibilitando aos acadêmicos e aos professores – coordenadores de núcleo, estudos e novas experiências, a partir da contribuição da práxis na formação humana. Neste contexto, o Esporte concretiza-se sob a ótica do direito, com respeito às diferenças, a cultura regional com identidade e vínculo social, estabelecendo diálogo com a ciência, a tecnologia e a vida com qualidade social.

Cada núcleo foi composto por, no mínimo 200 alunos, 04 monitores e 01 coordenador. No entanto, um dos núcleos foi cadastrado com 80 alunos deficientes, utilizando uma metodologia que considera a condição do aluno deficiente, buscando a diminuição da exclusão social afeta ao Fenômeno Esporte. Núcleos com alunos especiais também foram supervisionados pela Coordenação Geral, a qual é professora universitária que atua na Educação Física Adaptada.

Os núcleos foram beneficiados com material esportivo, com reforço alimentar, com reforço escolar, com realização de quatro festivais na ASCES e, principalmente, com atividades regulares atendendo cada aluno em 03 dias por semana, durante 20 meses de efetiva execução.

Algumas questões nos instigaram a olhar o Programa com uma perspectiva mais acadêmica a partir da nossa vivência no referido Programa. Com isto, várias questões são postas para essa análise, como por exemplo: Em que medida o programa contribui para o desenvolvimento das crianças e adolescentes que nele estão inseridos, o que mudou na percepção da comunidade, e por fim o que a experiência de coordenar um núcleo acrescentou na vida dos próprios coordenadores? Essas e outras questões nos levaram a desenvolver esse trabalho, de forma que, numa tentativa de síntese para as nossas inquietações, resolvemos investigar qual a contribuição dos coordenadores de núcleo para o Programa Segundo Tempo.

Nesse contexto, esse trabalho procura trazer contribuições acerca das atividades desenvolvidas nos núcleos dos coordenadores que serão sujeitos de nossa pesquisa. Assim, tivemos como **Objetivo geral**: analisar as contribuições do PST no desenvolvimento pessoal e profissional dos coordenadores de núcleo. **Objetivos específicos**: Compreender qual a visão dos coordenadores de

núcleo em relação à importância do PST para a escola, para os alunos e para a comunidade em que o seu núcleo se insere; Identificar junto aos coordenadores de núcleo o que deveria ser mantido e o que poderia ser melhorado no próximo convênio a ser iniciado; Analisar a contribuição das atividades desenvolvidas no núcleo para as aprendizagens das crianças e adolescentes.

2. DISCUSSÃO

2.1. O sistema nacional de esporte e lazer

O Sistema Nacional de Esporte e Lazer tem por objetivo consolidar a Política Nacional do Esporte criando mecanismos que garantam a execução e acessibilidade nas esferas da federação, definindo os papéis das entidades dirigentes do esporte e lazer. O referido sistema compreende o esporte educacional, o esporte de participação e o esporte de alto rendimento e, está baseado no regime de colaboração entre a união, os estados e municípios, com ênfase na municipalização, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais e guiando-se pelos princípios da democratização e inclusão social, articula, integra, promove e estabelece relações éticas de parcerias entre as entidades da sociedade civil, instituições públicas e privadas, em torno do esporte educacional, de participação e de rendimento (BRASIL, 2006).

Para que possamos compreender a dinâmica da política de formação dos recursos humanos do Sistema Nacional de Esporte e Lazer, esta deverá preservar o caráter multiprofissional e multidisciplinar que por sua vez se torna necessário para a universalização da prática do esporte e do lazer como direito de todos no que diz respeito desde a aprendizagem das práticas esportivas e recreativas até as de alto-rendimento nos aspectos do planejamento, execução e avaliação dando atenção especial ao esporte para pessoas com deficiência e com necessidades especiais, ao idoso e às práticas de identidade cultural brasileiras e de outras nacionalidades, em consonância com a Política Nacional de Esporte -, levando em consideração os princípios éticos de inclusão, democratização e desenvolvimento humano e visando o projeto histórico de sociedade comprometido com a reversão do quadro de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social.

O Sistema Nacional de Esporte e Lazer tem por princípio a gestão democrática da esfera pública, objetivando o exercício pleno da cidadania, por meio da participação e da inclusão social, valorizando a promoção do esporte

educacional, de alto rendimento e de participação objetivando a formação integral do cidadão. O setor esportivo no Brasil tem uma grande potencialidade, no entanto tem muitos problemas e desafios a enfrentar. Uma alternativa seria definir os papéis da União, estados e municípios de forma transparente e com a participação dos cidadãos tomando consciência e opinando na gestão das entidades que cuidam do esporte.

Segundo a 1ª Conferência Nacional do Esporte, há que se tomar como base três pontos eminentemente importantes para a estruturação e construção da ação política governamental na área do esporte e lazer, que são: Princípios - entendidos como origem de tudo; Diretriz - como um conjunto de instruções ou indicações para se levar a ação; Objetivo - o que se pretende atingir.

Levando em consideração esses três eixos, podemos entender que há a necessidade de uma gestão democrática da esfera pública, objetivando o exercício pleno da cidadania, por meio da participação e da inclusão social. Uma gestão descentralizada que vise à colaboração e comprometimento entre Municípios, Estados, Distrito Federal e a União.

O esporte é merecedor de prioridades nas ações dos governos por isso, deve ser tratado como uma atividade essencial, difundir a cultura das práticas esportivas e de lazer enquanto direito social, independente de idade, gênero, etnia, condição social ou deficiência.

Uma política de lazer deve atender a toda a população, com linhas de ações específicas, o lazer não se limita a ter no esporte o único interesse sociocultural a ocupá-lo, ele deve ser compreendido como tempo e espaço de vivências lúdicas e de apropriação da cultura.

2.2 O Programa Segundo Tempo

Do conjunto das políticas públicas para o esporte, proposta e coordenada pelo Ministério dos Esportes (ME), encontra-se o Programa Segundo Tempo (PST), cujo objetivo consiste em democratizar o acesso à prática e à cultura esportiva, por meio de atividades oferecidas no contra turno escolar. Segundo os documentos oficiais do Ministério do Esporte, esse Programa tem como principal finalidade colaborar para a inclusão social, bem estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento intelectual e humano, e assegurar o exercício da

cidadania de crianças e jovens em idade escolar, tendo com enfoque principal o esporte educacional.

No Agreste pernambucano, o Programa se materializou a partir da realização de três convênios (135/2005, 390/2006 e 112/2008) firmados entre o Ministério do Esporte (ME) e a Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), com sede no município de Caruaru/PE. O convênio 112/2008 atendeu cerca de 5.000 (cinco mil) crianças e jovens, três vezes por semana, com atividades esportivas e culturais, relacionadas à saúde e reforço escolar, bem como, recebendo diariamente, reforço alimentar.

O convênio 112/2008 atendeu vinte e cinco (25) núcleos que são as unidades básicas de atendimento ao público-alvo do PST. Os núcleos têm sede nas escolas públicas das cidades que receberam o programa e são destinados à prática esportiva e às atividades culturais relacionadas à saúde e reforço escolar dos participantes do Programa, mediante programação de atividades a serem desenvolvidas no contra-turno escolar, sob orientação de coordenadores e monitores devidamente habilitados e capacitados para a função.

Para dar conta das atividades de reforço escolar, a ASCES fez parceria com duas importantes instituições de ensino superior da região: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) e o Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE). Essas duas instituições colaboram com o oferecimento das atividades de reforço escolar por via da integração no PST de monitores/alunos dos cursos de licenciatura. Pode-se afirmar que para os monitores e suas respectivas instituições de educação superior, o PST se constitui em atividade de educação, extensão universitária e de pesquisa.

Os monitores pertencem aos diferentes cursos de graduação oferecidos pelas instituições de ensino superior parceiras dos convênios, que são: Educação Física, Biomedicina, Fisioterapia e Enfermagem (ASCES), Letras, Pedagogia, História e Ciências Sociais (FAFICA) e Pedagogia (UFPE). Os monitores ofereceram apoio à realização de atividades complementares tais como: reforço escolar, educação para a saúde, atividades culturais e exercício à cidadania.

Segundo Lorenzini et al (2010), em sua dimensão pedagógica, o PST do Agreste de Pernambuco busca o diálogo com todos os participantes

(coordenadores, monitores e alunos), numa discussão sobre o Esporte e suas relações com outras atividades relacionadas à saúde, à educação, ao lazer. Como princípio pedagógico básico busca-se privilegiar a ludicidade e a interdisciplinaridade.

2.3. A relação entre escola e comunidade

A educação é um dos pontos fundamentais no crescimento intelectual das pessoas, valorizando os seres humanos em cidadãos conscientes e ativos na sociedade. Na escola existem muitas dificuldades em relação à educação, uma das principais é o desinteresse por parte do educando, os professores têm uma missão muito difícil, que é a de despertar esse interesse, esta vontade de saber, este desejo de mudança. A escola é concebida como um espaço onde os alunos possam exercer seu papel na construção da democracia social, formando nos alunos, estruturas cognitivas e condutas que facilitem o enfrentamento das diversas situações.

O Programa Segundo Tempo, no entanto, busca democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social, oferecendo práticas esportivas educacionais estimulando crianças, adolescentes e jovens a manter interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral, por esse motivo é de extrema importância falar em cidadania ou participação cidadã.

Para Severino (1992), a cidadania é a qualificação do exercício da própria condição humana, sendo assim, para construirmos a cidadania precisamos ter claros os fins da escola e da educação, onde estes possibilitam ao educando um crescimento e entendimento cada vez maior do que é ser cidadão, onde ele mesmo possa se libertar das amarras da alienação e perceba que a educação é o principal instrumento para a construção da cidadania, onde todos tenham direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à liberdade, em fim, à dignidade como seres humanos.

Pode-se destacar que há a necessidade de que a educação represente um investimento na consolidação da força construtiva dessas mediações, sempre tentando reverter seu potencial alienador, é a partir daí que se pode

compreender a importância da escola na construção da cidadania. A escola deve servir de base mediadora e articuladora dos projetos que envolvem a ação humana. Conforme Severino (1992), só a presença viva e vivificante de um projeto educacional possibilitará à escola evitar a hipertrofia burocrática, a divisão técnico-social do trabalho, a prática autoritária e a rotina mecânica.

Para que se efetivem as transformações estruturais da sociedade brasileira e o acesso ao conhecimento deixe de confrontar-se com o direito à cidadania, se faz necessárias rupturas que implicam certamente em uma nova compreensão de educação e da escola, como instituições que devem prioritariamente se engajar na construção da cidadania da maioria de excluídos. É de fundamental importância a inclusão de temas que abordem a questão da cidadania para que as crianças e adolescentes sejam sempre desafiados na construção do conhecimento. Esses alunos passam a maior parte do tempo na escola então, esta precisa dar o exemplo, ousar e construir o futuro oferecendo possibilidades concretas de libertação.

2.4. A atuação dos profissionais no PST: políticas públicas para o esporte e lazer

Para atuar no âmbito do lazer numa perspectiva crítica e participativa é fundamental o investimento intenso em formação de pessoal, o que o PST propõe para assumir o cargo de coordenador de núcleo é ter formação na área de educação física, no entanto, o caminho para construção de uma concepção de esporte e lazer se dará através de treinamentos e discussões periódicas.

A questão que devemos levar em consideração enquanto formadores é não ocupar o tempo dessas crianças com práticas espontaneístas, educar significa estar em correspondência com uma perspectiva emancipatória, nesse sentido, a educação é mediadora de um contexto social determinado que se relaciona com o seu tempo, e portanto, não pode deixar de refleti-lo. Assim como nos diz Silva e Silva, 2003:

Uma educação emancipatória que se realize no âmbito do lazer deve ter como objetivo fundamental a conquista do tempo livre. “Nessa ótica o lazer passa a ser um espaço/tempo particular, uma dimensão determinada da vida humana estratégica, a partir da

qual travaremos uma luta global e de hegemonia pela destruição das “formas inúteis” substituindo por “um novo edifício.”(p. 25).

Dessa forma, entendendo a importância da historicidade para a educação enquanto emancipação humana e que é fundamental que esta seja bastante integrada a realidade atual, só assim esta poderá fundamentar a luta pela transformação de cada comunidade, de cada ambiente escolar em que se insere o programa.

Portanto, num projeto que objetiva a educação para transformação da realidade social em que vivem centenas de crianças, é necessário que se criem elementos que forneçam uma formação continuada desses coordenadores para melhor atuação nos espaços em que desenvolvem suas atividades.

Entretanto, para que sejam desenvolvidos ações e programas que tenham continuidade, é necessário o estabelecimento de políticas de Estado, implicando na definição de um planejamento continuado. Além disso, indica-se como necessária a adoção de um planejamento que ocorra permitindo a intersectorialidade, isto é, as políticas que contemplem diferentes setores, se diferenciado das políticas focais.

Com efeito, percebe-se, pois, que o estabelecimento de um planejamento adequado está relacionado a um conjunto de ações que são tomadas em um processo decisório por sujeitos que têm visões e interesses específicos e, que por vezes, em um curto espaço de tempo devem agir.

Logo, a falta de um planejamento impede a definição de políticas que alcancem um caráter intersectorial, isto ocorre porque não há uma preparação de um plano de ação, ao passo em que há direta relação com o sistema político, tendo em vista ser esse sistema que confere legitimidade a esse processo.

Os direitos sociais são definidos no art. 6º da Constituição Federal de 1988, que assim estabelece: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Tratando do significado dos direitos sociais, Telles (2000) esclarece que falar em direitos sociais assume a extensão de percepção do que é ou pode vir a ser uma sociedade mais justa e mais igualitária. Isto sugere que, é por meio dos direitos sociais, que os indivíduos podem buscar uma maior equidade social, diante de um contexto societal de exclusão e diferenciações sociais, econômicas e de outras ordens.

Os direitos sociais são, pois, direitos humanos (ONU, 1948) e que são assim constituídos: “direito ao trabalho, direito ao salário igual por trabalho igual, direito à previdência social em caso de doença, velhice, morte do arrimo de família e desemprego involuntário, direito a uma renda condizente com uma vida digna, direito ao repouso e ao lazer (aí incluindo o direito a férias remuneradas), e o direito à educação” (Telles, 2000: 173). Esses são direitos que devem ser assegurados a todos de maneira igualitária, sem qualquer distinção.

Todavia, não custa lembrar que grande parte desses direitos não são exercidos plenamente pelos cidadãos brasileiros. Os entraves podem ser enumerados, desde o direito ao salário igual, em que estudos demonstram a existência de diferença salarial para o mesmo trabalho realizado entre homens e mulheres, até o direito à educação, quando se percebe que os índices de alfabetização e de escolaridade em regiões como Norte e Nordeste do Brasil.

2.3. Entendendo como é feita a escolha dos profissionais que atuam na coordenação do PST

Para analisar as falas dos sujeitos pesquisados utilizaremos as siglas S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, que identificam o sujeito mantendo assim oculta a identidade de cada um dos nossos sujeitos colaboradores.

Como já falado anteriormente na nossa discussão, para atuar como coordenador de núcleo no PST, há um processo de escolha/seleção dos profissionais que assumirão tal tarefa. Dez de nossos sujeitos pesquisados passaram por uma seleção, ou seja, uma etapa de prova escrita e outra de entrevistas. Antes disso, eles já tinham contato com o programa pois desenvolviam atividades como monitor no próprio programa. É importante salientar, que para atuar como coordenador os profissionais deveriam ser no mínimo graduados em Educação Física.

Para ilustrar esse fato, vejamos o que um dos nossos sujeitos (S8) destacou: “Fui monitor durante o 1º convenio ministério/ASCES, no segundo convenio tive a oportunidade de ser convidado como coordenador e passei no processo seletivo”. No entanto, também percebemos que alguns desses profissionais por se destacarem em sua função como monitores tiveram uma oportunidade de assumir a coordenação de um núcleo, como nos diz o S5: “Na etapa para ser coordenador

deveria ser formado em Educação Física ou provisionado do CREF. Portanto, após o falecimento de um (coordenador de núcleo) como eu já tinha sido voluntário no programa e na época eu era provisionado fui convidado a participar do PST”.

Diante da atuação desses profissionais no programa, procuramos entender quais as maiores dificuldades encontradas pelos mesmos para desenvolver o trabalho, pois entendemos que coordenar um núcleo não seja uma tarefa fácil, ter que cativar a comunidade, os alunos, os monitores e as pessoas que fazem parte da gestão da escola.

“A maior dificuldade foi à realização de outros projetos como PETI, computação, pro jovem no mesmo horário e dias em que funcionava o núcleo. Com isso os alunos faltavam muito. Mais depois mudamos os dias e tudo foi resolvido. Outra dificuldade foi a má qualidade dos materiais que recebíamos, nós recebíamos uma alta quantidade de materiais, foram muitos materiais, mais a qualidade era péssima” (S1)

“As maiores dificuldades em nosso caso foi referente à infraestrutura da escola (quadra)”. (S2)

“Uma das maiores dificuldades encontradas foi à violência na comunidade onde acontecia o programa”. (S4)

“Mobilizar e motivar escola e comunidade”. (S6)

A partir da análise da fala dos nossos sujeitos podemos contatar que existiram muitas dificuldades, mas com trabalho e dedicação os problemas foram aos poucos sendo resolvidos. A busca por um trabalho de qualidade era o que motivava todos os sujeitos a fim de que as crianças e adolescentes inseridos pudessem ter a oportunidade de ter uma realidade social diferenciada, através do esporte e das atividades propostas pelo próprio programa.

4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada na realização deste trabalho embasa-se em um estudo qualitativo com enfoque no estudo de caso. Propõe-se mesclar o conhecimento adquirido através das teorias e das informações coletadas (MINAYO 2000) que de acordo com GIL (2002) é um tipo de estudo exploratório que “proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (p. 41).

Sobre a abordagem de cunho qualitativo nos diz Oliveira (2007) que,

Pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2007, p.60).

Por se tratar de um estudo voltado a percepção do impacto do programa segundo tempo entre os coordenadores de núcleo do agreste de Pernambuco, nossa opção por essa metodologia se justifica pelas características que lhe são atribuídas: levantamento bibliográfico, conversas e entrevistas com sujeitos que já atuaram como coordenadores de núcleo, analisando os fenômenos sociais que os cercam a fim de uma melhor compreensão da organização.

Sendo assim, GIL (2002), nos fala que, as pesquisas explicativas têm como preocupação central, identificar os fatores que determinam, contribui de forma positiva ou negativa nos processos ou fenômenos educativos. Além disso, a metodologia de ensino utilizada na realização das atividades no interior do PST está embasada numa perspectiva de problematização da realidade vivida pelos/as coordenadores/as de núcleo em contato com as experiências propiciadas pelo programa. Assim, através de exercício de aulas, oficinas e festivais tenta-se estabelecer relações significativas e gratificantes entre os/as coordenadores e suas experiências educativas cotidianas.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório com vistas à compreensão e descrição dos impactos causados no grupo escolhido a ser pesquisado, mediante observação, diálogo e entrevista em forma de questionário com os coordenadores de núcleo. Para realizar a pesquisa aplicaremos questionários com 11 coordenadores de 11 núcleos de cidades diferentes, que compõem o convênio 112/2008. Com o intuito de evidenciar as contribuições que o PST trouxe para os determinados núcleos.

A primeira fase consistirá na exploração do campo, a partir das observações e anotações no diário de campo dos fatos considerados relevantes e importantes para o desenvolvimento desse trabalho. Na segunda etapa, será realizada a coleta de dados a partir de entrevistas por meio de questionário com os coordenadores dos núcleos.

Portanto, este questionário a ser aplicado para a realização das entrevistas, contará com cinco questões abertas que tem o objetivo de identificar os aspectos a que nos propusemos investigar no que diz respeito a: caracterização das atividades desenvolvidas, a inclusão social e à cidadania. Essas são as categorias de análise do presente trabalho, que acontecerá a partir da técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2002, p. 38), caracteriza-se como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Para tratamento dos dados, a técnica utilizada será a de análise temática ou categorial, que, para Bardin (2002), serve para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

O campo de estudo será constituído por 11 núcleos de municípios distintos, os quais compõem o convênio 112/2008 firmado Ministério do Esporte/ASCES, tais como: Altinho, Bonito, Brejo da Madre de Deus, Bezerros, Caruaru, Cupira, Cumaru, Garanhuns, Panelas, São Caetano e Riacho das Almas. Portanto, estes núcleos escolhidos, representam todo Interior do Agreste, e garante uma consistência mais aprofundada no estudo, por se tratar de diversas realidades municipais. Cada núcleo é composto por um coordenador, quatro monitores e atende cerca de duzentos alunos, entre crianças e adolescentes.

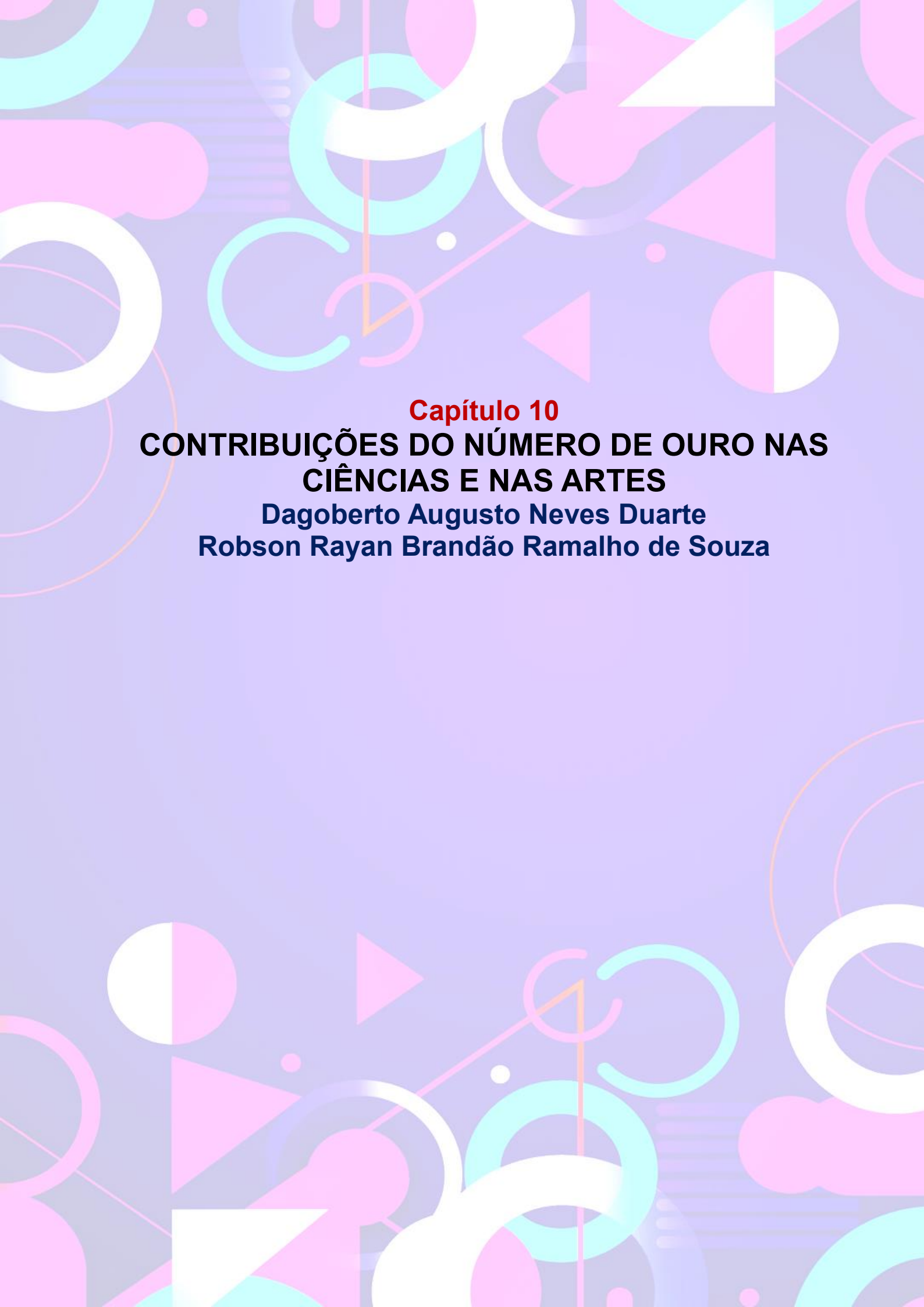
CONCLUSÃO

Como já abordamos no decorrer desse texto, o Programa Segundo Tempo tem como objetivo democratizar o acesso à prática e a cultura esportiva, por meio de atividades desenvolvidas no contraturno escolar com a finalidade de colaborar para a inclusão social, bem estar físico, promoção da saúde, assegurar o exercício da cidadania. Tomando como ponto de análise o princípio da Cidadania e da Inclusão Social, faremos uma reflexão sobre o que os coordenadores, sujeitos de nossa pesquisa falaram a respeito.

As atividades desenvolvidas no Programa buscam trabalhar esses princípios numa perspectiva de ampliação das oportunidades de conhecimentos

e vivências pedagógicas voltadas para esses princípios considerando o indivíduo e o conhecimento em sua totalidade e tendo como princípio básico a ludicidade.

É importante ressaltar que todas as atividades desenvolvidas são planejadas conforme discussão coletiva entre monitores e coordenadores, são feitas reuniões e se discutem então as atividades que serão desenvolvidas durante a semana.



Capítulo 10
CONTRIBUIÇÕES DO NÚMERO DE OURO NAS
CIÊNCIAS E NAS ARTES

Dagoberto Augusto Neves Duarte
Robson Rayan Brandão Ramalho de Souza

CONTRIBUIÇÕES DO NÚMERO DE OURO NAS CIÊNCIAS E NAS ARTES

Dagoberto Augusto Neves Duarte

Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Especialista em Ensino de Matemática pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde.

Robson Rayan Brandão Ramalho de Souza

Especialista em Ensino da Matemática.

1. INTRODUÇÃO

O número de ouro há muito tempo vem chamando atenção por suas peculiaridades. Em virtude do “mistério” que cerca suas aparições ao longo da história, faz-se necessário uma busca para explicar o fascínio provocado por ele. Buscar a perfeição e o belo em sua obra, é um desejo de todo e qualquer profissional, independente se você é cirurgião dentista, um arquiteto, um pintor, um músico, você sempre estará buscando a perfeição.

Antes de começarmos a analisar as suas aplicações, ou suas aparições propositais, precisamos responder a uma simples pergunta que maioria dos leitores, sem conhecimento do assunto, deve está se fazendo. Mas afinal, o que é número de ouro?

O seu surgimento deu-se através de uma questão: Qual seria a melhor forma de dividir um objeto em dois, a fim de que essa divisão fosse agradável ao olhar? Há quem diga que a resposta seja dividi-lo exatamente ao meio, porém alguns estudos revelaram que existia uma forma mais agradável para essa divisão. O primeiro a definir geometricamente essa divisão foi o matemático grego Euclides em seu livro intitulado Os Elementos. Ele definiu essa divisão perfeita da seguinte forma: “um segmento se divide em média e extrema razão quando todo o segmento está para a parte maior como esta última está para a parte menor.” (PROPORÇÃO, 2016)

Apesar dessa definição de Euclides ter sido a primeira, há vários indícios de que o número de ouro já era conhecido bem antes disso. A sociedade pitagórica é cogitada como uma das primeiras a se deparar, mesmo que acidentalmente, com este número, que era fruto da divisão do lado do pentágono com a sua diagonal estando assim presente na aclamada estrela pitagórica. Porém, estes foram incapazes de realizar essa divisão afinal os números irracionais eram desconhecidos até então. Os antigos babilônicos têm registros da utilização do número de ouro, eles foram os primeiros a utilizar o retângulo áureo, que utiliza as regras da proporção áurea, e sabiam muito bem como obtê-lo. “Numa escavação feita em Sippar, no sul do Iraque, o arqueólogo Assírio Hormuzd Rassam (1826 – 1910) encontrou uma tábua, com comprimento de 29,21 cm e largura de 17,78 cm, conhecida por Tábua de Shamash.” (ZANH, 2011, p.25). A razão entre essas dimensões e aproxima muito do número de ouro.

O número de ouro é um número irracional misterioso e enigmático que surge numa infinidade de elementos da natureza na forma de uma razão, sendo considerado por muitos como uma oferta de Deus ao mundo, por esta razão ele recebe também o nome de Proporção Divina.

Agora que conhecemos a sua história podemos partir para o conceito matemático da sua obtenção para enfim chegarmos em suas aplicações que é o nosso objeto de estudo.

2. CONCEITO DE NÚMERO DE OURO

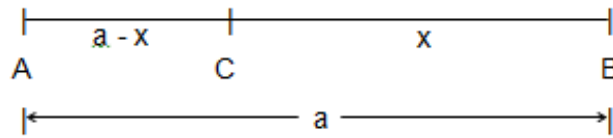
A história do número de ouro se perde ao longo dos tempos, pois foram muitos os que tentaram decifrar essa razão, os Pitagóricos, Platão, Euclides, dentre outros. O que se sabe é que Euclides conseguiu encontrar e organizar uma forma para se obter, geometricamente, essa divisão perfeita.

Se considerarmos um segmento de reta \overline{AB} devemos fixar um ponto C sobre este segmento, determinamos assim os segmentos \overline{AB} , \overline{BC} e \overline{AC} , de modo que a razão entre os segmentos \overline{AB} e \overline{BC} seja igual a razão entre os segmentos \overline{BC} e \overline{AC} .

$$\frac{\overline{AB}}{\overline{BC}} = \frac{\overline{BC}}{\overline{AC}}$$

Chamaremos \overline{AB} de a e \overline{BC} de x, e por definição \overline{AC} será a – x, visualizando melhor no segmento

Figura 01: Divisão áurea do segmento AB
 Fonte: Elaborada pelos autores



Aplicando as substituições dos termos, temos:

$$\frac{\overline{AB}}{\overline{BC}} = \frac{\overline{BC}}{\overline{AC}} \Rightarrow \frac{a}{x} = \frac{x}{a-x} \Rightarrow x^2 + ax - a^2 = 0$$

$$\Rightarrow x = -a \left(\frac{1 + \sqrt{5}}{2} \right) \text{ ou } x = a \left(\frac{-1 + \sqrt{5}}{2} \right)$$

Como se trata da medida de um segmento devemos usar o valor positivo.

Assim obtemos:

$$x = a \left(\frac{-1 + \sqrt{5}}{2} \right) \Rightarrow \frac{a}{x} = \frac{2}{\sqrt{5}-1} = \frac{1 + \sqrt{5}}{2}$$

Realizada essa divisão encontraremos o chamado número de ouro que foi batizado com o nome de φ (Phi), letra do alfabeto grego, em forma homenagem ao escultor e arquiteto Fídeas que o utilizavam em suas obras.

Efetuada a divisão temos:

$$\varphi = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} \cong 1,6180339887498948482045868343656\dots$$

3. SEQUENCIA FIBONACCI

Leonardo Fibonacci ou, como era conhecido, Leonardo de Pisa, dedicou boa parte das suas pesquisas ao número de ouro, porém foi através da criação de uma sequência, que ficou conhecida com Sequencia Fibonacci, que a princípio não tinha relação nenhuma com a razão áurea, que ele deu a sua maior contribuição para esse estudo.

O papel de Fibonacci na história da Razão Áurea é realmente fascinante. Por um lado, nos problemas em que usava conscientemente a Razão Áurea, foi responsável por um progresso significativo, mas não espetacular. Por outro, simplesmente formulando um problema que, em princípio, nada tinha a ver com a Razão Áurea, ele expandiu drasticamente o escopo da Razão Áurea e de suas aplicações.

(LIVIO, 2011, p.115)

A sequência, que no problema original (e específico) acontecia a partir da reprodução dos coelhos, consiste na ideia de que o próximo número é obtido a partir da soma dos dois anteriores. Iniciando com o primeiro termo sendo 1 temos:

$$(1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144...)$$

A relação entre essa sequência e o número de ouro, ao que indica os estudos, foi descoberta pelo matemático Kleper que estabeleceu que as razões entre um número da sequência e o seu antecessor a medida em que avança ao longo da sequência tendia a aproximar-se de φ . Da seguinte forma:

$$\frac{f_2}{f_1} = \frac{1}{1} = 1; \quad \frac{f_3}{f_2} = \frac{2}{1} = 2; \quad \frac{f_4}{f_3} = \frac{3}{2} = 1,5; \quad \frac{f_5}{f_4} = \frac{5}{3} = 1,666;$$

$$\frac{f_6}{f_5} = \frac{8}{5} = 1,6; \quad \frac{f_7}{f_6} = \frac{13}{8} = 1,625; \quad \frac{f_8}{f_7} = \frac{21}{13} = 1,615; \quad (...)$$

4. MANIFESTAÇÕES DO NUMERO DE OURO

A Razão Áurea comumente apresenta-se na natureza levando-se a acreditar que a mesma tenha um cunho divino e sendo assim denominada de Proporção Divina. Crenças a parte, é a intensidade e a forma com que aparece um dos motivos que leva a fascinar os que descobrem/estudam o número de ouro. Alguns exemplos dessa incidência são: a forma com que as ramificações de algumas árvores se dividem, algumas galáxias e a concha do molusco náutico que possuem a forma de uma espiral áurea, a razão entre abelhas fêmeas e machos em uma colmeia, dentre outros.

A ciência e as artes há muito tempo aprenderam a ler a natureza nesta proporção e era notório que quisessem transmitir essa sensação de beleza e harmonia em suas respectivas áreas.

5. APLICAÇÕES DO NÚMERO DE OURO

A busca pela perfeição é luta diária da maioria dos profissionais, e principalmente daqueles que têm o desejo de se destacar. Na maioria das vezes a beleza está diretamente ligada a essa perfeição, seja ela uma beleza física, artística, visual ou auditiva. Com a descoberta da razão áurea, que era um padrão de beleza matemático, não levou muito tempo até ela começar a ser utilizada para dar um novo aspecto nos mais variados campos das ciências e das artes.

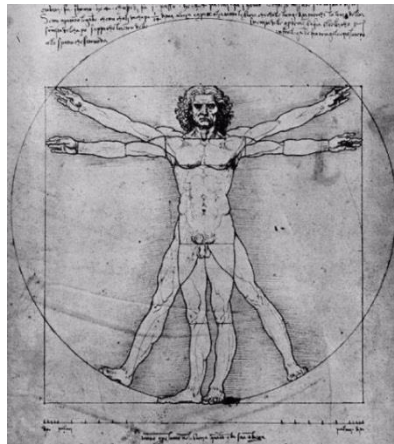
5.1 NAS PINTURAS

Tendo em vista que número de ouro é um padrão de beleza matemático e há tempos é conhecido como a forma mais equilibrada e harmoniosa de se dividir um objeto, não era de se estranhar que ele viesse a ser bastante utilizado nas manifestações artísticas. O corpo humano, destacado nas pinturas (e nas esculturas) na época do renascimento, mostra bem a utilização da proporção áurea desde a antiguidade.

Artistas como Piet Mondrian e Leonardo da Vinci, utilizavam o retângulo de ouro para chamar a atenção para suas obras, fazendo com que todo o conjunto fosse o mais atraente possível.

Da Vinci foi o responsável por resolver uma questão que intrigava os artistas da época, desenhar o Homem Vitruviano, um conceito de Marcus Vitruvio, que descrevia a imagem de um corpo humano perfeito. Segundo Zanh (2011) Da Vinci percebeu que algumas proporções do corpo humano obedeciam a razão áurea, e utilizando-se disso desenhou o Homem Vitruviano. Essa proporção é notada na razão entre a altura e a distância entre o chão até o umbigo; Na razão entre a média da perna e a distância entre o chão e o joelho; Na razão entre a medida do braço e a medida da ponta dos dedos ao cotovelo; Esse entre outros exemplos, podendo ser notada em várias partes do corpo.

Imagem 02: O Homem Vitruviano.
Fonte: Site Vírus da Arte & Cia.¹



Da Vinci se apropriou desse conhecimento obtido a partir do Vitruviano e começou a utilizá-lo em outras obras.

Em uma das, se não a mais, famosa obra de Leonardo, “Mona Lisa” ele não poupou a utilização de retângulos áureos buscando sempre que sua obra se aproximasse ao máximo da perfeição.

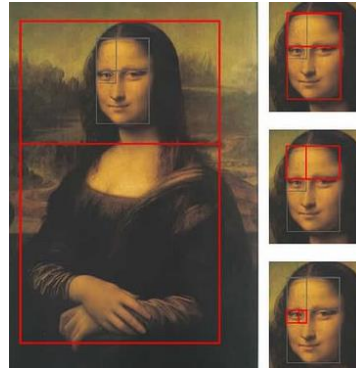


Imagem 03: Presença de retângulos áureos como base para a composição da Mona Lisa.

Fonte: Blog Matemática Planetária¹

O pintor Holandês Pieter Cornelis Mondrian utilizou o Retângulo Áureo na composição de algumas de suas obras, dentre elas se destacam “Composition A”, “Composition in Blue-B”, “Composition in Red, Yellow and Blue”, “Composition With large blue plane, red back, yellow and gray”, “Lozenge composition with, yellow, black, blue, red and gay”, “Composition With Gray and Light Brown”.

Imagem 04: Composition A (1923)

Fonte: Site Piet Mondrian²

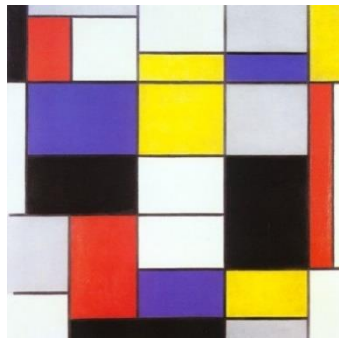


Imagem 05: Composition with grey and light brown (1918)

Fonte: Blog Pixels & Thoughts³



5.2 NA ARQUITETURA

Na arquitetura a busca pela harmonia faz com que se deseje encontrar uma forma de criar espaços cada vez mais proporcionais e agradáveis. A razão áurea na arquitetura, aparecem desde tempos antigos, como observado na construção do templo de Parthenon, atravessando os séculos e chegando até os dias atuais como observamos na catedral de Notre Dame, nos prédios da sede das Nações Unidas, na rampa do museu Guggenheim de Nova Iorque, na The Heinz Galnsky School, que se inspira no crescimento das pétalas do girassol.

Imagem 06: Proporção Áurea presente na arquitetura da catedral de Notre Dame
Fonte: Site Online Digital Education Connect¹

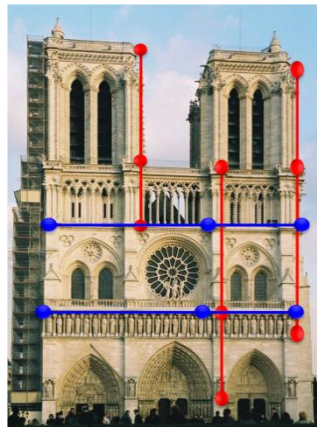


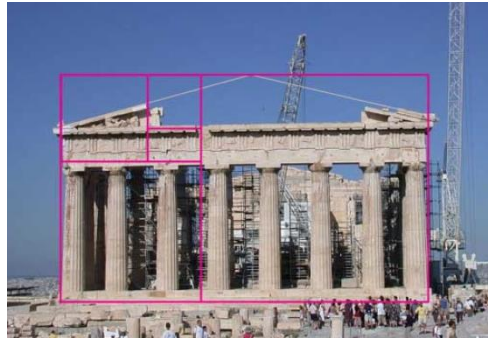
Imagem 07: The Heinz Galnsky School vista do alto, nota-se que a inspiração foi a espiral áurea.
Fonte: Site Reprint²



Considerado o mais importante arquiteto da Grécia antiga, Phídeas criou o templo dedicado a deusa Athena tendo como base o número de ouro. Inclusive o

número de ouro é chamado de “Phi”, letra do alfabeto grego, em sua homenagem. É fácil de notar os retângulos áureos em sua fachada.

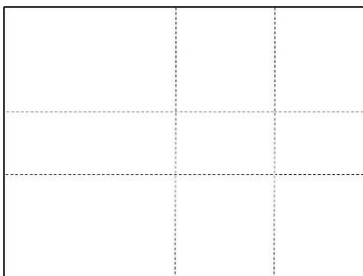
Imagem 08: Presença do retângulo áureo na fachada do Partenon
Fonte: Site Design Culture¹



5.3 NA FOTOGRAFIA

Que a fotografia é uma arte visual que busca a beleza todos nós já sabemos, mas diferente do que muitos pensam a arte de fotografar não é tão fácil assim, envolve iluminação, foco e algumas técnicas. Um dos pontos mais importantes da fotografia está na composição da foto, que consiste em ajustar o que será fotografado da melhor maneira possível. Um leigo no assunto diria que é simplesmente “apontar” e pronto. Porém, requer-se muita habilidade para posicionar o assunto (aquilo que será fotografado) de uma forma harmoniosa. E foi através destas buscas por harmonia que o número de ouro entrou em questão, por meio da utilização de uma divisão com base na proporção áurea. Da seguinte maneira:

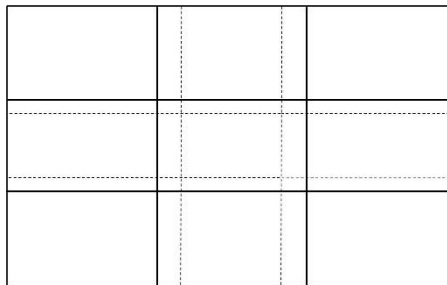
Imagem 09: “Grade” de fotografia segundo a proporção áurea
Fonte: Site Single Lens Relaxed Photography²



A aproximação do assunto dessas linhas torna a fotografia mais atraente, além disso, o ponto onde as linhas se tocam são chamados de pontos Áureos, espera-se que para uma composição mais harmoniosa os elementos mais “fortes” se encontrem nesses pontos. Como não é necessário que o assunto esteja exatamente em cima da linha, basta apenas a aproximação, uma simplificação dessa regra foi feita, mas tendo como base a anterior, que ficou conhecida como regra dos terços. Desta maneira:

Imagem 10: Regra dos terços obtida através da simplificação da Proporção áurea.

Fonte: Site Single Lens Relaxed Photography¹



5.4 NA ODONTOLOGIA

No quesito beleza já vimos que o número de ouro é sempre cogitado para obter melhores resultados. Conhecendo essa “razão de beleza” algumas áreas da saúde, como a odontologia, buscam aplicar essa proporcionalidade, na estética, neste caso para tornar o sorriso mais harmonioso.

O indivíduo possui um sorriso harmonioso quando a largura do incisivo central estiver em proporção áurea com o incisivo lateral, este por sua vez deve estar em proporção áurea com a largura do canino.

Deve-se levar em consideração que nem sempre essa proporção é encontrada naturalmente e por ser um número irracional é bem difícil obtê-la com exatidão, porém ela continua sendo de grande auxílio na busca por um sorriso agradável. Foram desenvolvido até “gabaritos” com as medidas exatas que cada dente deveria ter, partindo de uma medida específica do incisivo central.

Vários gabaritos (grades de Levin) em proporção áurea, foram desenvolvidos, com diversas larguras de incisivos centrais e a respectiva proporção dos incisivos laterais e caninos superiores, com a finalidade de ajudar o profissional no seu trabalho, empregando a teoria de proporcionalmente.

(MELO, 2008, pag.236)

Imagem 11: “Gabarito” para obtenção do sorriso agradável através da proporção áurea.
Fonte: Site Dentopolis¹



5.5 NA MÚSCA

Já percebemos que quando falamos em número de ouro estamos falando em algo que está diretamente ligado a beleza, mas essa beleza não necessariamente será uma beleza visual, a razão áurea também foi utilizada para se encontrar uma perfeição audível.

A escala musical diatônica, típica da música ocidental, é composta por 7 notas musicais e é a mais conhecida e utilizada no mundo. Ela foi idealizada pelos pitagóricos que, como vimos anteriormente, foram uns dos que se depararam com o número de ouro e o estudaram. Esta escala está toda baseada em razões. Para se entender essa afirmação de uma forma bem leiga basta esticar uma corda de forma que ela venha a produzir som quando for tocada, o som emitido será uma nota musical, para obtermos outras notas basta segurar essa corda, ainda esticada, em pontos diferentes, “dividindo” essas cordas em tamanhos menores, assim encontrando notas diferentes por meio de razões.

Se considerarmos os intervalos bem simples como a oitava ($1/2$) e a quinta nota de uma escala ($3/2$) podemos notar nessas razões o aparecimento dos primeiros números da Sequência Fibonacci que, como vimos anteriormente, tem ligação direta com o número de ouro. A proporção segue com a sexta maior e menor da escala ($5/3$ e $8/5$) com a presença de mais números da Sequência.

Vários compositores utilizaram as propriedades harmônicas do número de ouro em suas obras.

Em 1925, Sabaneev musicólogo russo afirmou que o número de Ouro foi utilizado por Beethoven em 97% do seu trabalho, por Hayden em 97%, por Arensky em 95%, Chopin em 92%, Schubert em 91%, Mozart em 91% e Scriabin em 90%.

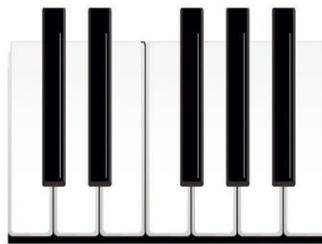
(AFEITOS, 2013, pág 52)

A proporção áurea não é só utilizada na parte de harmonia musical como também na idealização e fabricação de alguns instrumentos musicais.

A disposição das teclas em um piano usa a temática da Sequência Fibonacci, em um grupo de notas que chamamos de oitava, a primeira parte é composta de 5 teclas, sendo 2 pretas e 3 brancas. A segunda parte é composta por 8 notas, sendo 3 pretas e 5 brancas fazendo um total de 13. Fica bem nítido a utilização da sequência neste caso.

Imagem 12: Disposição das teclas em uma oitava do piano.

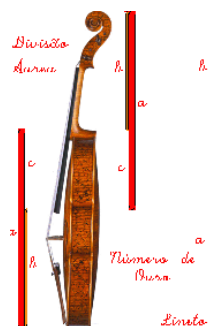
Fonte: Site Academia musical¹



O violino Stradivarius utiliza a razão áurea em sua fabricação. O tamanho do instrumento está em razão áurea com o tamanho do seu corpo. A parte da escala do instrumento termina exatamente no ponto onde divide o corpo do violino em razão áurea. E a extensão do braço com a escala está em razão áurea com a parte do braço que fica fora do corpo do instrumento.

Imagem 12: Propoção áurea utilizada na fabricação do violino Stradivarius.

Fonte: Blog Check-Math²



5.6 NA LITERATURA

Desde criança nós sentimos que existe um abismo enorme entre as disciplinas de português e matemática. Como se fossem totalmente opostas e sem nada em comum. Fora a questão de interpretação textual, que é bastante utilizada nas duas, é realmente difícil de encontrar um elo de interdisciplinidade. O número de ouro conseguiu despertar em alguns escritores um interesse para a sua utilização, já que este era um instrumento causador de beleza, quebrando, desta forma, essa “barreira”.

Na obra *Bolor* do autor português Augusto Abelaira ele aparece meio que de “mansinho”, não chega a ser utilizado diretamente, mas é bastante reverenciado no decorrer da obra. Em uma de suas páginas a expressão “proportio aurea” aparece em meio ao texto, essa que é Proporção Áurea em Latim. No decorrer da obra é citado o nome do filósofo alemão Gustav Fechner responsável por conduzir estudos com o retângulo áureo. A cidade de Pisa também é citada na obra, esta que é a cidade natal de Leonardo Fibonacci que, como vimos anteriormente, teve grande contribuição no estudo do número de ouro. São referências bem notável a aqueles que tem algum conhecimento sobre o assunto.

Em outras obras constatamos a utilização bem direta do número de ouro como é o caso do poema *Ilíada* de Homero e na obra *Eneida* de Virgílio, ambas utilizaram em suas estrofes a razão áurea entre as maiores e as menores. O escritor e poeta português *Luís Vaz de Camões* utilizou a proporção áurea em sua obra “*Os Lusíadas*”, Camões escolheu o ponto onde sua obra se dividia em razão áurea para colocar a chegada as Índias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática que está ao nosso redor é evidenciada de maneira magnífica e poética através do número de ouro. Quando a arte imita a natureza e tenta traduzir os padrões matemáticos em uma forma mais delicada nos mostra que a harmonia presente no universo é de uma certa forma desejada por aqueles que nunca estão satisfeitos na busca pela perfeição. Há quem diga que a matemática é bruta e severa por causa de suas regras e sua exatidão, porém a simplicidade com que um

conceito matemático como o número de ouro pode proporcionar uma melhoria notável em questão de beleza acaba por derrubar essa visão negativa.

Foram muitos os que se renderam a beleza dessa razão, muitos os que a “invejaram” e a utilizaram de forma estupenda, pintores renomados, grandes arquitetos, músicos famosos, civilizações antigas. E é fato que até hoje continua a ser utilizado em diversas áreas.

Explicar o porquê de tamanho fascínio não é algo fácil, não há uma explicação racional que justifique a admiração, o que se sabe é que quando se utiliza a razão áurea você terá uma obra que chamará a atenção para si, algo que beira a perfeição, mesmo quando não temos uma definição exata para o que é perfeito. Como desvendar esse mistério que rodeia essa razão divina? A sua história se perde ao longo do tempo assim como o seu mistério, suas manifestações na natureza intriga e encanta a todos ao longo dos séculos. A final, o homem não a criou, apenas a descobriu e a representou através de um valor matemático.

REFERÊNCIAS

AFEITOS, Carlos Domingues dos. O número de ouro. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2013. *Disertação*. Disponível em <<https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/1872>> Acesso em: 03 de fev. 2016.

CARVALHO, Eula Pinheiro. Juiz de Fora: Faculdade Metodista Granbery, 2008. Disponível em <<http://re.granbery.edu.br/artigos/MTQx.pdf>> Acesso em 09 de mar.2016.

LIVIO, Mario. Razão Áurea: a história de fi, um número surpreendente. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

MELO, Glauber Florencio bezerra de. Proporção áurea e sua relevância para a odontologia estética. Disponível em <<https://www.ufpe.br/ijd/index.php/exemplo/article/view/124/114>> Acesso em: 15 de jan. 2016.

QUEIROZ, Rosania Maria. Razão Áurea. Londrina: Universidade Estadual De Londrina, 2007. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/matessencial/superior/pde/rosania-razao-aurea.pdf>> Acesso em: 26 de fev.2016.

ZAHN, Maurício. Sequência de Fibonacci e o Número de Ouro. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.



Capítulo 11
O ENSINO SIGNIFICATIVO DAS EXPRESSÕES
ALGÉBRICAS

Armando Alves de Menezes
Claudimary Laleska F. L. de Menezes

O ENSINO SIGNIFICATIVO DAS EXPRESSÕES ALGÉBRICAS

Armando Alves de Menezes

Possui graduação em Física pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Especialista em Ensino de Matemática pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (2021). Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Óptica Não Linear, atuando principalmente nos seguintes temas: mistura de ondas, fotorefrativos, fundamento de química, montagem de moléculas e efeito Kerr.

Claudimary Laleska F. L. de Menezes

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste artigo, justifica-se pelo fato da não compreensão dos alunos devido à falta de base matemática. Por tanto, o professor buscará meios significativos de ensino, para aplicar as expressões algébricas dentro da sala de aula. A temática abordará os discentes, dos anos finais do ensino fundamental até o ensino médio.

A problemática a ser trabalhada, trata-se de, como levar os alunos a entender de forma significativa, as expressões algébricas? A hipótese é propor um modelo ativo de resolução de problemas visando o ensino da álgebra, para os alunos supracitados.

O objetivo Geral é, apresentar expressões algébricas mais significativas, utilizando metodologias ativas, expondo de maneira clara o foco da atividade algébrica. Quanto aos específicos, analisar as dificuldades apresentadas pelos alunos quando são apresentados à álgebra, quais as suas causas e propor uma metodologia significativa, está tendo como viés a introdução a álgebra elementar, focalizando problemas.

1. As dificuldades dos alunos quando são apresentados a álgebra

Muitas vezes as expressões algébricas são introduzidas com a afirmação de que elas envolvem variáveis e de que uma variável é uma letra que representa um ou mais números.

Esse tipo de afirmação pode ser facilmente compreendido por professores de matemática, porém isso não é o que acontece entre a maioria dos estudantes.

Podemos ver que esse tipo de apresentação, abstrata, pode ser apoiado pelo que é apresentado em documentos oficiais. Os PCNs de Matemática do ensino fundamental trazem as diretrizes gerais para o ensino da matemática nesta etapa. Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 115) afirmam:

“O estudo da álgebra constitui um espaço bastante significativo para que o aluno desenvolva e exercite sua capacidade de abstração e generalização, além de lhe possibilitar a aquisição de uma poderosa ferramenta para resolução de problemas.”

Nesse mesmo arquivo, onde vemos a importância da álgebra, há também a preocupação quanto à forma como vem sendo ensinada. (BRASIL, 1998, p. 115): “Nos resultados do SAEB, por exemplo, os itens referentes à álgebra raramente atingem o índice de 40% de acerto em muitas regiões do país”[1].

Os alunos cometem erros em álgebra, mostrando que muitos destes, podem ter origem nas ideias dos mesmos sobre aspectos como: O que se quer da atividade algébrica e a natureza das “respostas”; o uso da notação e da convenção em álgebra; o significado das letras e das variáveis; os tipos de relações e métodos usados em aritmética.

Esses erros podem ser evidenciados quando submetemos os estudantes a avaliações externas como vimos anteriormente.

Em aritmética, o foco da atividade é encontrar determinadas respostas numéricas particulares. Na álgebra, porém, é diferente. Na álgebra o foco é estabelecer procedimentos e relações e expressá-los numa forma simplificada geral. Uma razão para se estabelecerem essas afirmações gerais é usá-las como padrão para a resolução de problemas adequados e, então, achar respostas numéricas, mas o foco imediato é o estabelecimento, a expressão e a manipulação da própria

afirmação geral. Muitos alunos não percebem isso e continuam achando que devem dar uma resposta numérica [2].

Há também outro aspecto do problema: as expressões algébricas não-fechadas não só são legítimas enquanto “respostas”, como também podem representar o procedimento ou a relação pela qual se obteve a resposta tanto quanto a própria resposta. Por exemplo “ $x + 6$ ” pode ser uma expressão de uma “instrução” (ou procedimento), que afirma que se deve somar 6 a variável x , e também uma “resposta”, que dá o resultado de se ter efetuado uma adição como “some 6 a x ”; no segundo como “o número que excede x em 6 unidades”.

Esse problema pode estar mais intimamente ligado à dificuldade que os alunos parecem ter em aceitar respostas algébricas do que ao fato de a mesma expressão representar tanto um procedimento como uma resposta.

A ideia de que o símbolo de adição possa indicar tanto o resultado de uma adição como a ação, ou de que o sinal de igualdade possa ser visto como indicador de uma relação de equivalência em vez de um símbolo para “dê a resposta”, pode não ser percebida de imediato pelo aluno, embora essas duas noções sejam necessárias para a compreensão algébrica.

Podemos também citar um ponto muito importante em álgebra do que em aritmética é a necessidade de uma precisão absoluta no registro de afirmações. Essa precisão, é claro, também é importante na aritmética, mas as consequências de impropriedades nesse aspecto podem ser menores se o aluno sabe o que se pretende e efetua a operação correta, independentemente do que está escrito.

Em aritmética faz pouca diferença o aluno escrever $18 \div 6$ ou $6 \div 18$, desde que efetue corretamente o cálculo. Em álgebra, porém, é crucial a diferença entre $x \div y$ e $y \div x$. Alguns alunos acham que a divisão, como a adição, é comutativa. Outros não vêem necessidade de distinguir as duas formas, acreditando que o maior número sempre deverá ser dividido pelo menor. Isso parece decorrer da recomendação bem intencionada feita pelo professor de matemática, no início do aprendizado da divisão, e da própria experiência dos alunos, pois os problemas de divisão encontrados em aritmética elementar, de fato, exigem que o número maior seja dividido pelo menor. Provavelmente esse erro de concepção em particular poderia ser evitado pela introdução mais prematura de problemas em que o número menor deve ser dividido pelo maior, como por exemplo o da divisão de uma pizza

em partes iguais. Podemos afirmar que esse tipo de problema é bem familiar, mesmo para crianças bem novas.

Mais um problema evidenciado e talvez a de maior relevância em álgebra é a ideia de variável. Mesmo quando as crianças interpretam as letras como representações de números, há uma forte tendência a considerar que as letras representam valores específicos únicos, como em " $x + 5 = 8$ " e não números genéricos ou variáveis como em " $w + k = z - h$ " ou " $F = m \times a$ ".

2. Ensinando álgebra elementar através da solução de problemas

Desde o início da história escrita, os povos se interessaram em aplicar a matemática a situações descritas verbalmente, como descrito na citação acima. No século XX também, com um hiato de vinte anos nas décadas de 60 e 70, uma meta importante da matemática escolar tem sido a solução de aplicações e de problemas. Recentemente, os educadores em matemática passaram a dar muita atenção a essa meta, em especial depois do aparecimento da *Agenda for action* (1980), do NCTM, segundo a qual a resolução de problemas deveria ser o foco do ensino da matemática. Os autores da *Agenda* tinham em mente uma visão muito ampla do significado da resolução de problemas, visão essa que excluía as rotinas e as habilidades algorítmicas, mas que incluía, entre outras coisas, problemas de textos padronizados e outras aplicações da matemática.

"Um dos lados de um terreno com a forma de um triângulo retângulo tem 50 unidades de comprimento. Paralelamente ao outro lado, e a 20 unidades dele, traça-se uma linha reta que forma um trapézio retângulo de 5,20 unidades. (Babilônia, c. 3000 a.C.)

A metodologia utilizada nesse artigo não pretende ser unanimidade no ensino da álgebra, pelo contrário, dentre tantas técnicas, escolhemos a solução de problemas como um caminho para o ensino da álgebra. Lembramos também que existem princípios, considerados fundamentais, para um ensino eficaz de matemática, tais como uma interação de alto nível entre professor e aluno, clareza de explicações, muito tempo para exercícios e revisões feitas com regularidade são importantes em qualquer sala de aula e não serão discutidos aqui. No entanto, as duas primeiras recomendações que se seguem baseiam-se em princípios gerais de

ensino especialmente importantes para um curso de álgebra cujo foco principal seja a resolução de problemas, como metodologia significativa.

2.1. Recomendação 1. Basear a aprendizagem de coisas novas no conhecimento e na compreensão que os alunos já têm

As mentes dos alunos não são tábulas rasas quando começam o primeiro ano de álgebra. Além de já terem conhecimentos adquiridos em cursos anteriores da matemática, eles têm muitas crenças e preconceitos sobre a álgebra, sobre problemas e sobre os conceitos do mundo real descritos nos problemas. Por exemplo, é provável que tenha trabalhos recentes com formulas de áreas estejam frescos em suas cabeças, ao passo que lhes falta a compreensão do conceito de área. Retomar a ideia de área, com ênfase conceitual e aplicada, antes de um trabalho com álgebra formal produz resultados potencialmente positivos. Primeiro, para o aluno é uma utilização “concreta” das letras para representar números e, assim, um bom ponto de partida para o conceito geral de variável.

Segundo o conceito de área e as fórmulas associadas serão necessários em muitos problemas algébricos em etapas posteriores do curso. Terceiro, a geometria métrica proporciona uma boa fonte para um trabalho inicial, pré-álgebra, com experiências de resolução de problemas e de aplicações. O exemplo que se segue é uma aplicação real que requer uma certa compreensão do conceito de área.

(O terreno de Janete é retangular e tem 6,5 m de frente por 12 m de fundos. Nesse terreno ela decide plantar dois canteiros de flores, ambos circulares, cada um com raio de 0,75 m. Na área restante ela plantará uma horta. Quantos metros quadrados do terreno serão usados para flores? E para horta?)

Outros tópicos aos quais se deveria retornar de início são razões, proporções e porcentagem, uma vez que são necessários para resolver muitas aplicações algébricas. Embora constem de cursos anteriores, muitos alunos não têm uma boa compreensão desses tópicos. Na verdade, o que aprenderam antes pode ser incluído numa abordagem algébrica, como no exemplo seguinte:

(Uma solução de ácido a 80% é misturada com uma solução de ácido a 18% para obter três galões de uma solução que é um terço ácido. Quanto de cada solução deve-se usar?)

Uma estratégia algébrica típica consiste em associar x a quantidade de solução a 80% e y a quantidade de solução a 18%. O modelo pertinente é, então, um sistema de equações.

$$x + y = 3$$

$$(80\%)x + (18\%)y = (1/3)(3)$$

O aluno que viu porcentagem apenas pelo ponto de vista de proporção (isto é, pensar em 18% de 50 como $18/100 = n/50$) não terá facilidade em montar a segunda equação, na qual deve-se ver 80% como 80% vezes x .

2.2. Recomendação 2. Levar gradualmente da verbalização para o simbolismo algébrico.

Essa recomendação relaciona-se com a anterior, no sentido de que a maioria dos alunos é capaz de entender a língua falada e escrita quando começa o primeiro ano de álgebra. Poderíamos tirar proveito dessa capacidade escrevendo e falando em nossa língua sobre ideias matemáticas, antes da introdução do simbolismo paralelamente a ela. Por exemplo, consideremos a propriedade da multiplicação da igualdade na forma verbal e na forma simbólica.

Verbal: Dada uma equação, podemos multiplicar ambos os seus membros por um mesmo número, obtendo ainda expressões iguais.

Simbólica: Para quaisquer números reais a , b e c se $a = b$, então $ca = cb$.

2.3. Recomendação 3. Introduzir os tópicos da álgebra com aplicações.

As situações do mundo real podem ser utilizadas para estabelecer a necessidade de muitos tópicos de álgebra. Por exemplo, pode-se introduzir a subtração de números negativos segundo este roteiro:

(Após três partidas de um jogo de cartas, João estava com 8 pontos perdidos. Em outras palavras, sua contagem era -8. Mas, antes de começar a partida seguinte, João descobriu que o marcador havia cometido um erro e atribuído a ele 12 pontos negativos a mais. João descobriu sua contagem correta retirando “isto é, subtraindo” os -12 pontos. Ele fez a subtração $(-8) - (-12)$. Qual é a contagem correta de João?

2.4. Recomendação 4. Ensinar os tópicos de álgebra a partir da perspectiva de como eles podem ser aplicados

Além de introduzir tópicos com problemas, os professores podem utilizar as aplicações como concretizações de conceitos algébricos. Enquanto tais, as aplicações são instrumentos para o ensino do próprio conceito, e não apenas sua introdução inicial ou para sua aplicação final. Um bom exemplo é traçar gráficos de equações lineares em duas variáveis seguidos de sistemas de duas equações em duas incógnitas. O exemplo que se segue é de uma infinidade de situações do mundo real que podem ser modeladas por uma equação linear e usadas para introduzir e ensinar uma série de tópicos.

(Compor um folheto custa R\$ 7,50 e a produção de cada cópia desse folheto sai por R\$ 0,25.

1. Faça uma tabela que dê o custo total y para produzir x folhetos, onde $x = 10, 20, 30, 40$ e 50 .
2. Faça o gráfico dos pontos do passo 1 num sistema de coordenadas xy .
3. Escreva a equação que dá y em função de x .
4. Faça o gráfico da equação do passo 3.
5. Qual o custo total para produzir 500 folhetos?)

Essa aplicação é um bom veículo para analisar e discutir os significados concretos de domínio e contradomínio, uma vez que neste exemplo ambos são discretos e limitados. As coordenadas dos pontos do gráfico, a inclinação e a intersecção com o eixo y do prolongamento contínuo dessa função do custo assumem também significados reais. Com esse exemplo podemos ilustrar bem, o potencial dos problemas como instrumentos para ensino de tópicos de álgebra de modo significativo não pode ser subestimado.

CONCLUSÃO

É importante ressaltar que esta lista de possíveis causas das dificuldades dos alunos no aprendizado de álgebra não é, de modo algum, exaustiva. No entanto poderá servir de orientação para lançar alguma visão sobre os tipos de dificuldades que os alunos provavelmente experimentarão quando começarem a estudar álgebra.

Como o valor dessas observações devem provir do uso que delas se possa fazer para tomar decisões referentes ao ensino e aprendizagem de álgebra, devemos indagar o que o professor deve fazer para ajudar os alunos a evitar ou corrigir esses problemas.

Com relação a utilização de resolução de problemas para o ensino significativo da álgebra, é necessário, mas não suficiente, incluir grande quantidade de bons problemas. Também é importante que os problemas se integrem com os outros conteúdos algébricos e que o curso seja planejado de modo a ajudar os alunos a desenvolverem as aptidões necessárias para resolvê-los e não apenas para dominar técnicas algébricas. Finalmente deve-se fazer os alunos assumir a responsabilidade por serem capazes de resolver problemas.

REFERÊNCIAS

BOYER, Ivan J. Toxicity of dibutyltin, tributyltin and other organotin compounds to humans and to experimental animals. **Toxicology**, v. 55, n. 3, p. 253-298, 1989.

LIMA, Mylena Pasquêwitti et al. **Funções: propriedades algébricas, geométricas e suas relações**. 2021.

SHUARD, Hilary. Mathematics in English primary schools. **The Elementary School Journal**, v. 84, n. 5, p. 583-594, 1984.



AUTORES

André Carlos Monteiro

Graduado em Educação Física pela ASCES. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco.

Ângela Maranhão Santos

Graduação em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Teologia Integrada. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência na área de Química.

Armando Alves de Menezes

Possui graduação em Física pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Especialista em Ensino de Matemática pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (2021). Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Óptica Não Linear, atuando principalmente nos seguintes temas: mistura de ondas, fotorefrativos, fundamento de química, montagem de moléculas e efeito kerr.

Claudecir Ancelmo da Silva

Professor EBTT Administração do Instituto Federal de Rondônia. Graduado em Administração e Licenciado em Letras com especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Supply Chain Management. Contato: claudecir.silva@ifro.edu.br

Claudimary Laleska F. L. de Menezes

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas.

Cristiane Farias do Nascimento

Graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la

Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência nas áreas de História, Filosofia e Sociologia.

Dagoberto Augusto Neves Duarte

Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Especialista em Ensino de Matemática pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde.

Edna Maria Batista de Paiva

Pedagoga pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Professora do ensino Fundamental da rede pública. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas.

Edna Vieira de Assis Aquino

Possui graduação em Matemática - Autarquia Educacional de Belo Jardim (2019). pós graduanda em Ensino da Matemática - FAVENI, Tem experiência na área de Matemática com os diversos projetos como, PIBID, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA e PROUPE, além do MAIS EDUCAÇÃO com ênfase em Matemática.

Eline Lopes de Oliveira

Mestra em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Superior Kyré y São, Pós- Graduada em Língua Portuguesa e Literaturas pela Puc de Anápolis-GO, Graduada em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual da Bahia e Graduada em Sociologia. Atuei como bolsista do Projeto Dicionário Amadiano do professor Gildeci de Oliveira Leite. Atualmente leciono numa Escola Municipal de nome José Tiago de Oliveira pertencente ao município de Mulungu do Morro-BA.

Givanildo Pacheco de Aquino Filho

Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA e ESPECIALIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA pela UPE - Campus Garanhuns-PE, é Psicanalista (ABEPE) e Sexólogo(UCAM), atuando nessas funções na Clínica CIPS- Clínica Integrada de Psicanálise e da Saúde em Caruaru-PE e é também Professor da ESCOLA EREM NICANOR SOUTO MAIOR, Caruaru - PE, nas disciplinas de

História, Filosofia e Sociologia. Tem experiência na área de História, Filosofia, Sociologia, Psicanálise, Sexualidade e Religião, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Sexualidade, Psicanálise e Ciências da Religião

Ivonete Jorge dos Santos

Assistente de Gestão Escolar, graduada em Pedagogia e História com especialização em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, História e Ciência da Educação. Contato: Ivonete_jsantos@hotmail.com.

Jadilson Marinho da Silva

Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduação em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (2021), especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (2014), especialização em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (2019). Atualmente leciona no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e no Ensino Médio. Possui experiência na área de Letras e Educação com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Linguística, Educação Inclusiva, tecnologia assistiva, formação de professores, tecnologia educacional, avaliação e currículo.

Janaína Vieira de Souza Pontes

Graduação em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba. Especialização em Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência nas áreas de Matemática.

Lívya Riff Novaes

Licenciatura em Ciências Biológicas. Especialização em Gestão Ambiental pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Mestranda em Ciências da Educação

pela Universidad de la Integración de las Américas. Atualmente leciona no Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Possui experiência na área de Biologia.

Natali de Souza Holanda

Graduação Matemática

Rafaella Sales da Silva

Doutoranda em Educação e mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE (2017), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Literatura, graduada em Letras- Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru- FAFICA (2010). É professora efetiva de língua portuguesa da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, ao estudo de temas relativos ao ensino de língua portuguesa, aos saberes e as práticas docentes.

Robson Rayan Brandão Ramalho de Souza

Especialista em Ensino da Matemática.

Vinícius Julião de Oliveira

Bacharel em Administração – FAFICA. Graduado em Matemática AEB/FABEJA e Mestre em Ciências da Educação.



ORGANIZADORES

JADILSON MARINHO DA SILVA

Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduação em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (2021), especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (2014), especialização em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (2019). Atualmente leciona no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e no Ensino Médio. Possui experiência na área de Letras e Educação com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Linguística, Educação Inclusiva, tecnologia assistiva, formação de professores, tecnologia educacional, avaliação e currículo.

RAFAELLA SALES DA SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE/CAA (2017), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Literatura, graduada em Letras- Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru (2010). É professora efetiva de língua portuguesa na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, ao estudo de temas relativos ao ensino de língua portuguesa, aos saberes e práticas docentes.

MARIA ROSINEIDE SARAIVA SOMBRA

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas, mestra em Ciências da Educação pela Universidad Americana. Atualmente é concursada da Prefeitura Municipal de Caucaia e concursada do Governo do Estado do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Educação Especial.

LILIAN BENTO DE SOUZA SILVA

Doutora em Ciências da Educação (Diploma reconhecido pela Universidade Federal de Goiás), Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA-2017). Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL/CINTEP-2013), pós-graduanda em Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Faculdade Metropolitana (FAMEESP), pós-graduanda em Conciliação e Mediação de Conflitos pelo Centro de Mediadores Instituto de Ensino/Faculdade de Administração, Humanas e Exatas de Mundo Novo (UniFAHE). Graduada em História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-2008), graduada em Pedagogia na Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-2005) e graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora efetiva da Educação Básica nos municípios de João Pessoa e Bayeux, tendo atuado como professora do Ensino Fundamental e Infantil, formadora e supervisora educacional. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: relação entre a história e a literatura; métodos e técnicas de ensino; formação de professores; Educação Inclusiva; identidade e cultura; uso de recursos audiovisuais e literatura como ferramenta didática.



Editora
REALCONHECER

ISBN 978-658452555-9



9 786584 525559