

EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO DIREITO HUMANO: políticas, tensões e resistências

**Maria do Socorro Soares
Cristiana Barra Teixeira
Romildo de Castro Araújo**

(Organizadores)

1º Volume



anpae

**Maria do Socorro Soares
Cristiana Barra Teixeira
Romildo de Castro Araújo
(Organização)**

Educação pública como direito humano: políticas, tensões e resistências

1º Volume

**ANPAE
2023**

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)

S676e

Educação pública como direito humano: políticas, tensões e resistências / 1º Volume / Organização: Maria do Socorro Soares, Cristiana Barra Teixeira Romildo de Castro Araújo [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023.

Livro Digital; inclui ilustrações
Forma de acesso: World Wide Web.
Formato: PDF, 300 páginas.
ISBN: 978-65-87561-41-7.

Educação. 2. PNE. 3. Avaliação. 4. Monitoramento. I. Soares, Maria do Socorro. II. Teixeira, Cristiana Barra III. Araújo, Romildo de Castro IV. Título

CDU 37.014/49 CDD 379

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Luiz Fernandes Dourado

Vice-presidentes

Maria Couto Cunha (Nordeste)

Cristiane Machado (Sudeste)

Gisele Masson (Sul)

Rosilene Lagares (NO)

Marilda de Oliveira Costa (CO)

Diretores

Diretor Executivo: Romilson Martins Siqueira

Diretora Secretária: Vera Bazzo

Diretora Financeira: Karine Nunes de Moraes

Diretor de Pesquisa: Joao Ferreira de Oliveira

Diretor de Intercâmbio Institucional: Walisson Maurício de Pinho Araújo

Diretora de Formação e Desenvolvimento: Maria Vieira da Silva

Diretora de Cooperação Internacional: Janete Maria Lins de Azevedo

Diretora de Publicações: Maria Angélica Pedra Minhoto

Diretor de Projetos Especiais: Alberto Damasceno

Diretora de Educação e Diversidade: Nilma Lino Gomes

Diretoria de Gestão e financiamento: Andrea Barbosa Gouveia

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretoria de Gestão e Avaliação
Diretor de Educação em Direitos Humanos: Itamar Mendes

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas,
São Paulo Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires,
Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago,
Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
carlosaquiar48@gmail.com

Foto da capa: Maria do Socorro Soares

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE ou de sua Direção

ANPAE

Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília, Asa Norte s/n, Brasília,
DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita

SUMÁRIO



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
❖ Maria do Socorro Soares	
❖ Romildo de Castro Araújo	

PREFÁCIO	13
❖ Samara de Oliveira Silva	

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPT) E O PERFIL FORMATIVO DOS DOCENTES DE FÍSICA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ	17
❖ Denilson Pereira da Silva	
❖ Luís Carlos Sales	

CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM DUAS CIDADES DA REGIÃO DOS CERRADOS PIAUIENSE NO CONTEXTO DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	34
❖ Alex Sandra Jane Andrade Neves	
❖ Sandra Fernandes Leite	

A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO COLABORATIVA DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO NA GESTÃO ESCOLAR	49
❖ Marlúcia Lima de Sousa Meneses	
❖ Tiago Pereira Gomes	

GESTÃO E FAMÍLIA: UMA ABORDAGEM SOBRE A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PECULIARIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA OBSERVADAS NA CIDADE DE OEIRAS E PICOS.	61
❖ Cássia Rafaela Moura Silva	
❖ Débora Cardoso de Azevedo	
❖ Simone Barbosa da Silva	

SOBRE GESTÃO ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES: DIÁLOGOS E REFLEXÕES **71**

- ❖ Cristiana Barra Teixeira
- ❖ Isabel Cristina de Aguiar Orquiz
- ❖ Joselma Gomes dos Santos Silva

CONQUISTAS E OBSTÁCULOS DO PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO **83**

- ❖ Beatriz de Moura Araújo
- ❖ Iomara Carvalho de Sá
- ❖ Márcia Barbosa Lima
- ❖ Marina Gleika Felipe Soares

GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS DO SER GESTOR **94**

- ❖ Tiago Pereira Gomes
- ❖ Marlúcia Lima de Sousa Menese

O PROGRAMA ALFA E BETO PRÉ-ESCOLA II E SUAS INFLUÊNCIAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA **108**

- ❖ Cristiane Rêgo dos Anjos
- ❖ Elionaira Vieira de Sá

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA: UMA FORMA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO **122**

- ❖ Antonia Melo de Sousa
- ❖ Luis Carlos Sales
- ❖ Silvania Uchôa de Castro

NOTAS CRÍTICAS SOBRE A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA **136**

- ❖ Romildo de Castro Araújo

GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

OS DESAFIOS DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE: A AÇÃO ALFABETIZADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE FLORIANO-PI **154**

- ❖ Rayla de Oliveira Fontes
- ❖ Maria Deuseny Pereira Oliveira
- ❖ Tainara Antunes Brasil
- ❖ Dryelle Patrícia Silva Coe Soares

BREVE HISTÓRICO DOS PRECEITOS LEGAIS SOBRE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA	167
❖ Rosileide dos Santos Gomes Soares ❖ Jocélia de Jesus Rêgo da Silva ❖ Monise Ravena de Carvalho Sousa	
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	182
❖ Taciana dos Santos Pinheiros ❖ Formação, atuação docente e os desafios do paradigma da complexidade. ❖ Deusilande Muniz Deusdará Luz	
A DISCUSSÃO DE GÊNERO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI DE FLORIANO-PI	197
❖ Karoline Lyvyva Cristino de Oliveira	
AS VOZES DOS ESPECIALISTAS EM LIBRAS: OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS NA CIDADE DE FLORIANO-PI	211
❖ Sabrina Lima Mota ❖ Kariane da Silva ❖ Dryelle Patrícia Silva Coe Soares	
BULLYING: UMA BRINCADEIRA DE MAU GOSTO	226
❖ Francisco Henrique da Rocha ❖ Deusilande Muniz Deusdará Luz ❖ Maria Aldevânia de Lima Santos	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA PRÁTICA E OS LIMITES DA FORMAÇÃO DOCENTE	242
❖ Luis Acleude de Moura Leal	
INCLUSÃO E DIVERSIDADE: A ESCOLA E O PROFESSOR COMO PROPAGADORES DA CONSCIENTIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.	255
❖ Ana Raquel Rodrigues Uchôa ❖ Laiane Mendonça de Sena Silva ❖ Isabel Cristina da Silva Fontineles	

**LIBRAS PRA QUE TE QUERO? UMA ANÁLISE ACERCA DA
DISPONIBILIDADE LEGAL DA DISCIPLINA DE LIBRAS EM
CURSOS DE GRADUAÇÃO SOB OS OLHARES E PONTOS DE
VISTA DOS GRADUADOS**

268

- ❖ Ana Paula de Sousa Costa
- ❖ Maria Palloma da Silva Santos
- ❖ Gabriel Eidelwein Silveira

**O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA
FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA**

284

- ❖ Tatiana de Souza Campos
- ❖ Franciela Felix de Carvalho Monte

APRESENTAÇÃO



PREFÁCIO



PREFÁCIO

Este livro, organizado por docentes da Comissão Organizadora do IV Seminário Nacional da Anpae – Maria do Socorro Soares, Romildo de Castro Araújo e Cristiana Barra Teixeira – será, certamente, um marco para as lutas em defesa da educação pública e para as políticas e gestão da educação brasileira. Trata-se de um evento feito a muitas mãos em um contexto singular da política educacional brasileira e piauiense, ou seja, em um período de grande ameaça, considerando principalmente quatro dimensões: a) Políticas e gestão da educação; b) Gestão pedagógica, organização curricular e inclusão na educação; c) Financiamento e avaliação da educação; d) Produção acadêmica em políticas educacionais.

A primeira dimensão aponta para os desafios históricos e, de modo particular, para os que foram produzidos em contexto de retrocessos na frágil construção democrática brasileira, contexto em que houve o impeachment da Presidente Dilma Rousseff e a adoção de uma política de autoridade econômica, pautada pelo conservadorismo de feições fascistas, com reforço à ação da iniciativa privada na gestão da política educacional e dinâmicas escolares.

A segunda dimensão se dá sob o contexto político no qual se instaura um modelo de gestão governamental marcado pelo desprezo à ciência, às entidades de pesquisas e de criminalização dos movimentos sociais que historicamente atuam nesse campo e defendem a educação pública, gratuita e de qualidade social. A BNCC e a BNC-Formação impõem retrocessos e rebaixamentos na formação, ampliando as exclusões educacionais. A terceira dimensão reporta à exigência de recomposição dos recursos orçamentários, os quais, neste período de agudização dos retrocessos, foram submetidos a contingenciamentos e cortes, provocando uma situação de desfinanciamento das políticas sociais, em especial da política educacional.

A quarta dimensão, tem a ver com o fato de a equipe de organização ter conseguido reunir entidades científicas do campo da produção do conhecimento desta área socializando conhecimentos e promovendo debate acerca das

temáticas inscritas nas pesquisas em educação em todo o país, especialmente na região nordeste e no estado do Piauí.

Destacam-se nas produções apresentadas nesta publicação os trabalhos de pesquisa e relatos de experiências concluídos ou em desenvolvimento, que analisam os enormes retrocessos no campo das políticas públicas, a exemplo da proposta de Reforma do Novo Ensino Médio – uma reforma curricular aprovada durante o governo do ex-presidente Michel Temer, consubstanciada na aprovação da Lei nº 13.415/2017, sem diálogo com os educadores, comunidade educacional e sociedade civil organizada; e na Proposta de Emenda à Constituição Nº 95, que congelou as despesas com as políticas públicas em favor do setor financeiro por 20 anos, inviabilizando o cumprimento das metas, estratégias e implementação efetiva do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Os trabalhos também reportam às medidas implementadas, ou em curso, que buscam diminuir o papel do estado em favor do mercado, aprofundam os processos de privatização na educação básica, no ensino superior e as desigualdades educacionais. Tais medidas assinalam a negação do direito à educação, ao tempo em que asseveram o processo de flexibilização das relações estado-capital-trabalho, assegurando, ao mesmo tempo, condições para a ampliação da privatização, terceirização e precarização da educação; um conjunto de ações autoritárias e intransigentes promovem graves retrocessos nas políticas educacionais. Tais fenômenos se articulam ao desmonte dos princípios da Constituição Federal (1988) e do Estado brasileiro, com fins de eliminar os direitos sociais e políticos assegurados no processo de lutas históricas em defesa da educação.

Esse cenário não favorece a efetivação das metas do PNE (2014-2024); ao contrário, inviabiliza os propósitos inscritos no Plano de universalização da educação no país, assim como a implementação do custo-aluno-qualidade; da inclusão na educação superior; da valorização dos profissionais da educação; da gestão e avaliação democrática da educação; da institucionalização e efetivação do sistema nacional de educação; da ampliação da educação integral; do aumento e articulação da pós-graduação com a graduação e com a educação

básica; assim como os investimento na ciência e tecnologia com qualidade social, dentre outras medidas.

É nesse contexto que a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) no Piauí, em conjunto com Instituições de Ensino Superior (IES) e demais entidades que colaboraram na construção do Seminário e desta publicação, reafirmam a força e esperança em continuar lutando pela ampliação do direito à educação de qualidade para todos e todas, pela institucionalização do sistema nacional de educação, pela implementação de uma gestão democrática nas escolas públicas em todas as esferas, níveis e modalidades de educação.

O livro “Educação pública como direito humano: políticas, tensões e resistências” chega, pois, em um momento de renovação dos nossos compromissos, uma vez que contribuirá para uma formação crítica, ampla e necessária, para construirmos, na área da educação, a opção política de construção de um projeto de nação livre, democrática, participativa e justa. Esperamos e confiamos que esta obra nos ajude a entender as raízes dos problemas estruturais da educação pública e o sentido mais profundo da educação como direito social, público, subjetivo e inalienável na constituição do humano-histórico, e na defesa incondicional da educação pública em nosso país.

Convidamos todas e todos à leitura, ao compartilhamento e principalmente à reflexão crítica, insurgente e criadora de novo tempo.

Samara de Oliveira Silva

Políticas e gestão da educação



A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPT) E O PERFIL FORMATIVO DOS DOCENTES DE FÍSICA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ

Denilson Pereira da Silva

Universidade Federal do Piauí

denilson@ifpi.edu.br

Luís Carlos Sales

Universidade Federal do Piauí

lwis2006@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta um estudo sobre o perfil formativo dos professores de Física que atuam no Ensino Médio no estado do Piauí após uma década da criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), que foi estabelecido pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, fazendo parte da RFEPT o Institut, o Federal do Piauí (IFPI), tendo em consideração o que exige a LDBEN nº 9.394/96 que apresenta a formação mínima exigida para a função. O estudo é uma pesquisa descritivo-analítica, documental e bibliográfica, pois foram realizados levantamentos de dados secundários do quantitativo de turmas e docentes que atuam no Ensino Médio no estado do Piauí nos anos de 2008 e 2017, tendo como fonte de dados os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para a extração dos dados foi utilizado o *Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Também foi realizado levantamento do número de ofertas de vagas e do número de formandos no IFPI dos anos de 2008 a 2017. Os números revelaram que houve um avanço no número de docentes com Licenciatura em Física, comparando o ano de 2008, ano de criação da RFEPT, com a década seguinte, o ano de 2017. Apesar disso, a contribuição da expansão da RFEPT e do IFPI se deu somente no aumento da oferta de vagas para tal modalidade, deixando muito a desejar o número de formandos nessa área, que continua com escassez de profissionais, e esse avanço ainda se mostra distante da meta proposta no PNE e da exigência da LDBEN, mostram ainda que houve um crescimento no número de docentes com especialização e mestrado no comparativo de uma década.

Palavras chave: Perfil Formativo. Política Educacional. Ensino Médio. Rede Federal.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual está inserida na chamada era da pós-modernidade. Esse movimento tem como desafio inicial sua definição e o fato de haver múltiplas facetas e subcorrentes pós-modernas (Vieira e Caldas, 2006), sendo que para o entendimento da abordagem pós-moderna, é necessário entender a era pós-moderna, com as condições que caracterizam esse período, do final do século XX e início do século XXI. Como características desse período, temos as relações em rede, o avanço das tecnologias da informação e transações sendo realizadas em tempo real.

O pós-modernismo tem em comum as fragmentações, flexibilidades, volatilidade e o surgimento de novas formas de organizações (COOPER; BURREL, 2007). Na pós-modernidade, tem-se o tempo, a necessidade de decisões rápidas, sobrepostos à razão. Para Baumam, as condições da vida social e política no final do século XX e início do século XXI, a transmutação da identidade pode levar a crer numa liberdade inexistente e um ambiente cada vez mais competitivo (VIEIRA; CALDAS, 2006). E é nesse cenário que nossa juventude, que conclui o ensino básico, está inserida, e houve, assim, a necessidade de uma atualização da educação brasileira para a busca de uma efetiva democratização social, a fim de responder aos desafios impostos pela globalização, que exige cada vez mais uma boa qualificação para a inserção na vida econômica (BRASIL, 2002).

Segundo Gatti et al. (2019), na primeira década do século XXI, a América Latina experimentou um crescimento econômico, que foi um reflexo da conjuntura externa, e através das exportações dos países da região foi possível produzir insigne progresso social, com 50 milhões de pessoas saindo da pobreza, melhorando indicadores de emprego, mortalidade, trabalho infantil e as políticas educacionais se expandiram.

De acordo com Rivas (2015), países da América Latina viveram nesse período “um tríplice processo de expansão dos direitos educativos” com a ampliação do acesso a todos os níveis de educação, aumento do financiamento

público e direitos de populações excluídas sendo reconhecidos. Como medida para isso, a Lei de Diretrizes Básicas e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, e que foi regulamentada pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, veio para atender essa necessidade de atualização, deixando de ser o ensino médio um preparatório para o ensino superior ou profissionalizante e assumindo a responsabilidade de complementar a educação básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2002).

Para Gatti et al. (2019), o ensino médio é a etapa mais desafiadora e problemática, em diversos países, inclusive no Brasil. Para tanto, um componente importante e primordial dessa engrenagem é o profissional docente, pois a partir dele se terá a formação adequada e sólida que se espera para os jovens brasileiros. Todavia, para haver uma efetividade nesse processo é importante a busca pela melhoria no perfil formativo do professor para o atendimento da crescente demanda por profissionais no ensino médio. Nessa busca, o Estado desenvolveu políticas de formação, dentre elas a criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), que foi estabelecida pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, fazendo parte da RFEPT o Instituto Federal do Piauí (IFPI) (BRASIL, 2008).

Esta pesquisa partiu do seguinte questionamento: Após uma década de criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), o perfil formativo dos docentes da área de Física que atuam no Ensino Médio apresentou evolução? O objetivo da pesquisa é investigar o perfil formativo inicial dos docentes do Ensino Médio do Estado do Piauí da área de Ciências da Natureza (Física) após uma década de criação e expansão da RFEPT, considerando aquilo que a LDBEN nº 9.394/96 preconiza como formação mínima exigida para atuação nessa área, comparando os anos de 2008 e 2017. A pesquisa se justifica pelo fato de haver uma escassez de professores de Física no Brasil, de acordo com Rezende (2014), não sendo diferente no Piauí. A seguir, apresentaremos a fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusão do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, segundo o INEP, no ano de 2008, o número total de matrículas no ensino médio foi de 8.366.100; e, no Piauí, de 185.457. Já em 2017, no Brasil foram 7.930.384 matrículas; e no Piauí esse número foi de 118.540 matrículas o ensino médio. Conforme dito por Macoeles (2015), essa situação, em associação com os baixos indicadores de educação mostram a urgência em ações de apoio por parte do Estado para o enfrentamento dos desafios nessa etapa de ensino, sendo a formação continuada e a melhoria das instituições formadoras componentes primordiais para o alcance de tais melhorias (MOURA, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio definidas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012, são vistas como um instrumento importante para na busca pela qualidade social do ensino médio no país. Essa resolução mostra que o ensino médio não é somente uma fase formal da educação direcionada para o ensino superior, mas sim buscando a preparação do ser humano, devendo este ser integrado ao espaço escolar (MOURA, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, no seu artigo 62 diz que: “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996). Devendo, assim, as instituições de ensino superior se comprometerem nesse processo. Segundo Coelho (2003), os cursos de licenciatura devem produzir trabalhadores intelectuais, com pensamento real sobre historicidade e tendo a universidade papel ímpar para a excelência na formação, pois esses profissionais irão preparar os discentes do ensino médio para o mundo do trabalho e também garantir-lhes uma formação que possibilite o ingresso no ensino superior.

Logo, as instituições de ensino superior são compreendidas como um local em que o compromisso com a formação de docentes críticos, reflexivos e com profissionalidade se faz uma constante para atender aos anseios da sociedade. Assim, Nóvoa (1995) diz que os dilemas da profissão docente envolvem o pedagógico, o político e o conhecimento, sendo todos esses

utilizados durante o desempenho de suas atividades e nas relações com os educandos, com seus familiares e com a comunidade. Diante disso, a formação de professores contribuirá para que a educação cumpra sua missão, que, de acordo com Morin, Ciurana e Motta (2009, p. 98), constitui-se em “fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”.

Nesse contexto, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), que foi estabelecida pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, fazendo parte da RFEPT os Instituto Federais e tendo como um de seus objetivos ministrar, em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e como finalidade qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (BRASIL, 2008).

Assumindo assim um papel importante na oferta de cursos de licenciatura na área de ciências, dentre eles o curso de Licenciatura em Física, aumento do número de vagas e implantação de políticas de permanência, buscando um melhor aproveitamento da estrutura física, com investimentos em Recursos Humanos para garantir a qualidade da educação pública. A criação e expansão da RFEPT, conseqüentemente criou uma necessidade de contratação de docentes, servidores administrativos, aquisição de equipamentos para bibliotecas, laboratórios, salas de aula, recuperação e construção de instalações, ambientes de professores e órgãos administrativos, para o atendimento das demandas surgidas.

Atualmente, o Instituto Federal do Piauí (IFPI), que é uma autarquia de regime especial de base educacional humanística, técnica e científica, possui vinte campi distribuídos em dezoito municípios do estado do Piauí: Angical do Piauí, Campo Maior, Cocal, Corrente, Floriano, José de Freitas, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Pio IX, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina, Uruçui e Valença do Piauí, sendo que o curso de

Licenciatura em Física era ofertado em 2008 somente no Campus Teresina-Central, e em 2017 já era ofertado nos campi Angical, Corrente, Oeiras, Parnaíba, Picos, São Raimundo Nonato e Teresina Central (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2018).

Em seguida, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, na sua Meta 15, busca assegurar que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área específica em que atuam, por meio de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Já a meta 16, busca garantir a todos os profissionais de educação básica formação continuada em sua área de atuação e formação em nível de pós-graduação para 50% dos professores da educação básica até 2024. Assim, o PNE aponta para a necessidade de se ter, em toda a educação básica, professores com formação em nível superior e uma política de formação continuada (BRASIL, 2014).

O curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Piauí (IFPI) tem como ênfase a formação de profissionais para atuarem no ensino médio e o Projeto Político Pedagógico do curso, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN apontam que o profissional dessa área deverá ser investigativo, atuante, sendo capaz de atuar com diversas formas de saber, seja o científico ou o tecnológico, devendo, ainda, possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que abranjam um campo específico e/ou interdisciplinar, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2017).

3. METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentados o percurso metodológico do trabalho, os aspectos epistemológicos juntamente com o percurso da investigação, a fim de responder à pergunta de pesquisa.

O estudo ora apresentado, quanto aos fins, é uma pesquisa descritivo-analítica, documental e bibliográfica, por terem sido feitos levantamentos de dados secundários do quantitativo de turmas e docentes que atuam no Ensino Médio no estado do Piauí nos anos de 2008 e 2017, tendo como fonte de dados os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (GIL, 2010; SILVERMAN, 2009). Esses microdados são organizados por banco de escola, turma, docente, aluno e relacionando o código da turma, da escola e do docente. Também foi realizado levantamento do número de oferta de vagas e número de formandos no IFPI dos anos de 2008 a 2017.

Faz-se uso da abordagem epistemológica positivista. É quantitativa, por utilizar métodos e técnicas, principalmente os ligados à estatística; e qualitativa porque considera métodos ligados à interpretação de dados que contemplam apenas exploração primária, sem busca de análises de impactos ou causalidades. (ROCHA; ARAÚJO; MARQUES, 2012). Para Creswell (2010), o conhecimento desenvolvido através do enfoque positivista é baseado em observação e mensuração atenta de uma realidade objetiva que está no mundo, “lá fora”. (CRESWELL, 2010).

As informações relevantes para a pesquisa foram extraídas dos Microdados do Censo Escolar utilizando o *Programa Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), utilizando-se das funções dados, selecionar casos, analisar, estatística descritivas, frequências e tabela de referência cruzada. Em seguida, foi utilizado o *Microsoft Excel 2016* para a elaboração de tabelas com os dados extraídos e informações referentes a turmas, dependência administrativa, formação inicial, pós-graduação e sexo.

A revisão da literatura para o estudo foi sobre formação de professores no Brasil, análise da legislação que regulamenta o ensino médio e as políticas de formação docente, aspectos sobre formação inicial para professores do ensino médio e estado da arte sobre o RFEPT, permeada, assim, por questões específicas sobre o tema, para se ter ampliadas as percepções e *insights* privilegiados à medida que a literatura vai sendo compreendida: “os contatos de campo relevante dependem do entendimento – ou da teoria – do que está sendo estudado”. (YIN, 2010, p. 58).

A Pesquisa documental tem como característica a utilização de documentos e/ou materiais que ainda não foram analisados, e que, de acordo com a questão e objetivos da pesquisa, podem ter valor científico (GIL, 2010). Já a pesquisa bibliográfica abrange todo o material secundário usado, seja de referência teórica ou empírica, tais como artigos em periódicos científicos, livros técnicos, teses e dissertações, ou material secundário em bases de dados. (LAKATOS; MARCONI, 2002).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com dados do INEP do ano de 2008, ano da instituição da RFEPT, no Piauí haviam 6171 turmas com a disciplina de Física; nesse universo, tem-se com a formação mínima exigida somente 9,9% de docentes com Licenciatura em Física e 29,3% com Bacharelado em Física, atuando em nível federal, estadual, municipal ou privado. Logo, 60,8% do total dos docentes não tinham a formação mínima exigida para o desempenho da função, a situação é mais grave na rede de ensino estadual, em que 91,8% dos profissionais atuantes não possuíam licenciatura em Física no ano de 2008.

Tabela 01 – Turmas de Física da Educação Básica e Formação Docente com Licenciatura ou Bacharelado em Física no Piauí por Dependência Administrativa, em 2008

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	TOTAL	FORMAÇÃO	
		LICENCIATURA	BACHARELADO
FEDERAL	77	12	29
	(1,2%)	(0,2%)	(0,5%)
ESTADUAL	4722	507	1435
	(76,5%)	(8,2%)	(23,3)
MUNICIPAL	361	7	18
	(5,8%)	(0,1%)	(0,3%)
PRIVADA	1011	88	328
	(16,4%)	(1,4%)	(5,3%)
TOTAL	6171	614	1810
	100%	(9,9%)	(29,3%)

FONTE: MEC/INEP, 2008. Elaborada pelos autores da pesquisa.

No ano de 2017, de acordo com dados do INEP, apresentados na tabela 02, no Piauí havia 7433 turmas com a disciplina de Física; nesse universo, tem-se com a formação mínima exigida 45% de docentes com Licenciatura em Física e 2,38% dos docentes com Bacharelado em Física, atuando em nível federal, estadual, municipal ou privado. Logo, 52,62% do total dos docentes não tinham a formação mínima exigida para o desempenho da função. A situação na rede de ensino estadual, que demanda maior número de docentes com essa formação, apresentou melhora nos números, passando para 33,4% dos profissionais atuantes com licenciatura em Física no ano de 2017.

Tabela 02 – Turmas de Física da Educação Básica e Formação Docente com Licenciatura ou Bacharelado em Física no Piauí por Dependência Administrativa, em 2017

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	TOTAL	FORMAÇÃO	
		LICENCIATURA	BACHARELADO
FEDERAL	191	153	18
	(2,6%)	(2%)	(0,24%)
ESTADUAL	5998	2499	141
	(80,7%)	(33,4%)	(1,88%)
MUNICIPAL	151	4	0
	(2%)	(0,05%)	(0%)
PRIVADA	1093	714	19
	(14,7%)	(9,5%)	(0,25%)
TOTAL	7473	3370	178
	100%	(45%)	(2,38%)

FONTE: MEC/INEP, 2017. Elaborada pelos autores da pesquisa.

Os resultados demonstrados nas tabelas 01 e 02 mostram que em uma década houve uma considerável evolução no número de docentes com Licenciatura em Física, partindo de 9,9% do total em 2008 para 45% do total em 2017, sendo um crescimento expressivo frente aos desafios da carreira e estando alinhados com a meta 15 do PNE, ao determinar que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Reforçada pela LDBEN que diz que não basta ter

curso superior, a formação, de acordo com seu artigo 62 deve ser em curso de Licenciatura.

O estabelecimento da relação entre a quantidade de docentes por dependência administrativa com formação em Física no Piauí e o sexo, é possível confirmar a predominância de docentes do sexo masculino em 2008 nas redes federal, estadual, municipal e privada. Na rede estadual o quantitativo de docentes do sexo feminino é o maior dentre todas, chegando a 13,3%. Quando se vê a totalidade dos resultados, no estado do Piauí tem-se que 81,1% dos docentes de física são do sexo masculino e 18,9% do sexo feminino.

Tabela 03 – Docentes da Educação Básica com Formação em Física no Piauí por Dependência Administrativa e Sexo, 2008

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	TOTAL	SEXO	
		MASCULINO	FEMININO
FEDERAL	49	46	3
	(1,6%)	(1,5%)	(0,1%)
ESTADUAL	2226	1805	421
	(70,5%)	(57,2%)	(13,3%)
MUNICIPAL	346	190	156
	(11%)	(6%)	(4,9%)
PRIVADA	535	520	15
	(17%)	(16,5%)	(0,5%)
TOTAL	3156	2561	595
	100%	81,1%	18,9%

FONTE: MEC/INEP, 2008. Elaborada pelos autores da pesquisa.

Os números da tabela 04 mostram quem há uma estabilidade nos números de docentes de física do sexo masculino e feminino, dez anos após a instituição da RFEPT, com a permanência de docentes do sexo masculino sendo superior ao feminino em todas as redes e mantém-se o mesmo comportamento com a rede estadual, tendo o maior percentual de mulheres, com 12,63%. Considerando os números totais, docentes do sexo masculino chegam a 79,9% e do sexo feminino representam 20,1%, tendo assim a representatividade feminina crescido pouco mais de um por cento no período de dez anos.

Esses números demonstram que, apesar de nos últimos anos ter havido um crescimento no quantitativo de mulheres no ensino superior e nas ciências, no que concerne a Física, esse número ainda é muito menor se comparado às demais áreas (COSTA, 2008; TEIXEIRA, 2016)

Tabela 04 – Docentes da Educação Básica com Formação em Física no Piauí por Dependência Administrativa e Sexo, 2017

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	TOTAL	SEXO	
		MASCULINO	FEMININO
FEDERAL	176	168	8
	(3,6%)	(4,4%)	(0,8%)
ESTADUAL	3105	2495	610
	(64,03%)	(64,7%)	(12,63%)
MUNICIPAL	582	365	217
	(12,1%)	(9,5%)	(22,3%)
PRIVADA	963	827	136
	(20,0%)	(21,5%)	(14,0%)
TOTAL	4826	3855	971
	100%	79,9%	20,1%

FONTE: MEC/INEP, 2017. Elaborada pelos autores da pesquisa.

As relações entre escolaridade dos docentes com formação em Física no Piauí e Dependência Administrativa têm os seguintes dados para o ano de 2008, chegam a 83,6% do total os docentes que possuem somente graduação, com especialização, o número é de 16%; mestrado, 0,4%, e não foi registrado número de profissionais com doutorado.

Tabela 05 – Escolaridade dos Docentes da Educação Básica com Formação em Física no Piauí por Dependência Administrativa, 2008

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
FEDERAL	28	17	4	0	49
	(0,9%)	(0,5%)	(0,1%)	(0%)	(1,6%)
ESTADUAL	1887	339	0	0	3105
	(59,8)	(10,7%)	(0%)	(0%)	(70,5%)
MUNICIPAL	290	56	0	0	346
	(9,2%)	(1,8%)	(0%)	(0%)	(11%)
PRIVADA	434	93	8	0	535
	(13,8%)	(2,9%)	(0,3%)	(0%)	(17%)
TOTAL GERAL	2639	505	12	0	3156
	(83,6%)	(16,0%)	(0,4%)	(0%)	100%

FONTE: MEC/INEP, 2008. Elaborada pelos autores da pesquisa.

Já no ano de 2017, a tabela 06 mostra que 58,2% dos docentes possuíam graduação; 39,1% tinham especialização; 4,3% com mestrado, e não foi registrado número com doutorado. Comparando os resultados com o ano de 2008, é possível perceber um avanço significativa na formação continuada, pois há um crescimento no número de docentes especialistas e mestras com formação em Física. Um resultado que ainda surpreende é que foram encontrados 567, que representa 11,7% do total de docentes de Física, que não se enquadravam em graduado, especialista, mestre ou doutor, sendo assim, hipoteticamente pode-se dizer que ainda há docentes de Física que possuem somente o ensino médio/magistério no estado do Piauí, número esse que é mais do que o dobro do número de mestres no mesmo período.

Esses resultados mostram que a meta 16 que busca garantir a todos os profissionais de educação básica formação continuada em sua área de atuação,

e formação em nível de pós-graduação para 50% dos professores da educação básica até 2024 - ainda tem um caminho de desafios pela frente para o seu alcance. (BRASIL, 2014).

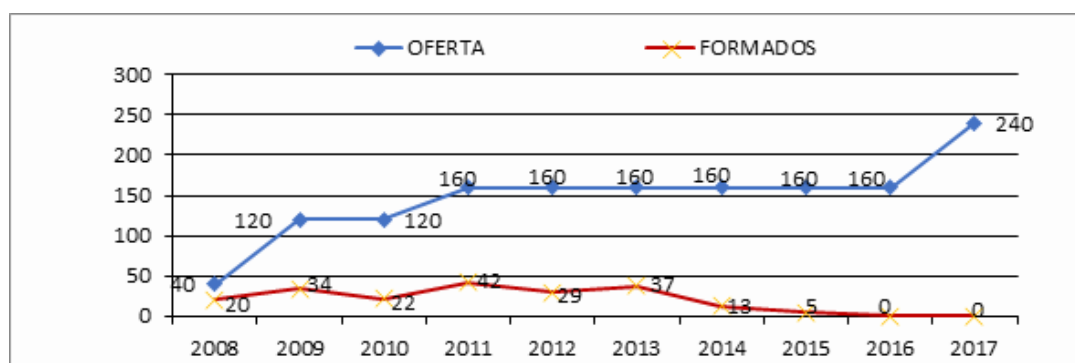
Tabela 06 – Escolaridade dos Docentes da Educação Básica com Formação em Física no Piauí por Dependência Administrativa, 2017.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
FEDERAL	52	73	66	0	176
	(1,2%)	(1,7%)	(1,5%)	(0%)	(4,1%)
ESTADUAL	1596	1074	56	0	2685
	(37,4%)	(25,2%)	(1,3%)	(0%)	(63%)
MUNICIPAL	217	268	16	0	497
	(5,1%)	(6,3%)	(0,4%)	(0%)	(11,7%)
PRIVADA	616	251	47	0	904
	(14,5%)	(5,9%)	(1,1%)	(0%)	(21,2%)
TOTAL GERAL	2481	1666	185	0	4262
	(58,2%)	(39,1%)	(4,3%)	(0%)	100%

FONTE: MEC/INEP, 2017. Elaborada pelos autores da pesquisa.

O gráfico 01 apresenta os números referentes ao total de oferta de vagas nos campi que oferecem o curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal do Piauí entre os anos de 2008 a 2017 e também o número de formados no referido curso da instituição nesse mesmo período.

Gráfico 01: Relação Oferta x Formados no curso de Licenciatura em Física no IFPI – 2008 a 2017



FONTE: IFPI, 2019. Elaborada pelos autores da pesquisa.

A partir dos dados acima, é possível perceber que após a instituição da RFEPT a oferta de vagas para o curso de Licenciatura em Física no IFPI passou de 40 vagas em 2008 para 240 vagas em 2017, um aumento de 600% no número de vagas. Tais dados mostram que houve a implementação de uma política governamental para o alcance do que preconiza a LDB para a formação de professores da educação básica e que foi ratificada a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua Meta 15, que busca assegurar que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área específica em que atuam (BRASIL, 2014).

Contudo, apesar dos esforços governamentais em ofertar vagas, o número de formados na área passou de 20 alunos no ano de 2008, chegando ao ponto máximo de 42 alunos no ano de 2011, e nos anos de 2016 e 2017 no IFPI não houve concludentes no curso de Licenciatura em Física, dados esses que são alarmantes e que são explicitados na pesquisa de Paz (2015), que mostra que os discentes deste curso são acometidos de desmotivação, não possuem o foco necessário e encontram dificuldades pela grande ênfase nos cálculos, que é necessária no curso.

Fica evidente também que, apesar da melhoria dos números com relação ao estado do Piauí, o não alcance da meta 15 do PNE teve uma contribuição da instituição aqui pesquisada, pois a queda no número de formados nos últimos anos afetou diretamente o resultado a nível estadual, já que a instituição é uma das que oferecem o curso de Licenciatura em Física no estado.

5. CONCLUSÃO

Os números da pesquisa revelaram que houve um avanço no número de docentes com Licenciatura em Física, comparando o ano de 2008, ano de instituição da REPT, com a década seguinte, o ano de 2017. Todavia, esse avanço ainda se mostra distante da meta proposta no PNE e da exigência da LDBEN no sentido de que todo professor possua Licenciatura em sua área de atuação.

Os resultados mostram ainda que a carreira permanece com predominância de docentes do sexo masculino, o que segundo Teixeira (2016) pode ser explicado pela falta de incentivo para as mulheres buscarem a carreira de ciências. Também foi possível constatar que houve um crescimento no número de docentes com especialização e mestrado no comparativo de uma década. Apesar disso, a contribuição da expansão da RFEPT se deu somente no aumento da oferta de vagas para tal modalidade, deixando muito a desejar quanto ao número de formados nessa área que continua com escassez de profissionais no mercado.

Para estudos futuros, sugerimos a realização de pesquisas qualitativas que abordem o conceito de atratividade da profissão e faça correlação com a evasão do referido curso nas instituições de ensino superior, bem como um estudo longitudinal quantitativo para correlacionar a quantidade de formandos ano a ano e a oferta de vagas no setor público de educação estadual, que tem se mostrado, conforme dado do INEP, a área com maior demanda para a carreira docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de Monitoramento das Metas do PNE** (2014-2024). Brasília, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 07 mai. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mai. 2019.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 mai. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **PCN+ Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais-Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. 2002.

COELHO, Ildeu Moreira. Repensando a formação de professores. **Nuances**: estudos sobre educação. V 09, n 9/10, jan./jun e jul./dez. 2003.

COOPER, Robert; BURRELL, Gibson. Modernismo, pós-modernismo e análise organizacional: uma introdução. In: CALDAS, Miguel P.; BERTERO, Carlos Osmar (Coords.) **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007, p. 312-334.

COSTA, Paola Zarrella. Impressões de estudantes universitários sobre a presença das mulheres na ciência. **Revista Ensaio** – pesquisa, educação e ciência, v. 10, n. 2, p.207-220, 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica, Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Cursos**: Licenciatura em Física. Agosto, 2017. Disponível em:< <http://libra.ifpi.edu.br/teresinacentral/o-campus/cursos/licenciatura/fisica>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Dados Abertos – PDA, 2018**. Disponível em: < http://libra.ifpi.edu.br/a-instituicao/dados-abertos/pda_ifpi.pdf>. Acesso em 12 jul. 2019

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2009.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho. **Formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI.

NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAZ, Fabio Soares da. **A Prática Docente do Professor de Física: percepções do formador sobre o ensino**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 8, n. 15, 2014.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DE ALMEIDA FREITAS, Marcel. MULHERES CIENTISTAS NOS CURSOS DE FÍSICA E DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 1, 2016.

VIEIRA, Marcelo Milano F.; CALDAS, Miguel P. **Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista**. In: RAE – Revista de Administração de Empresas, v. 46, n. 1, 2006, pp. 59-70.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento é método**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010

CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM DUAS CIDADES DA REGIÃO DOS CERRADOS PIAUENSE NO CONTEXTO DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Alex Sandra Jane Andrade Neves

Prefeitura Municipal de Campinas
alex.neves@campinas.sp.gov.br

Sandra Fernandes Leite

Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação
sfleite@unicamp.br

RESUMO

Oriundo dos estudos da Pesquisa FAPESP “Mapeamento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na Região dos Cerrados do Centro-Norte do Brasil: um estudo quantitativo e qualitativo”, Processo nº 2017/05658-5, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o presente artigo trata brevemente do contexto social, econômico e político e de algumas das características de atendimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação, em dois municípios da região dos Cerrados do Centro Norte do Brasil do Estado do Piauí, especificamente os municípios de Redenção do Gurgueia e Corrente, a partir de dados numéricos da base de microdados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), considerando alguns intervalos a partir do ano de 2010 até o ano de 2018.

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil; Plano Nacional de Educação; Cerrados Piauienses

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da Pesquisa “Mapeamento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na região dos cerrados do Centro Norte do Brasil: um estudo quantitativo e qualitativo”, que tem como objetivo central realizar o mapeamento de algumas das metas previstas no Plano Nacional de Educação em vinte e quatro municípios dos estados que compõem a região dos cerrados do centro norte brasileiro, seis de cada um dos estados que compõem macrorregiões do sul do Maranhão, Leste do Tocantins, sul do Piauí e oeste da Bahia, municípios selecionados por suas características e dinâmicas sociais ligadas ao contexto da presença do agronegócio (LEITE, 2019). Dentre as metas selecionadas pela pesquisa, tem-se a Meta 1 – Educação infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (MEC/SASE, 2014).

Em relação à Meta 1 do PNE, a pesquisa indagou sobre se houve diante da Lei 13005/2014, que instituiu o Novo PNE, a expansão das redes públicas de educação infantil, por consequência do aumento do percentual de atendimento das crianças, especificamente nos municípios que são os entes da federação responsáveis pelo seu provimento e manutenção. Para fins do mapeamento da meta 1, foram considerados dados dos Planos de Educação dos Estados e dos Planos de Educação dos Municípios,

Trataremos aqui de um estudo concluído a partir de análises de microdados disponíveis no INEP (LEITE, 2019) de dois municípios do Estado do Piauí localizados na macrorregião dos cerrados piauiense, os municípios de Corrente e Redenção do Gurguéia, ambos representantes de regiões marcadas por especificidades sociais e econômicas derivadas da presença do agronegócio, que influencia sobremaneira nas características e demandas por educação escolar na região.

Em todo o Brasil, a Educação Infantil é marcada historicamente por diversas questões que têm como “pano de fundo” complexas questões das mais amplas, como os direitos das crianças pequenas à educação, direito das mulheres e direitos pela educação integral dos sujeitos, como as mais específicas de cunho pedagógico. Sem desconsiderar essas discussões, mas em seu âmbito, trataremos aqui do atendimento à educação infantil como garantia de direito das crianças pequenas, nos contextos das políticas de educação traçadas em Planos de Educação, estes homologados por leis.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Em 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE), com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabeleceu, após acirradas discussões iniciadas anos antes da sua sanção, vinte Metas a serem atingidas nos próximos 10 anos, a partir da sua vigência (BRASIL, 2014).

Como apontado pela Nota Técnica do MEC/FNE, em 2010 (MEC, 2010), quando movimentos de diversos coletivos realizaram a avaliação do PNE anterior discutindo sobre o “saldo” de seus avanços e das fragilidades de seu alcance, apontada neste documento a CONAE como interlocutora privilegiada, e com base no amplo diagnóstico da educação brasileira realizado pelo Ministério da Educação (INEP), o referido documento mostra dados que apontaram para a proposta do então Novo PNE, dentre eles:

Assunto: avaliação técnica das Metas 1, 2 e 3 previstas no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população até 3 anos.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária (MEC, 2010).

No documento, percebemos serem apontadas análises de dados para o Nono PNE, que ressaltam as características assumidas no Brasil desde a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em relação ao atendimento de demanda escolar, a partir da “Creche”, colocando historicamente como início da Escolaridade Básica a Educação Infantil.

Mas, ao mesmo tempo em que fica denotada a preocupação com o atendimento da criança na Educação Infantil - fato este que demarca a Meta 1 como alvo da responsabilização da família e do Estado pela garantia do direito de acesso, provimento e manutenção de educação das crianças pequenas de zero a quatro anos- posteriormente, neste e em diversos outros documentos a marca histórica, da cisão da Educação Infantil em creches e pré-escolas, principalmente no tocante ao percentual de atendimento que evidenciadamente coloca a creche no atendimento de zero a três anos, é ainda um direito negado à maioria das crianças nessa faixa etária. Como referido no documento:

Meta 1 – 50% das crianças com até 3 anos na escola em 202 e Universalização do Atendimento dos 4 aos 17 anos até 2016

A tendência atual de crescimento do atendimento na idade de frequentar a creche é a mais acelerada entre as etapas da educação básica. No entanto, está abaixo do necessário para atingir a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos na escola em 2020. Para o grupo entre 0 e 3 anos, o desafio é grande e exigirá esforço certamente maior que o atualmente realizado.

Entre 2005 e 2009, a frequência à escola nesta faixa de idade subiu de 13,4% para 18,4%, com crescimento médio de cerca de 8,5% ao ano. A manutenção desta taxa anual levaria a um atendimento de 44,5% das crianças de 0 a 3 anos em 2020, ou seja, é preciso elevar o número de vagas em creches a uma velocidade acima da atualmente praticada. É preciso que o atendimento cresça a uma taxa de 9.7% ao ano para atingir a meta estipulada (BRASIL, 2014).

No bojo das discussões ao direito da escolarização básica e principalmente no tocante à Educação Infantil, consideramos ainda muito frágil a garantia do direito das crianças muito pequenas (0 a 3 anos) à educação infantil, quando consideramos as legislações exauridas pelos poderes públicos instituídos, especificamente ao resguardar plenamente às crianças de zero a seis anos, a garantia de acesso e permanência nas escolas de educação infantil, percebemos os movimentos para a garantia em lei em “doses homeopáticas”, principalmente considerando a regulamentação da ampliação da escolaridade obrigatória para nove anos a partir dos seis anos, Lei nº 11274 de junho de 2006, fato também acentuado nos impactados pela alteração da LDB (Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, regulamentação que oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº59, em 2009, em seu Art. 6º: "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade"

Com o objetivo justificado de gradativamente assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade, a partir desses mecanismos ficam notórias além da cisão entre creche e pré-escola, a "orfandade" das crianças de zero a três anos na representação de seus direitos, quando chamado o Estado, através dos poderes instituídos, para a responsabilidade e a corresponsabilização, principalmente no quesito de financiamento para a então garantia plena de atendimento em creches públicas, e em tempo integral.

3. OS CERRADOS DO CENTRO NORTE E AS MUDANÇAS DAS PAISAGENS

Com a instalação e intensificação das atividades do agronegócio nos cerrados do centro norte do Brasil, a região tornou-se a grande "fronteira agrícola" brasileira, que em poucos anos teve modificada as paisagens e as dinâmicas sociais existentes na região. Desse modo, com o desenvolvimento do agronegócio e de seus derivados, produziram grandes transformações, que para além das práticas de cultivo altamente tecnificadas, mecanizadas, mudaram drasticamente tanto o território e o meio ambiente quanto a dinâmica de vida das populações originárias das várias cidades da região.

Consequências observadas à medida em que, em momentos históricos distintos, e com graus de modificação da paisagem natural e social diferenciadas, as terras passam a ser altamente valorizadas no mercado imobiliário nacional e internacional, muitas vezes sendo apropriadas e ocupadas de modo ilegal, via de regra pela atividade de grilagem, o que representa a intensificação de conflitos pela posse e uso das terras. Nesse contexto complexo, especificamente aqui ressaltaremos um acentuado movimento de migração do sul do Brasil para o Piauí, especificamente na região dos cerrados,

a partir do final da década de oitenta. Migração que se configura num movimento inédito no Brasil de retorno de populações para o interior, como coloca Eudes (2015, p.144):

As informações censitárias indicando o retorno de sul piauienses para seu estado de origem, sobretudo, de São Paulo e Brasília, revela a consolidação desse fenômeno nas regiões dos cerrados, mas também apontam que essa situação acontece em condições semelhantes em outras regiões do estado, embora seja necessário considerar o novo papel de atração de migrantes – e não somente de piauienses retornados, mas de pessoas de outras áreas do país – que alguns municípios do sul do estado exercem por conta do avanço do agronegócio na região (Eudes, 2015, p.144).

Tal perspectiva traz questões inerentes às necessidades de criação de políticas públicas e de instalação e manutenção de equipamentos públicos para o atendimento das demandas locais, frente a estas dinâmicas sociais “transformadas” que trazem um adensamento populacional, demandas essas também por educação. Mas tal fato não necessariamente se mostra definidor de ações para o atendimento *pari passu* das necessidades, seja pelo aumento da população ou outro indicativo já existente. Como expressa a notícia do Portal G1 em 2017, o atendimento a educação infantil no Piauí segue a regra do direito negado:

Mais de 85% das crianças piauienses com menos de 4 anos estavam fora da creche ou escola no ano de 2015, é o que mostra que mostra um suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, divulgada nessa quarta-feira (29) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O índice é maior do que o nacional, que ficou em 74%. Os dados do instituto mostraram que das 168 mil crianças com menos de 4 anos morando no Piauí no ano 2015, 145 mil não estavam em uma creche ou na pré-escola. Sobre essa informação, o IBGE mostrou que 70% dos responsáveis por essas crianças disseram ter interesse em matricular o pequeno em uma unidade de educação adequada. Dentre os interessados, 13,2% disseram tomar alguma providência para matricular a criança e 57,4% não procuraram (G1, 2017).

Diante do que significa esse quadro para a caracterização de atendimento das crianças na educação infantil, indagamos: como tem se mostrado esse atendimento de acordo com o descrito na Meta 1 do PNE nos municípios?

Considerando o estado do Piauí como universo maior em relação aos números apresentados na Tabela 1, que apresentam dados da população por faixa etária segundo dados da PNAD 2014, propormos olhar algumas das

características de atendimento, partindo do disposto no Plano de Educação do Estado, este instrumento primordial na indução das políticas municipais de atendimento da educação infantil e demais etapas da educação básica, além de instrumento legal que traça diretrizes para a definição dos Planos Municipais de Educação.

Tabela 1. População segundo faixa etária em 2014 no Piauí

FAIXA ETÁRIA	PIAUI	
	NÚMERO DE PESSOAS	%
0 – 05 anos	290.905	9,1
6 – 14 anos	474.223	14,8
15 – 17 anos	201.244	6,3
18 – 20 anos	180.495	5,6
21 – 24 anos	195.065	6,1
25 – 29 anos	245.510	7,7
30 – 39 anos	491.059	15,4
40 anos ou mais	1.118.882	35,0
TOTAL	3.197.383	100

Fonte: (PNAD, 2014)

O Plano Estadual de Educação do Piauí (PIAUI, 2019), instituído pela Lei nº6733, de 17/12/2015, traz, como no PNE em sua Meta 1, a apresentação da Educação Infantil e para o alcance da meta 26 estabelece estratégias que, sob nossa leitura - especialmente considerando a redação das estratégias 1.2, 1.8, 1.9, 1.10, 1.15, 1.17, 1.23 e 1.24 – estão concentradas em três tendências:

- 1º – da necessidade de definição de sistema de corresponsabilização entre os entes federados no financiamento da educação infantil, na adequação das escolas dos municípios para o atendimento da educação infantil (construção de escolas, manutenção dos espaços/prédios, aquisição de mobiliários, no auxílio técnico ao planejamento pedagógico e avaliação institucional das escolas etc.);
 - 2º - de a partir do atendimento da “demanda manifesta”, ou seja, para aqueles que procuram pela escola, na criação de parcerias com o Estado, o desenvolvimento da “busca ativa” da população em idade de atendimento da educação infantil e;
 - 3º - de caracterizar as famílias, que tem crianças de zero a três anos, como responsáveis pela opção pela creche integral contraditoriamente buscando estimular, sensibilizar as famílias sobre a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, como descrito no documento, nas estratégias:
- 1.8 - Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento e demanda por creche para a população de 03 (três)

anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.9 - Realizar por meio do regime de colaboração do Estado, busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, preservando o direito de opção da família com relação ao atendimento até (03) três anos (PIAUI, 2019).

No contexto exposto, teceremos a seguir breves análises, através de microdados retirados da base do INEP, sobre algumas das características do atendimento da demanda de educação infantil na Mesorregião Sudoeste Piauiense, em que foram selecionados seis municípios representativos para a pesquisa FAPESP: Uruçuí, Bom Jesus, Santa Filomena, Monte Alegre do Piauí, Redenção do Gurguéia e Corrente. Nesses municípios selecionados, foi mapeada a implementação da Meta 1, a partir de dados do ano de 2010, época de avaliações realizadas para mapear o alcance das metas do PNE anterior, passando pela vigência do PNE atual, com dados dos anos de 2014 e 2018 (LEITE, 2019). A Tabela 2 mostra como foi a evolução de matrículas, turmas, docentes e estabelecimentos nos 6 municípios do Piauí.

Tabela 2. Evolução de Matrículas, Turmas, Docentes e Estabelecimentos nas creches e pré-escolas nos 6 municípios do Piauí entre 2010 e 2018.

PIAUI 6 municípios	Matrícula	Turmas	Docentes	Estab.	Matrícula	Turmas	Docentes	Estab.
	Creche	Creche	Creche	Creche	Pré-Escola	Pré-Escola	Pré-Escola	Pré-Escola
2010	588	24	36	20	3.593	208	220	135
2014	636	41	44	17	3.421	188	205	113
2018	1.275	75	94	30	3.689	215	219	91

Fonte: (BRASIL, 2019), (LEITE, 2019)

Reiterando a indagação da pesquisa, quanto à expansão da rede pública de atendimento de educação infantil, os dados acima, a partir do censo escolar mostram: número de matrículas, número de turmas abertas em creches e pré-escolas, número de estabelecimentos públicos destinados ao atendimento de educação infantil e, por fim, o número de docentes atribuídos a essas turmas, faremos a seguir algumas inferências.

Tanto no atendimento em creches quanto em pré-escolas, há um número discrepante, nos anos considerados, entre o número de professores atribuídos às turmas, estas sempre em maior número que o número de docentes. Os

números dizem respeito à amostra, de modo a evidenciar estas e outras discrepâncias. No entanto, não podem dizer sobre as *condições práticas in loco* do atendimento. Portanto, dados de estudos de campo serão agregados, *a posteriori*, a estes na segunda etapa da pesquisa, especificamente das duas cidades aqui tratados. No entanto, nas considerações finais desta etapa, podemos tecer várias hipóteses de como se dá o atendimento dentro do apontado, no caso do número maior de professores em contrapartida a um número menor de turmas, a primeira hipótese seria a de que o atendimento pode estar sendo feito em meio período em dois ou mais turnos, tanto em creches quanto nas pré-escolas, ou que há em algumas turmas mais de um professor atribuído, a exemplo do que pode ocorrer na organização de atendimento do público alvo de educação especial ou outra especificidade.

Os dados também evidenciam um crescente número de matrículas em creches, mas um número mais expressivo de matrículas nas pré-escolas, com um dado muito significativo em 2018 das pré-escolas: mantem-se um número constante de matrículas com aumento de turmas, mas ocorre diminuição do número de estabelecimentos públicos de oferta. Podemos tecer então as hipóteses de que há atendimento configurado em outros espaços que não nas escolas públicas: ONGs, entidades filantrópicas, OCIPs, estas mantidas pela municipalidade em regime de convênios ou outros. Como há o aumento dos estabelecimentos de creche, também podemos pensar que algumas das escolas que atendiam à pré-escola se tornaram creches, principalmente pelo aumento das matrículas dessa faixa etária em 2018.

Outro fato a ser observado a partir desses dados é o número de crianças/matrículas por turma. No atendimento em creche há uma tendência de diminuição do número de crianças por turma: em 2010 - 24/25 crianças por turma; em 2014 - 15/16 crianças por turma e em 2018 - 17/18 crianças por turma. No atendimento à pré-escola, o número de crianças por turma segue uma tendência constante. Em 2010 - 17 crianças por turma; em 2014 - 18 crianças por turma; e em 2018 - 17 crianças por turma. Cabe a pergunta: como se faz a busca ativa por essas crianças? A demanda configura-se somente pela procura das famílias, a chamada demanda manifesta? Há atendimentos diferenciados e chamadas diferenciadas destas crianças?

Nos seus limites, os números apontam para um contexto de atendimento nesses municípios, dentro das características do que chamamos de “desafio de atendimento da educação infantil”, ou seja, trazem as evidências numéricas que apontam para a priorização de atendimento da idade obrigatória em pré-escolas (4 a 5 anos) e ainda um número pequeno de atendimento à faixa etária em creches (0 a 3 anos), o que não justifica explicar pela falta de demanda, visto o aumento significativo das matrículas no intervalo de 2014 a 2018.

A partir desse cenário, vamos apontar algumas das características do atendimento da educação infantil nos municípios de Redenção do Gurgueia e Corrente.

4. OS MUNICÍPIOS DE REDENÇÃO DO GURGUEIA E CORRENTE E A META 01

Redenção do Gurgueia e Corrente estão dentro da microrregião do Alto Parnaíba Piauiense, mais especificamente no Alto Médio Gurgueia, região de grandes campos de pastagens e banhada por vários rios e riachões, portas de entrada para as nascentes do Rio Parnaíba. Redenção do Gurgueia contava com 8.403 habitantes no último censo, e Corrente com o número de 25.407 habitantes. Cidades pertencentes a uma das regiões mais atrativas para migrantes, observado o aumento acentuado de sua população nos anos 2000, conforme mostra dados do último censo demográfico do IBGE de 2010 (EUDDES, 2015, p.141).

Os municípios se desenvolveram economicamente a partir das atividades tradicionais de agropecuária extensiva, incrementada no início dos anos 2000 com o apoio financeiro de órgãos públicos como o Banco do Nordeste do Brasil, aporte também responsável pela instalação de atividades (principalmente as de comércio) derivadas do agronegócio, este mais expressivamente instalado nas cidades do entorno: Uruçuí e Bom Jesus.

Os Planos Municipais de Educação das cidades de Redenção do Gurgueia e Corrente, o da primeira instituído pela Lei nº 204/2015 e o da segunda pela Lei nº 600/2015, assumem em sua escrita as características do Plano Estadual de Educação supracitadas, quanto à Meta 1, tanto no formato quanto no conteúdo dos documentos. Quando não *ipsis litteris* ao Plano Estadual, os

Planos municipais se referem genericamente ao que seriam as estratégias para o alcance da Meta 1, o que pode revelar, a nosso ver, que os processos de construção dos Planos foram realizados de modo a reproduzir as diretrizes estabelecidas pelo Estado.

De acordo com os microdados do censo escolar, referentes a alguns números do atendimento da educação infantil em Redenção do Gurgueia e Corrente, como mostram as Tabelas 3 e 4, considerando a partir do ano de 2010, com intervalos de dois anos, até o ano de 2018, vamos fazer algumas inferências a seguir.

Tabela 3. Evolução de matrículas, turmas, docentes e estabelecimentos em Redenção do Gurgueia entre 2010 e 2018.

PIAUÍ	ano	Matricula Creche	Turmas Creche	Docentes Creche	Estab. Creche	Matricula Pré-Escola	Turmas Pré-Escola	Docentes Pré-Escola	Estab. Pré-Escola
Redenção do Gurgueia	2010	-	-	-	-	510	21	21	9
	2012	20	1	1	2	435	26	26	9
	2014	64	4	8	2	313	18	24	9
	2016	60	2	3	5	314	19	27	7
	2018	88	6	8	3	287	16	19	7

Fonte: (BRASIL, 2019), (LEITE, 2019)

Tabela 4. Evolução de matrículas, turmas, docentes e estabelecimentos em Corrente entre 2010 e 2018.

PIAUÍ	ano	Matricula Creche	Turmas Creche	Docentes Creche	Estab. Creche	Matricula Pré-Escola	Turmas Pré-Escola	Docentes Pré-Escola	Estab. Pré-Escola
Corrente	2010	50	3	3	2	927	72	66	45
	2012	23	1	1	1	1.000	65	57	49
	2014	88	5	4	2	819	37	35	32
	2016	239	14	15	5	973	47	47	23
	2018	426	23	36	6	814	45	45	24

Fonte: (BRASIL, 2019), (LEITE, 2019)

Nas tabelas anteriores, com a indicação à esquerda dos números, de símbolo que aponta para a ideia de gradação (“barrinhas de celular” em azul), ou seja, a indicação de aumento ou diminuição, em relação aos anos mostrados, podemos perceber que, em relação às matrículas, Redenção do Gurgueia apresenta um gradativo aumento de matrículas em creche, tendência que acompanha os dados de aumento no número de estabelecimentos públicos em

2016 e 2018, com poucas nuances apontadas pelo número de docentes atribuídos por turma, a não ser no ano de 2014, que dobra o número de docentes por turma, o que pode caracterizar a hipótese do atendimento em meio período, em dois turnos. Em relação ao número de matrículas na pré-escola, houve queda no número acentuadamente a partir de 2012, números esses que, cruzados aos números de turmas por docentes atribuídos, confirma a queda de atendimento, somente com destaque para 2014, que mesmo apresentando a queda do número de matrículas aumenta o número de docentes em algumas turmas, o que sugere que em algumas turmas houve a presença de mais de um docente atribuído ou a configuração de atendimento de algumas turmas a mais em um dos períodos de atendimento.

Em Corrente, a tendência do aumento de matrículas em creche também se mostra a partir de 2014, mas no cálculo de crianças por estabelecimento em 2014 há uma discrepância, quando considerado o número de crianças por turmas, o que pode apontar para uma turma atendendo sem a atribuição de um professor, neste ano considerando o número de docentes inferior ao número de turmas abertas nos estabelecimentos.

Em relação às matrículas em pré-escolas, Corrente apresenta também a tendência de queda nos números, especificamente a partir de 2014, com único destaque para um ligeiro aumento em 2012, considerando aí as discrepâncias entre o número de turmas abertas superior ao número de docentes atribuídos por turma. Há também a queda no número de estabelecimentos de oferta de matrícula na pré-escola acentuadamente em 2016 e 2018.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber pontos em comum nos dois municípios considerados neste artigo, em relação ao atendimento da educação infantil, guardadas as devidas diferenças nas características de cada lugar, e na proporção de cada estrato da população em faixa etária de zero a cinco anos, principalmente sendo Corrente um município mais populoso que Redenção do Gurgueia. Considerados também outros fatos, como os possíveis erros ou a falta de apontamento de dados ao Censo Escolar, como mostra a notícia a seguir, veiculada pelo Portal da Transparência da Prefeitura de Redenção do Gurgueia,

justificando o desempenho inferior da cidade no IDEB como consequência da gestão da cidade no período de 2013 a 2016, que culminou com a prisão do Prefeito da cidade em 2015 por fraude em licitações públicas (REDENÇÃO DO GURGUEIA, 2019), salientamos aqui a possível resposta para o apontamento de falta de atendimento em creches neste município no ano de 2010, como mostrado na Tabela 3.

Dos pontos em comum, visualizamos o aumento de matrículas em creches, algo que se evidencia nos dois municípios, de forma gradativa e sem avanços significativos, salvo no ano de 2012, em que Redenção do Gurgueia saiu do atendimento zerado em creche e apresenta dois estabelecimentos escolares, com vinte matrículas no total, mas com a discrepância de ter somente uma turma e um docente atribuído, o que nos leva a pensar na hipótese de que uma das turmas funcionou sem atribuição de um professor, sendo essa outra característica comum que pode estar presente no atendimento da educação infantil nos municípios, como apontado. Caso tão corriqueiro no Brasil, que ainda permite o funcionamento de escolas e de salas de aula com “professores leigos” à frente dos processos de ensino e aprendizagem, sem dizer dos poucos incentivos e condições ínfimas, precárias de formação de docentes para a educação básica ainda na atualidade. Outro dado comum é a tendência de queda no número de matrículas e de estabelecimentos de oferta da pré-escola, embora esteja aí a faixa etária da obrigatoriedade de matrícula e frequência (4 a 5 anos de idade), fato que, no limite do evidenciado pelos números pode revelar inúmeras realidades de atendimento, desde o nucleamento de escolas até a destinação dos estabelecimentos para outros fins.

Como exposto, a educação infantil, enquanto meta de alcance da garantia do pleno direito das crianças pequenas de acesso e permanência com qualidade em escolas públicas, está longe de ser alcançada, seja na pré-escola e muito menos em creches. São muitos os fatores intervenientes para o alcance do apontado pela Meta 1 do PNE, que na atualidade já aponta o não atendimento da Meta, que, por consequência, evidenciará ainda mais difícil o alcance das metas nos Planos Municipais de Educação que tratam da educação infantil. Ações tímidas são vistas diante das demandas ainda crescentes; e estas, manifestas ou não, revelam a extrema fragilidade ou falta de políticas de busca

ativa nos municípios, as quais, atreladas às dificuldades inerentes ao próprio processo de construção e monitoramento de seus planos, formam um conjunto de nuances e diferenças de atendimento nas realidades locais, próprias de um país de dimensões continentais e de extrema desigualdade social.

AGRADECIMENTOS

O principal apoio financeiro e institucional desta pesquisa foi proporcionado pela FAPESP através do Projeto nº 2017/05658-5, sem o qual ela não seria possível. O apoio institucional e de infraestrutura da Faculdade de Educação da Unicamp foi de grande importância para a realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 de nov. de 2016.

EUDES, Vicente, Lemos Alves (org.). **Modernização e regionalização nos cerrados do Centro – Norte do Brasil**: Oeste da Bahia, Sul do Maranhão e do Piauí e Leste do Tocantins. Rio de Janeiro. Editora Consequência. FAPESP, 2015.

G1. **86% das crianças com menos de 4 anos no PI não estão na creche**. 2017. Disponível em <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2017/03/ibge-86-das-criancas-com-menos-de-4-anos-no-pi-nao-estao-na-creche.html>. Acesso em 20/10/2019.

LEITE, Sandra Fernandes. **Website dos Cerrados do Centro Norte do Brasil**: mapeamento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na região dos cerrados do centro-norte do Brasil - um estudo quantitativo e qualitativo. Disponível em <https://sites.google.com/view/cerradoscentronortebrasil/>. Acesso em 20/10/2019.

MEC. **Nota Técnica do FNE/MEC: O PNE 2011-2020 Metas e Estratégias.** 2010. Disponível em:
http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 20/10/2019.

MEC/SASE. **Caderno: Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** 2014.

PIAUÍ. **Plano Estadual de Educação do Piauí.** Disponível em:
https://www.mppi.mp.br/internet/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1472&Itemid=747. Acesso em 20/10/2019.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** 2014. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 20/10/2019.

REDENÇÃO DO GURGUEIA. **Portal da Transparência:** Prefeitura Municipal de Redenção do Gurgueia. Disponível em
<http://redencaodogurgueia.pi.gov.br/redencaodogurgueia/portalinoticias/noticia/educacao-e-dever-de-todos-e-e-o-primeiro-passo-para-a-transformacao-da-sociedade/>. Acesso em 20/10/2019

A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO COLABORATIVA DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO NA GESTÃO ESCOLAR

¹Marlúcia Lima de Sousa Meneses

Universidade Federal do Piauí-UFPI

E-mail: marluciaedf@gmail.com

²Tiago Pereira Gomes

E-mail: ti-pg@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8324-3723>

RESUMO:

O artigo apresenta aspectos da gestão democrática na rede estadual de ensino do Piauí com a inserção do técnico administrativo-financeiro na escola, profissional contratado para auxiliar o gestor escolar nas diversas atividades por ele desenvolvidas. É um recorte de uma pesquisa em andamento sobre o programa de alimentação escolar na rede estadual. A gestão democrática é abordada como essencial no desenvolvimento do programa nas escolas brasileiras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia envolveu análise documental e entrevista semiestruturada com atores envolvidos com o tema, permitindo compreender sua materialização na rede. Constatou-se que é necessário dar condições aos gestores escolares para desempenhar suas funções. Dessa forma, a recente contratação do técnico administrativo-financeiro é uma realidade nas escolas. Embora se reconheçam as dificuldades do gestor com uma sobrecarga de trabalho, ainda é necessária uma quebra de paradigma, no sentido de uma gestão compartilhada.

Palavras-chave: Rede Estadual de Educação. Gestão democrática. Técnico administrativo-financeiro.

¹ Mestranda em Educação /UFPI. Professora da Educação Básica. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação- NUPPEGE /UFPI e da Campanha Nacional pelo Direito a Educação

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professor Assistente do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET/UFAM. Pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo-NUFAGEC.

1. INTRODUÇÃO

A escola tem sido um espaço de muitos conflitos, por se tratar de local que envolve muitas pessoas, com as quais suas particularidades dialogam constantemente, favorecendo a tomada de decisões do gestor que visam ao bem comum e a um melhor convívio no espaço escolar. Nesse aspecto, as muitas atribuições de caráter pedagógico, administrativo e financeiro, bem como as atividades inerentes ao cargo vêm sobrecarregando o gestor, impossibilitando um trabalho diretivo intencionalizado e de qualidade.

Na tentativa de sanar tais problemas, algumas mudanças foram sendo implementadas na escola, como a introdução do vice-diretor que, junto com o diretor titular, teria o papel de conduzir a escola de forma mais eficiente. Isso também apontou falhas, perdurou por muito tempo sem mostrar sua verdadeira eficácia. Em outra tentativa, foi criado o núcleo gestor que, por meio do diretor, do vice e do coordenador pedagógico, teria as funções compartilhadas na escola. Também não surtiu o efeito esperado.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), criou-se a gestão democrática, amparada na legislação educacional. O art. 206 da Constituição Federal, reiterado no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), menciona a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art. 3º da LDB) (BRASIL, 2017a).

O desenvolvimento da ação gestora mediada pela gestão democrática demarca novas possibilidades para o campo educativo à medida que a tomada de decisões deve ser participativa e as responsabilidades passam a ser compreendidas como o todo e não somente por partes. O art. 14 da LDB trata especificamente dessa discussão ao determinar que

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, 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, 2017b).

As normas, ao serem definidas pela legislação em vigor quanto à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, evidenciam a construção da identidade da equipe, da ação gestora e da tomada de decisões com base na missão e em objetivos bem definidos pela coletividade. O contato entre a escola e a comunidade estabelecendo uma parceria dialógica e de respeito mútuo entre os envolvidos se tornou de grande relevância para o desenvolvimento do contexto escolar, principalmente em relação aos conselhos escolares, propiciando a gestão participativa.

Destacamos, ainda, o art. 17 da LDB, que prevê a autonomia da escola para promover uma gestão participativa, na qual menciona que: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 2017b).

A autonomia escolar na perspectiva administrativa e pedagógica estabelecida em lei assegura o trabalho gestor amenizando os processos burocráticos provenientes dos sistemas de ensino. No entanto, é imprescindível que a gestão escolar tenha conhecimentos teóricos e práticos alicerçados nos pressupostos legais para que tenham garantia e segurança na tomada de decisão. Outro aspecto a refletir em relação à autonomia está ligada aos esclarecimentos da função da escola, da gestão escolar (administrativo e pedagógico) e dos sistemas de ensino.

A gestão democrática é assegurada em lei, e deve ser efetivada nas escolas. Desta forma, a Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC) tem um profissional administrativo com formação em Ciências Contábeis ou em Administração para auxiliar o gestor no que se refere ao gerenciamento dos recursos financeiros recebidos pelas escolas.

Realçamos a importância desse profissional, haja vista o volume de recursos que a escola recebe, o que, sem dúvida, exige profissionais qualificados. Assim, dialogamos nesta pesquisa sobre o programa de alimentação escolar, que, de acordo com cada etapa e modalidade desenvolvida na escola, tem valores diferenciados.

Desta forma, a gestão democrática exige dos envolvidos mudanças fundamentais para seu bom desempenho. Antigamente, as responsabilidades centravam-se na figura diretor, que era o responsável por todas as atividades na escola. A gestão atualmente deve ser compartilhada através do núcleo gestor, conforme definimos na figura a seguir:

Figura 1: Gestão democrática



Fonte: Elaborada pelos autores

Portanto, entendemos que a gestão compartilhada é uma expectativa para distribuir as atividades que sobrecarregam o gestor escolar. Sendo assim, é uma prática recente que vem sendo aplicada nas escolas públicas com o intuito de dirimir problemas, principalmente na prestação de contas, pois o gestor geralmente é um professor formado em cursos de licenciatura, tendo preparo para exercer o magistério. Isso pode comprometer o recebimento dos recursos por parte das escolas.

Nesse sentido, objetivamos, neste artigo, tratar sobre a inserção do técnico administrativo-financeiro na rede estadual de educação e sua importância para o acompanhamento e monitoramento dos recursos direcionados à escola, contribuindo significativamente para a ação gestora e conseqüentemente para a qualidade de aplicação desses recursos.

2. O GESTOR ESCOLAR

O contexto escolar é um espaço de formação e construção de saberes mediados pelos relacionamentos entre gestão escolar, professores, alunos, familiares, comunidade em geral e demais funcionários que fazem parte da equipe escolar. No entanto, as mudanças de comportamentos de crianças e adolescentes geradas pelas questões socioculturais, em contrapartida aos modelos familiares existentes no campo educativo, é um dos grandes desafios da ação gestora, que necessita de habilidades e competências para atuar com as diversidades existentes.

Muitas dificuldades enfrentadas na escola acabam sendo levadas para o diretor, considerado como responsável para solucioná-las, aspecto este que consideramos relevante para a parceria com outros profissionais, os quais possam auxiliar para o melhor desempenho das diferentes problemáticas. Paro (2016, p. 39) colabora nessa discussão ao inferir a sua concepção de gestão, que é compreendida “como mediação para alcançar determinados fins”.

Nessa perspectiva, o gestor não é o centralizador das atividades, mas o responsável por levá-las a serem desenvolvidas como meios para atingir os fins. Dessa forma, os objetivos educacionais presentes no Projeto Político Pedagógico-PPP, estabelecidos como metas são aspectos de responsabilidade coletiva, mas é papel do gestor propiciar que essas ações sejam cumpridas, favorecendo significados relevantes quanto ao que foi planejado a curto e longo prazo.

Oliveira (2008) constata que o diretor tem “sobrecarga administrativa na rotina escolar, sem uma correspondência nas condições materiais da escola”. Essas tarefas podem causar problemas de saúde ao diretor assim como pode trazer conseqüências para escola. Ainda segundo a autora, aumentaram as

exigências para o diretor, fazendo com que ele, sendo criativo, obrigue-se a burlar os orçamentos, ou melhor, a distribuí-los segundo as necessidades da escola (OLIVEIRA, 2008), conforme vimos com relação aos recursos destinados à aquisição dos gêneros alimentícios da merenda escolar.

Entre os fatores apontados, compreendemos que as formas de organização podem ser determinadas pelos sistemas de ensino para sanar os problemas já existentes. Sobre esse aspecto, recorreremos aos estudos de Lück (2002, p.17), ao expressar em seus escritos que os sistemas visam “construir uma realidade mais significativa, não se constitui em uma prática comum nas escolas”. O que é verificado de mais comum são as queixas dos diretores de que “têm que fazer tudo sozinhos [...] para o trabalho da escola como um todo, limitando-se os professores a suas responsabilidades de sala de aula”.

O gestor escolar num trabalho pautado na perspectiva da participação implica na qualidade do seu trabalho à medida que as questões administrativo-financeiras e pedagógicas são vistas como uma construção coletiva e dialógica entre todos, mediados pelo ambiente participativo independente da tendência burocrática e centralizadora, característica da cultura organizacional escolar.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O percurso metodológico deste estudo percorreu por reflexões relevantes sobre a importância da ação do técnico administrativo-financeiro na gestão escolar, com especificidades singulares na compreensão do objetivo da pesquisa. Desse modo, optamos pela abordagem qualitativa, por considerarmos as subjetividades dos envolvidos na busca de respostas sobre o objeto.

Os escritos de Oliveira (2008) complementam a afirmativa ao expressarem que, na pesquisa qualitativa, há uma relação de interdependência entre sujeito e objeto, a qual possibilita ao pesquisador refletir, analisar e interpretar os dados considerando as características regionais e locais, aspecto este que reforça a importância de procedimentos de produção de dados específicos, claros e detalhados.

O estudo situa-se no campo da abordagem qualitativa de investigação científica; consiste na escolha de métodos e técnicas que sejam oportunos com

seus objetivos. Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico por meio da análise documental, e a pesquisa empírica deu-se através de entrevista semiestruturada com o pessoal técnico-administrativo, com os gestores e com a Conselheira do Conselho de Alimentação Escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados deste estudo em andamento são sobre a pesquisa centralizada na merenda escolar na rede estadual. Contudo, elegemos para esta discussão um recorte do processo de análise e interpretação da prestação de contas como um entrave para alguns gestores escolares que a definem como burocrática. E talvez por isso tenham sido detectados pela vistoria do Tribunal de Contas da União (TCU) problemas em algumas escolas da rede estadual.

Diante do exposto, percebemos que a gestão democrática precisa acontecer de forma efetiva em vários espaços. Na escola, ela deve ser uma realidade não só através da eleição para diretor, mas também por meio da participação da comunidade escolar nas diversas situações que se desenvolvem no setor educacional. Paro (2008, p. 17) corrobora esse pensamento ao afirmar que “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.”

Dessa forma, a inserção do agente financeiro foi uma medida tomada no Edital UGP nº 014/2017, destinado à formação de Cadastro de Reserva e contratação temporária para o Cargo de Técnico de Nível Superior – Área Contábil - 40 h, para atender às necessidades das escolas da Rede Estadual de Ensino. Foi implementado para auxiliar o gestor escolar na gerência dos diversos recursos recebidos pela escola. De acordo com o edital, dentre suas atribuições destacam-se:

- 3.1. Assessorar o (a) diretor (a) nas dimensões administrativa e financeira e contábil para garantir condições favoráveis para o alcance dos resultados educacionais, organizando:
 - 3.1.1. Processos licitatórios e Chamada Pública, para aquisição de bens e serviços necessários à escola;
 - 3.1.2. Demonstrativo adequado de utilização dos recursos

financeiros recebidos; 3.1.3. Arquivos com documentos relativos aos recursos recebidos pela escola, planos de aplicação e prestação de contas, de forma que sejam apresentados quando solicitado pelos órgãos de controle internos e externos, zelando pela legalidade, regularidade e autenticidade dos documentos da escola; 3.1.4. A prestação de contas junto ao Conselho Escolar para que seja enviada à GRE e SEDUC nos prazos estabelecidos; 3.1.5. A relação de bens móveis para o devido tombamento, para que seja enviada à SEDUC, através da GRE, até 30 dias após a aquisição e/ou recebimento; 3.1.6. O tombamento dos bens da escola, zelando por sua conservação em conjunto com todos os segmentos da escola, mantendo-o atualizado; [...] (PIAUÍ, 2017).

Diante de tantas atribuições, percebemos que é necessário esse compartilhamento de tarefas, apesar de observarmos que esse auxílio ao diretor não o exime de estar informado das situações aqui elencadas. Assim, a forma democrática de seleção desses profissionais favorece na tomada de decisão de forma participativa e autônoma, considerando que essas atribuições elencadas e esse profissional devem ser orientados e monitorados constantemente de modo a atender às particularidades no contexto escolar.

São perceptíveis as especificidades múltiplas da área contábil, pois a dinâmica em relatórios financeiros habilita o profissional e oferece-lhe as condições necessárias para desenvolver tais tarefas administrativas, fato importante para auxiliar o trabalho do gestor escolar contribuindo para a melhoria da gestão administrativo-financeira e pedagógica, entre as quais destacamos como prática cotidianas de seu ofício a entrega mensal dos relatórios financeiros e administrativos, o balanço financeiro e contábil anual, a participação das reuniões do Conselho Escolar auxiliando o (a) diretor (a) na apresentação mensal do Plano de Aplicação dos Recursos da escola e na Prestação de contas.

Outra prática importante do agente financeiro é a publicação, em mural, de prestações de conta, a fim de que toda a comunidade escolar tenha acesso às informações, bem como zelar, auxiliando o (a) diretor (a), na manutenção do prédio da escola, inclusive quanto à utilização dos recursos do PACTUE para os pequenos serviços, assim como assinar, conjuntamente com (a) diretor (a), o termo de responsabilidade de todos os bens existentes na escola, respeitando as normas de tombamentos, entre outros aspectos descritos no Edital (PIAUÍ, 2017).

No tocante à alimentação escolar, também vêm discriminadas as atividades, mostrando a preocupação com a agricultura familiar, que vem sendo bastante discutida, mas que ainda precisa de ajustes. Assim, define garantir o cumprimento à Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que disciplina a compra de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar e a sua participação ativa nos processos de elaboração da chamada pública, pesquisa de preço de referência, recebimento e seleção de projeto de venda, elaboração e assinatura dos contratos, bem como da divulgação de todo o processo da Agricultura Familiar; [...] (PIAUÍ,2017).

Nessa perspectiva, o gestor e o técnico administrativo-financeiro têm, atrelados a suas funções, os papéis para uma gestão de forma mais eficaz, quando auxilia o(a) diretor(a), conforme as normas estabelecidas, em todas as despesas relacionadas à manutenção da escola e ao desenvolvimento do ensino, respeitando o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola; cumpre as normas legais na gestão dos recursos financeiros encaminhados à escola, inclusive quanto ao cumprimento dos prazos estabelecidos para prestação de contas, sob pena de perda do cargo, além de outras sanções previstas em lei, e declara as Obrigações Sociais (RAIS, Imposto de Renda e DCTF) o e-social no prazo estabelecido pela Receita Federal, sob pena de responsabilização pelo pagamento da multa gerada pelo atraso na declaração; [...] (PIAUÍ,2017).

Nessa perspectiva, a Secretaria Estadual de Educação tem determinações que acreditamos serem relevantes para o papel do técnico administrativo-financeiro na administração na gestão escolar, destacando a garantia da correta aplicação dos recursos recebidos em conformidade com a sua finalidade, auxiliando o (a) diretor (a) para não contrair, em nome da escola, dívidas de qualquer natureza que ultrapassem os recursos financeiros recebidos; determina, ainda, assessorar o (a) diretor (a) na abertura de conta bancária específica para recursos arrecadados diretamente pela escola, atender solicitação dos Órgãos de Controle internos e externos a qualquer tempo, quanto a informações complementares e detalhamento da apresentação de tópicos e informações constantes dos relatórios, assim como participar dos processos

formativos necessários ao desempenho de suas atribuições organizadas pela SEDUC (PIAUÍ, 2017)

Segundo a diretora, esse modelo foi implantado nas escolas da rede estadual seguindo o modelo em vigência na rede de ensino do Ceará. Em Teresina, foram realizados dois testes seletivos para contratação de profissional que deveria ter formação prioritariamente em Ciências Contábeis. Das 665 escolas estaduais, apenas 180 ainda não têm esse profissional em seu quadro administrativos.

Desde 2017 a rede já conta, com esse profissional. No entanto, as suas atribuições ainda não demonstram eficácia no resultado devido à inadimplência persistir. Tais fatores podem ser observados na fala de uma técnica administrativo-financeira: “tive que sair da primeira escola em que fui lotada, pois eu não tinha acesso aos documentos e isso inviabilizava meu trabalho”. Corroborando essa fala, a diretora de gestão da SEDUC/PI, relata que:

Apesar do técnico administrativo financeiro, alguns gestores tem resistência em compartilhar a gestão; tomam decisões isoladas, isso é cultural a gestão compartilhada ainda é um desafio para muitos gestores; esse é o primeiro, um desafio; o segundo é envolver a comunidade escolar na gestão, fazer com que a comunidade se sinta corresponsável na gestão. (Entrevista da diretora de inspeção e gestão).

Essa forma de organização da gestão escolar é considerada um desafio que se pretende vencer, pois as questões apontam dificuldades para compartilhar as ações da direção escolar. Com a gestão compartilhada, cria-se uma expectativa de resoluções de problemas na prestação de contas. Tratamos aqui, em especial, do programa de alimentação escolar, conforme sinaliza o trecho a seguir:

A inadimplência ainda existe, apesar de a SEDUC ter contratado por meio de processo seletivo profissionais da área de contábeis, administração e economista para exercer a função de Técnico Administrativo Financeiro (Conselheira-CAE).

Diante do que foi mostrado, entendemos que a contratação do técnico administrativo-financeiro ainda não atingiu os objetivos esperados, haja vista ser recente a existência deste profissional no quadro da equipe escolar. E, conforme observamos, outros motivos constituem entraves para sua atuação. Alguns gestores escolares podem estar impedindo a correta realização das atribuições deste profissional no âmbito das escolas, pois práticas autoritárias e centralizadoras presentes na forma de gestão podem interferir no fortalecimento da gestão democrática nas escolas da rede estadual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em foco teve como objetivo verificar as contribuições do técnico administrativo-financeiro na gestão das escolas da rede estadual de ensino do Piauí. O que ficou evidente é que ainda é recente a figura desse profissional nas escolas, talvez por isso ainda não temos a dimensão do seu trabalho. Embora isso possa ser refletido em algumas escolas que tenham conseguido realizar sua prestação de contas a contento, aqui nos referimos aos casos relacionados com o programa de alimentação escolar.

A forma de organização é um processo que vem passando por mudanças necessárias, e isso vem acontecendo de forma pontual. O que se pretende é evidenciar as causas para solucionar os problemas. Cabe ao gestor escolar compreender que compartilhar as responsabilidades da gestão escolar é algo positivo, contribuindo para reduzir suas atribuições, e que, assim como o técnico administrativo-financeiro, outras pessoas da comunidade escolar podem e devem ajudar a solucionar problemas que venham a surgir no ambiente de trabalho.

Diante disso, enfatizamos a relevância da participação da comunidade e do compartilhamento das atribuições dos gestores para o melhor resultado da escola e da importância do profissional contábil para o cumprimento de suas atribuições e auxílio no desenvolvimento do trabalho gestor, favorecendo a participação e tomada de decisões coletivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** – atualizada até a Emenda Constitucional nº 96/2017. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2017a. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em: 17 out. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal, 2017b. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2017.

LÜCK, Heloisa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na gestão e na organização do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Félix Maria de Fátima. (Orgs.) **Política e gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. A gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para garantia do direito à educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira. **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para garantia do direito à educação**. Teresina: Edufpi, 2016.

PIAUÍ. Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **EDITAL UGP Nº 014/2017**. A Secretaria de Educação do Estado do Piauí, no uso de suas atribuições e em conformidade com a Lei Estadual nº 5.309/03 de 17 de julho de 2003 e Decreto 15.547 de 12 de março de 2014, torna público o EDITAL UGP Nº 014 /2017, destinado à formação de Cadastro de Reserva e contratação temporária para o Cargo de Técnico de Nível Superior – Área Contábil - 40 h, para atender as

necessidades das escolas da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <
www.seduc.pi.gov.br/concursos. Acesso em: 28 ago. 2018

GESTÃO E FAMÍLIA: UMA ABORDAGEM SOBRE A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PECULIARIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA OBSERVADAS NAS CIDADES DE OEIRAS E PICOS

¹Cássia Rafaela Moura Silva
²Débora Cardoso de Azevedo
³Simone Barbosa da Silva

RESUMO

O artigo pretende discutir a importância da gestão democrática e a relevância da participação e acompanhamento da família no processo educacional, apresentando os componentes do núcleo gestor e a função que a família integra como participante necessária dos processos educacionais. A relação da família com a escola é fundamental para a efetivação de uma educação de qualidade. O trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica e de campo a partir das experiências adquiridas no estágio supervisionado durante o período de cinco meses em escolas da rede pública municipal e privada das cidades de Picos e Oeiras, no estado do Piauí. O interesse pelo tema surgiu a partir da observação das acadêmicas de que as escolas das redes municipal e privada observadas possuem um gestor com características democráticas, obtém maior concentração de famílias participando ativamente, bem como os alunos de famílias mais ativas apresentam um rendimento superior aos demais. Objetivando identificar se a gestão vigente numa escola pode incentivar a participação dos pais no processo escolar, os resultados coletados mostraram que famílias/escolas podem caminhar juntas e promover grandes contribuições para a educação e para o processo de ensino aprendizagem.

Palavras chaves: Gestão. Família. Educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz reflexões acerca da gestão escolar e da participação familiar no ambiente educacional, observadas nas cidades de Picos e Oeiras, ambas no estado do Piauí, notadas através da experiência de estágio e de pesquisa bibliográfica. Todas as atividades de observação foram realizadas com autorização das escolas e com conhecimento da faculdade acordados com o termo de estágio. Para as escolas, foram utilizados nomes fictícios. Foram observadas três escolas do ensino infantil, sendo duas na cidade de Picos (uma da rede privada e outra da rede municipal); e outra no município de Oeiras Piauí (também pertencente à rede municipal de ensino). Foi observado todo o cotidiano das escolas em diferentes momentos e situações, desde a chegada e saída dos profissionais e alunos da instituição, a preparação de eventos antes, durante e pós-evento. Foi observado também o posicionamento dos pais diante de questões escolares como reuniões, participação em eventos, apoio ao professor, resolução de atividades. O principal objetivo da pesquisa foi observar a participação familiar dentro da escola em todos os campos necessários, desde manter o aluno integrado, apoio à professora, e numa visão democrática, a participação nas decisões escolares. Afinal, como propõe a LDB ao referir no Título II, art. 2º os “princípios e fins da educação nacional”,

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2004, p.27)

A LDB (2004) reconhece a importância da família para que a criança exerça o direito à educação; a participação da família está ligada ao papel da escola e para que a esta escola cumpra o seu papel é necessário que a família se integre e participe de forma ativa de todos os momentos.

2. BREVE RESUMO SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

O artigo aborda um novo modelo de gestão. No princípio, a gestão era vista apenas como uma ferramenta para desenvolver tarefas na área administrativa, alheia aos processos que diz respeito ao desenvolvimento do aluno, com pouca ou nenhuma influência sobre o desenvolvimento do mesmo. A gestão era hierarquizada e a autoridade principal era o diretor, que possuía o poder de decisão no que dizia respeito à maioria dos processos que ocorriam dentro da escola; os demais profissionais exerciam suas funções de maneira mecânica, não participavam da tomada de decisões que envolviam a escola. Paulatinamente, o sistema educacional foi rompendo com o tradicionalismo, e ao longo dos anos percebeu-se a necessidade de mudança, na concepção de gestão escolar, que foi se modificando e abrindo caminhos para o que se conhece hoje como gestão democrática, a qual se verifica nas redes de ensino regular, que contam com gestores na integração de todos os profissionais da escola a fim de obter resultados eficazes no processo ensino aprendizagem.

Essa transição ficou registrada na Lei de Diretrizes e bases (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que destaca no seu Art.14 “as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica” conforme os princípios abaixo:

- 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.

A gestão democrática sugere participação ativa de todos os integrantes da escola, que são: professores, coordenadores, secretários, vigilantes, discentes e auxiliares de cozinha, de modo que onde todos os profissionais são fundamentais no desenvolvimento dos alunos e podem colaborar nos processos de ensino-aprendizagem. A gestão democrática também propõe que o gestor assuma o seu papel não como “dono” da escola, mas para liderar, desenvolvendo o trabalho em equipe, em conjunto com os demais sujeitos do espaço escolar, organizando, traçando metas, objetivos, propondo novas metodologias de ensino e aprimorando as que já são relevantes. Segundo Vitor

Paro (1999), a quebra da hierarquização não deixa a escola e o corpo docente indefesos, ao contrário, melhora a qualidade educacional e amplia as possibilidades:

é preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder – já que não se pode perder o que não se tem -, mas dividindo responsabilidades. “E ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola”. (PARO, 1997, p.12)

A gestão democrática inclui também a comunidade escolar e local como integrantes fundamentais na melhoria dos processos educacionais, pois cada instituição de ensino está implantada em um ambiente que possui aspectos culturais, sociais e geográficos singulares que precisam ser inseridos e adequados à escola conforme os fatores citados, e é através dessa perspectiva que cada escola vai construir, juntamente com a equipe escolar e local, o seu PPP (Projeto Político Pedagógico) com vistas ao melhor entendimento das diferenças existentes entre escola e sociedade.

3. IMPORTÂNCIAS DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

Distingue-se que a família é um dos primeiros meios de socialização do aluno, ao passo que a escola é onde as crianças adquirem conhecimentos científicos para a convivência em sociedade; mas cabe principalmente aos pais a função de educar, de pôr limites, legar valores morais e respeito ao próximo, cultivando e instruindo-as a serem, antes de tudo, um ser humano ético. A escola tem em sua função primordial ensinar as disciplinas e prepará-las para a vida em sociedade.

Segundo Castro (2002), a família é um dos meios pelos quais a sociedade transmite a sua cultura aos novos membros que nela se inserem. Cada família incute nos seus filhos traços peculiares, padrões de comportamento, os direitos e deveres de cada um, impõem-se como contexto obrigatório a interação entre todos, e que a criança aprende como princípio de organização na família, predetermina em grande parte a visão que irá adquirir, na sociedade global e do

seu lugar nessa sociedade. Diz a constituição brasileira no Art: 205: “A educação é direito de todos e dever do estado e da família.

A aprendizagem é uma ferramenta muito importante na vida do ser humano, pois ela nos ensina a conviver com a sociedade, nos ajuda a adquirir vários conhecimentos, tanto familiar como econômico e sociocultural.

Segundo Piaget (1998), o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma equilibrada e progressiva, surge de um momento contínuo, de menor equilíbrio para uma passagem de maior equilíbrio. Sendo assim, percebe-se que a aprendizagem é adquirida a partir do equilíbrio e evolução mental, é um processo que parte das experiências acumuladas pelo indivíduo e de sua interação com o meio social. Para Oliveira (1999):

Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências Individuais e as regras sociais existentes (OLIVEIRA, 1999, p. 32).

Como sabemos é importante a participação da família na educação e no carinho para com os filhos, isso é determinante para o seu aprendizado, bem como para a formação de sua identidade, ou seja, os pais são os principais educadores dos filhos porque são eles que irão influenciar no papel sobre o desenvolvimento progressivo e seu crescimento individual ao longo de sua existência (LENTSCK, 2013, p.15).

A participação na vida escolar pode e deve acontecer, mas sem dúvida é uma das preocupações da escola atualmente o que fazer para atrair a família com o objetivo de compartilhar a responsabilidade

São os pais que ensinam a linguagem, os signos e os significados usados na sua cultura, por isso é primordial que os pais estejam comprometidos na vida dos filhos, em casa como também na escola. Isso requer que o professor tenha uma forte parceria com a família dos alunos a fim de que eles tenham um bom crescimento de acordo com o desenvolvimento da criança. Segundo Lentsck, (2013), cabe à família a responsabilidade pela sobrevivência psíquica e física da criança, pois é nela que ocorrem os primeiros aprendizados afetivos, sociais e cognitivos.

4. A GESTÃO ESCOLAR NO BOM EXERCÍCIO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A gestão escolar, na sua concepção democrática, é uma ação conjunta e participativa que envolve todos os setores da escola, visando à formação do aprendizado. Então, quando falamos em gestão escolar e no bom desempenho pedagógico, estamos querendo dizer que para administrar uma instituição não há tarefa fácil, e que ainda em pleno século XXI ainda existe autoritarismo, ou seja, alguns gestores tendem a resistirem àquilo que é necessário a uma gestão mais democrática, participativa.

É dever da família e do Estado, por meio da escola, proporcionar a educação, ambas têm que interagir para que haja garantia dos 27 direitos das crianças em relação ao ensino, oferecendo suporte para o desenvolvimento de sua aprendizagem. (SILVA, 2014, p. 26)

Para ter uma boa gestão escolar é preciso que, para além de uma boa liderança, haja em mente uma visão de futuro, que se saiba exercer o poder da democracia para incluir a sociedade nas ações desenvolvidas na escola. Do contrário, uma má gestão pode levar muitas crianças e jovens a não desenvolverem suas potencialidades.

5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DE CADA INSTITUIÇÃO

5.1 Observações realizadas na rede de ensino particular em Picos-Piauí

Foi iniciado o estágio na instituição que denominaremos escola “A”, na cidade de Picos. A instituição conta com cinquenta alunos no total, distribuídas em turmas de berçário, maternalzinho, maternal I e II e infantil I e II. Conta com uma equipe de sete profissionais graduadas em pedagogia e pós-graduadas em psicopedagogia, duas estagiárias graduandas em pedagogia. O modelo de gestão verificado na escola é o tradicional, porém existem muitos pontos semelhantes a uma gestão democrática, como por exemplo: os pais têm acesso a participar dos processos no que diz respeito à elaboração do PPP (Projeto

Político pedagógico); a organização de eventos e projetos é articulada conforme a necessidade do público atendido pela escola. É utilizada pela instituição uma agenda para facilitar a comunicação entre a escola e a família, incluindo, por exemplo, informações sobre o cotidiano escolar da criança, seu comportamento, desenvolvimento e questões fisiológicas, tudo isso a fim de que a família acompanhe junto com os docentes o passo a passo do desenvolvimento do aluno. A cada trimestre ocorre uma reunião para a entrega de relatórios desenvolvidos pelo corpo docente, no qual é descrito o desenvolvimento geral da criança em todas as áreas e disciplinas trabalhadas e por meio do qual os pais também podem oferecer um feedback, além de terem acesso aos professores, com os quais podem dialogar a fim de auxiliarem na elaboração de melhorias para que o processo de ensino aprendizagem seja positivo e eficaz.

Por outro lado, foram observados também pontos típicos da gestão tradicional como a questão do poder de decisão centrado apenas na figura da diretora da instituição, principalmente em relação às professoras, as quais não participam das decisões; verificou-se, ainda a limitação quanto à entrada dos pais dentro da escola, com a justificativa de que altera a rotina pedagógica.

Com todas as possibilidades que a instituição oferece, por maiores que sejam os esforços no sentido de que os pais estejam presentes e participem junto com suas crianças do processo educacional, ainda não é suficiente para que alguns participem ativamente. Contudo, para que haja eficácia no processo educacional, é preciso que ocorra principalmente a inclusão e participação dos professores nas tomadas de decisão e na elaboração de projetos, juntamente com a participação da família.

5.2 Observações realizadas na rede de ensino público em Picos-Piauí.

A escola “B”, situada no município de Picos Piauí, funciona em três turnos: manhã, tarde e à noite, com turmas distribuídas da seguinte forma: Manhã - educação infantil; tarde - ensino fundamental; noite – Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola conta com uma equipe de funcionários composta por uma diretora, uma coordenadora, seis professores, três vigilantes, duas cozinheiras e duas faxineiras.

Foi observado o exercício da gestão tradicional, em que somente a diretora toma as decisões, isto é, sem consultar os professores e os pais dos alunos. O projeto político-pedagógico é inacessível para os profissionais de educação e para a comunidade, colocando os objetivos da escola através somente da visão do gestor. A participação da família no processo de ensino aprendizagem é a mínima possível. Por se tratar de uma instituição da rede municipal, que atende às crianças de famílias de baixa renda, cujos pais são, em sua maioria, analfabetos ou pouco escolarizados, predomina a cultura do não acompanhamento da vida escolar dos filhos, como também deixam a desejar no tocante à participação nas atividades e decisões no âmbito da gestão escolar.

Logo, conclui-se que os pais não acompanham o desenvolvimento escolar das crianças, abrindo assim um abismo entre a escola e as famílias, deixando toda a responsabilidade nas mãos do professor.

5.3 Observações realizadas na rede de ensino Público em Oeiras-Piauí.

Em Oeiras-PI, as observações ocorreram na escola "C", a qual possui um corpo discente constituído por 220 (duzentos e vinte) alunos, distribuídos em turmas de Maternal, Infantil I e II e Alfabetização. A escola possui um quadro de pessoal composto por uma diretora, uma supervisora, três zeladoras, duas merendeiras, um vigilante, vinte e três professores e três cuidadoras.

Verificou-se que na referida instituição predomina a gestão tradicional, sendo que estão caminhando para uma gestão democrática. A escola prioriza a participação da família, da comunidade de forma coletiva, visando sempre ter um bom relacionamento entre si. A administração da escola busca sempre se reunir uma vez ao mês no intuito de escutar a família.

O principal objetivo do estágio foi observar os aspectos de gestão entre família e escola. A pesquisa contribuiu para o despertar de que podemos ter uma gestão democrática dentro de uma escola tradicional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo realizado, podemos perceber que a família e a gestão escolar têm muito a contribuir na vida dos alunos, de modo que é importante ter como potencial a gestão participativa. O compromisso dos pais nessa prática de ensino é fundamental no desenvolvimento dos seus filhos e auxilia no processo de ensino aprendizagem, sendo, assim, um ponto positivo, pois os pais juntamente com os professores, e diretores estão sempre buscando novas maneiras de ensinar, e isso ajuda as crianças e jovens construírem seu próprio mundo, a criarem seu próprio espaço de sobrevivência.

Um dos pontos importantes da interação família e escola são as reuniões, pois são consideradas relevantes para o desenvolvimento do discente na instituição. O envolvimento da família no cotidiano escolar é pertinente para que os pais consigam participar das atividades pedagógicas e, assim, possam dar continuidade em casa no desenvolvimento dos seus filhos.

Podemos ressaltar que o primeiro contato de aprendizagem, o primeiro ciclo de formações acontece justamente na família, a primeira grande escola é a família, pois o papel da escola é instrumentalizar o indivíduo e gerar competência em sociedade. Valores éticos, morais e de convivência, entre outros, iniciam-se em casa, com a família. Porém, percebe-se que os pais colocam a formação dos filhos somente nas mãos da escola, e sabemos que essa responsabilidade de convivência não podemos passar para ninguém.

Podemos concluir que a gestão democrática vem mudar a relação entre escola e família, evidenciando o papel de cada uma no processo ensino aprendizagem. Sendo assim, espera-se que este artigo possa contribuir para uma colaboração entre escola e família, a fim de que a gestão escola aconteça de forma que as atividades vivenciadas por pais, professores e alunos durante o desenvolvimento do projeto possa auxiliar no seu desenvolvimento de ensino.

Portanto, a discussão sobre “Família e escola” é um assunto que não se esgota aqui. Havendo a necessidade de continuar a pesquisar e analisar a problemática, tendo a convicção que se pode transformar a realidade, ao contribuir para um ensino e aprendizagem de melhor qualidade. (LENTSCK, 2013, p.32)

Portanto, esclarecemos a importância da participação familiar para a construção de uma educação de qualidade objetivando formar cidadãos atuantes na sociedade, a fim de que através do processo educacional e da participação familiar seja possível a transformação através da educação.

REFERÊNCIAS

BASTOS. Deusuita; DUARTE, Ana Lucia Cunha. *Os impactos de uma gestão democrática no desenvolvimento educacional*. In: Anais V CONEDU V. 1, 2018, ISSN 2358-8829. Acesso em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID6562_17092018224624.pdf

BRASIL. LEI 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 27 de jun. de 2018.

CASTRO, Edmilson de. *Família e Escola: O caos Institucional e a crise da modernidade*. Disponível em: <http://clm.com.br/espaco/info9aa/1.html> >. Acessado em:20.03.2002

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LENTSCK. Reni Teresinha. *Participação da família na escola: Desafios e possibilidades*. Paraná, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/WIndows/Downloads/2013_unicentro_gestao_pdp_reni_terezinha_lentsck.pdf

OLIVEIRA, M. C. *Família, Escola e Participação*. Educação. Porto Alegre, n. 37, p. 151176, 1999

PARO. Vitor Henrique. *“Cidadania, democracia e educação”*. In: Congresso Nacional de Reorientação Curricular, 1, 1999, Blumenau. Anais. Prefeitura Municipal de Blumenau. Universidade Regional de Blumenau, p. 21-22, 1999a.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática, 1997.

SOBRE GESTÃO ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Cristiana Barra Teixeira

Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB
cristiana_barra@yahoo.com.br

Isabel Cristina de Aguiar Orquiz

Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB
isabelorquiz@ufpi.edu.br

Joselma Gomes dos Santos Silva

Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB
joselmagomes@gmail.com

RESUMO

Com o propósito de fazer uma abordagem atual sobre os processos de planejamento escolar, da construção e implementação do projeto político pedagógico, discutir os processos de gerenciamento dos programas e recursos financeiros da escola, realizamos este estudo teórico. Contemplando fundamentos relevantes para a gestão escolar em sua constituição multifacetada percorremos o seguinte questionamento: quais as dimensões e os fundamentos da gestão essenciais à compreensão do trabalho coletivo no contexto dos processos educativos na escola? Seus elementos fundamentais são tratados com precisão necessária à compreensão dos processos educativos em suas nuances específicas considerando os princípios legais da gestão no contexto da educação escolar regulamentada no Brasil. Apresentamos uma leitura (in)formativa, e suscitamos expectativas em relação às temáticas abordadas.

Palavras-chave: Processos Educativos. Trabalho Coletivo. Gestão Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Discorreremos sobre as dimensões e os fundamentos da gestão escolar considerando a compreensão do trabalho coletivo no contexto dos seus processos educativos. Elegemos os processos educativos e seus instrumentos de organização para discussão e reflexão. Assim, anunciamos que eles constituem o conjunto de elementos que favorece um movimento de reflexão e transformação dentro das instituições escolares, tornando-se um grande instrumento de organização e gestão escolar que responda às exigências atuais de respeito à diversidade, a pluralidade de culturas e as fronteiras dos saberes, garantindo assim a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, onde o avanço tecnológico e financeiro esteja voltado para melhoria da qualidade de vida do homem e do planeta.

Nessa perspectiva, dada a complexidade da temática, elegemos como objetivo para esta pesquisa teórica abordar os processos de planejamento escolar da construção e implementação do projeto político pedagógico da escola. Seguimos com a seguinte questão norteadora: quais as dimensões e fundamentos da gestão essenciais à compreensão do trabalho coletivo no contexto dos processos educativos na escola?

Nos ancoramos nos estudos de Dalmás (1994); Gandin (1994); Lück (1986); Paro (2001); Tardif (2009); Souza (2012) dentre outros. Esse aporte teórico traz fundamentos essenciais para a elucidação dos questionamentos levantados em torno do objeto estudado, bem como dos objetivos propostos.

2. METODOLOGIA

Este estudo consiste numa pesquisa teórica que, segundo Demo (2005, p. 22), é “[...] dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista os termos imediatos, para aprimoramento de fundamentos teóricos”. Esse tipo de investigação científica possibilita ao pesquisador a ampliação de conhecimentos referentes a determinada temática,

a partir do estudo e sistematização de saberes já produzidos por outros pesquisadores que, direta ou indiretamente, investigaram a mesma questão.

Outra questão importante é que a pesquisa teórica, a priori, não tem como intenção imediata a execução de intervenções na realidade educacional, buscando, sobretudo, criar as condições teóricas que são essenciais para pensar e implementar a intervenção. Segundo Demo (1994, p. 36), “o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”.

Na pesquisa teórica não há necessidade de realizar pesquisa de campo ou coletar dados empíricos, considerando que a principal finalidade desse tipo de pesquisa é aprofundar os conhecimentos sobre determinada questão que exige ser mais bem compreendida.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para se promover, verdadeiramente, um planejamento participativo é necessário conhecer a escola e seus relacionamentos com o sistema educacional e a sociedade. A escola é influenciada pelos problemas internos e externos. Cada unidade enfrenta problemas diferentes de acordo com a região, etnia, tradições, religião, condições sócio-econômicas. Nessa baliza, nos aparamos nas palavras de Vasconcellos (2002, p. 62):

A gestão envolve estratégias, onde a comunicação exerce papel fundamental, como ponto de partida para que todos se entendam. Assim é importante ao gestor discutir soluções possíveis e promover negociações, assumir responsabilidades e deixar que os outros também assumam; ser ouvido, mas também ouvir, valorizar os aspectos positivos do grupo, deixando claras as suas intenções para com a escola e zelar pela total transparência de todas as ações.

Desse modo, o/a diretor/a deve integrar-se como membro participativo e comprometido com os princípios que, regem a educação voltada para uma gestão democrática. Pontuamos que muito mais que elaborar o PPP, é necessário implantar e acompanhar coletivamente sua concretização, na prática de seus objetivos e metas. Ao falarmos sobre planejamento participativo, pensamos logo em gestão democrática, pois dentre as características dessa

concepção podemos destacar o planejamento participativo como algo que traz relevantes contribuições no processo de democratização da educação

Nos estudos de Dalmás (1994), percebemos que é de grande importância a escola discutir sobre metodologias que propiciem a formação de pessoas atuantes, participativas e responsáveis na construção de novos caminhos para a transformação da realidade. Por outro lado, não serão apenas as novas regras nas estruturas organizacionais que irão garantir as mudanças pretendidas; são necessárias transformações nos segmentos escolares criados pelo consenso, negociados entre diversos e diferentes posicionamentos que geram força para implantações desse processo participativo.

No planejamento participativo, buscam-se os métodos e estratégias mais adequados para as práticas escolares e extraescolares, tendo em vista a autonomia de todos, mediante as decisões a serem tomadas e aos possíveis projetos que surgirem. Porém, percebe-se que há uma problemática em relação à participação no campo do planejamento que possui uma raiz histórica e que se reflete ainda hoje, devido ao caráter político presente nas ações que requerem planejamento. Há a possibilidade de um planejamento participativo a partir do momento em que todos demonstram um papel atuante, de caráter decisório e influente quanto ao planejamento. Temos, assim, sujeitos participantes na íntegra, e não apenas meros espectadores

A escola precisa gerenciar o dilema: de um lado, organizar de forma racional e, por outro lado, a organização contará com a participação de todos. E sempre que houver necessidade de mudanças, estas deverão ser assumidas coletivamente. Ou seja, “vivenciar a participação envolve riscos e conflitos, num verdadeiro desafio aos que lutam por um constante envolvimento dos membros da comunidade educativa no processo participativo” (p. 22).

A participação representa a construção conjunta. Significa, também, a participação no poder, que é o domínio de recursos para realizar sua própria vida, não apenas o individualmente, mas grupalmente. “O planejamento participativo é o modelo e a metodologia para que isto aconteça” (GANDIN, 1994, p. 29).

Planejamento participativo envolve: elaboração, execução e avaliação. Ao mesmo tempo em que se elabora e se executa, se avalia. Metodologicamente, são quatro passos vivenciados: Fixação de diretrizes gerais; tratamento do referencial teórico; e diagnóstico, ou seja, identificação da realidade e das condições existentes (DALMÁS, 1994).

Pelo diagnóstico, percebe-se a real situação em que a comunidade educativa se encontra na sua aproximação ao ideal estabelecido. “O diagnóstico é um juízo sobre uma realidade ou uma prática” (GANDIN, 1994, p. 45). Programação, isto é, o esforço para diminuir a distância entre o que se é e o que realmente se quer. Após identificar as principais necessidades, define-se a programação para resolver os problemas, atender necessidades e reforçar avanços a fim de transformar a situação existente.

Assim, cada fase é definida por Ferreira (1982, p. 59) como: “[...] a fase da preparação do plano é a fase em que se estuda, pesquisa e analisa tudo que se tem que levar em conta para poder tomar as ditas decisões”. Na segunda fase, o que se faz é verificar, com ações em curso, se cada uma dessas decisões foi acertada ou errada, e o que é preciso mudar. E, na terceira fase, se analisa cada decisão tomada ou corrigida para ver se no final das contas era o que tinha que ser decidido mesmo, e porque deu certo ou não deu certo.

Embora o planejamento seja necessário, muitas pessoas resistem a envolverem-se tendo em vista que ele requer dedicação, tempo e energia, dentre outros fatores dessa resistência. Segundo Lück (1986), essas dificuldades e limitações apresentam diversas origens:

Falta de compreensão dos benefícios do planejamento - Hesitação em assumir responsabilidade, visto que ter responsabilidade significa que vai se fazer o que foi planejado, se torna um compromisso de trabalho. Disponibilidade de tempo - Falta de tempo para planejar, ou seja, há tanto que fazer em tão pouco tempo. Porém se o tempo é pequeno, mais se deve cuidar para bem utilizá-lo, sendo possível através do planejamento. Falta de habilidade para planejar, ou seja, o planejamento “envolve habilidade de identificar necessidades, estabelecer prioridades, analisar alternativas de ação, definir objetivos, estabelecer estratégias, atividades e cronograma de ação ajustadas e definir programa de avaliação preciso e ajustado” (p. 24).

É importante ressaltar que a falta de planejamento poderá acarretar problemas como: má distribuição do tempo, desentendimento, confusão, ineficiência e vários outros problemas que atrapalham o crescimento da unidade escolar. Parte dessa resistência ao planejamento ocorre pelo fato de eles “não terem servido para nada e porque, como atividade lúdica, eles são quase sem graça” (GANDIN, 1983, p.13). Esse mesmo estudioso ainda completa mencionando que se deve descobrir por que não são realizados os planos, pois, desta forma, possibilitam-se condições para participar de um processo de planejamento.

A participação fortalece o exercício da democracia na sociedade. O local em que se realiza a educação sistematizada deve ser o ambiente mais propício possível à prática da democracia. Por isso, na realização da educação escolar, a coerência entre meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto a organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas (PARO, 2001).

Discutindo as dificuldades que podem ser enfrentadas pelos dirigentes escolares, especialmente as concernentes à participação, condição necessária à gestão democrática (PARO, 2001), classificam-se de acordo com a origem dos fatores que as determinam; visualizar-se-iam, então, dificuldades ou obstáculos decorrentes de determinantes internos à própria escola e dificuldades produzidas por determinantes externos à mesma.

Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismos, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora. Está claro que a participação dos professores nas atividades coletivas da escola implica outra forma de organização do tempo-espço da vida escolar, sendo necessário que o professor participe da vida escolar, o que inclusive lhe é colocado como direito e dever pela LDB 9394/96.

Cabe a toda comunidade escolar – direção, pais, professores, funcionários — empenharem-se na luta, junto aos sistemas de ensino nos quais atuam, pela efetivação do tempo de trabalho docente coletivo na escola. Muitos

podem argumentar que algumas redes de ensino já tiveram essa experiência e que seu mau uso provocou sua extinção.

Fomentar o potencial transformador da ação docente e da atividade dos funcionários implica estabelecer um novo tipo de relação com ambos os grupos; a criação de condições de trabalho condizentes com suas necessidades profissionais, culturais e sociais, não é certamente tarefa apenas do diretor, embora este possa, ancorado no coletivo da escola, ser um mediador importante junto às instâncias superiores do sistema (TEIXEIRA, 2014).

A democratização nas relações de trabalho na escola, nas ideias da autora supracitada, depende da viabilização de alguns elementos como a eliminação do autoritarismo centralizado. É descentralizando os processos decisórios que a gestão escolar pode diminuir ou favorecer a diminuição da divisão de trabalho, que reforça as diferenças e distanciamento em relação, principalmente, à comunidade. Ao anularem-se a centralização e a polarização de dirigentes e dirigidos, elas tornam-se enfraquecidas e, dessa forma, a participação das pessoas alcança os distintos segmentos e sujeitos da comunidade escolar e local.

Segundo Tardif (2009), a escola possui características organizacionais e sociais que influenciam diretamente no trabalho docente. Por se tratar de um trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também espaço sociocultural e político, que define como o trabalho do professor é repartido, planejado, remunerado e visto por outros.

Souza (2012, p. 159 - 160) afirma que, em relação ao diretor, as relações de poder existentes se confundem com a atividade política exercida na escola porque envolvem categorias como socialização, disputas e diálogo com vistas ao controle deste poder. No caso do coordenador pedagógico, que está posicionado na escala intermediária da hierarquia de gestão escolar, este exerce e suporta, ao mesmo tempo, influências das estratificações de poder existentes nas relações sociais dentro da escola.

[...] a gestão escolar, por sua natureza política, funde-se entre gestão e poder. O domínio legítimo sobre as relações de poder é o domínio sobre os processos de gestão escolar. A condução desta tarefa cabe,

em primeiro lugar, aos diretores e, numa escala de menor influência, aos coordenadores pedagógicos.

Ele está, devido ao seu papel específico de cunho pedagógico, mais próximo aos professores, exercendo liderança no campo pedagógico, acompanhando o desempenho de alunos, garantindo a formação continuada docente, incentivando a melhoria das aulas dos professores, auxiliando-os na elaboração do planejamento e estabelecendo contato mais direto com a comunidade escolar.

A LDB reconhece na escola um importante espaço educativo e, nos profissionais da educação, uma competência técnica e política que os habilita a participar da elaboração do seu projeto pedagógico. Nessa perspectiva democrática, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, coloca-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais, sugere o fortalecimento de sua autonomia, além de delegar aos sujeitos que fazem a escola, a tarefa de elaboração do projeto pedagógico.

Art. 12. os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.

(...)

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

(...)

II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14. 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.

A autonomia da escola é, efetivamente, construída na medida em que resulta da ação dos sujeitos locais e não da determinação legal. Sabe-se que quando a autonomia da escola aumenta, também cresce o seu nível de responsabilidade em relação à comunidade na qual ela está inserida. A escola é

mais autônoma quando se mostra capaz "(...) de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometida com eles, de modo a enfrentar reveses e dificuldades" (HELOÍSA LUCK, 2000, p.11).

O trabalho de construção do projeto pedagógico não é um processo todo harmônico, sem conflitos. Por ser heterogêneo, o coletivo da escola lida com vários desafios que estimulam a própria escola a organizar-se para resolver os problemas relativos ao trabalho que produz. Nesse sentido, um grande desafio que a escola atual precisa vencer refere-se à tarefa de estimular, manter e avaliar o trabalho coletivo dos seus vários segmentos. Este processo apresenta conflitos, existindo nele interesses de segmentos divergentes; mas é exatamente essa diversidade de segmentos que torna o seu processo de construção rico e dinâmico, pois é em função dessa interação que surge o coletivo da escola.

Cada escola é única em sua realidade e nas relações que os seus segmentos estabelecem entre si. Nesse sentido, quaisquer sugestões apresentadas precisam ser adaptadas à realidade do projeto a ser construído. A construção desse projeto acontece em etapas que precisam ser trabalhadas de forma interligada, e não estanque. Para tanto, é fundamental que o projeto pedagógico seja construído com base no trabalho coletivo dos vários segmentos que compõem a escola:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1996. p.13).

Como parte do sistema de ensino, a escola tem a responsabilidade de atender a um dos direitos sociais dos cidadãos: o acesso à educação de qualidade, empenhada em garantir o sucesso escolar dos alunos. Quando nos referimos à escola pública, estamos tratando de uma unidade escolar que tem por principal atribuição o atendimento ao cidadão no seu direito essencial de acesso à educação de qualidade. Essa unidade não funciona isoladamente, pois

necessita de meios para manter sua estrutura física e recursos materiais e humanos. Requer, também, um conjunto de normas para reger todas as suas atividades e funções.

É nesse sentido que, do ponto de vista institucional e legal, a escola pública se constitui no núcleo dos sistemas de ensino, como está determinado na Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional. Por tais sistemas, compreende-se a rede formada pelas escolas públicas – e, também, escolas privadas – e sua estrutura de sustentação, ou seja, os órgãos e mecanismos necessários ao seu funcionamento. Entre esses mecanismos encontram-se a administração de recursos financeiros.

A escola está vinculada a uma administração central, com o dever de atender a todas as obrigações legais, funcionais, operacionais e de ordem hierárquica que lhe cabem, como especifica o direito administrativo brasileiro. Estabelecidos no art. 37 da Constituição Federal de 1988, são cinco os princípios que regem a administração pública brasileira: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa discussão teórica trouxe algumas reflexões sobre as dimensões e fundamentos da gestão escolar, considerando a compreensão do trabalho coletivo no contexto dos seus processos educativos no encaixe do objetivo de abordar os processos de planejamento escolar, da construção e implementação do projeto político-pedagógico, discutindo os processos de gerenciamento dos programas e recursos financeiros da escola.

Percebemos que o planejamento participativo na educação e na escola traz consigo duas dimensões fundamentais: o trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social. Por sua vez, a perspectiva da gestão democrática da educação e da escola pressupõe o planejamento participativo como concepção e modelo. O planejamento participativo deve, pois, enquanto metodologia de trabalho, constituir a base para a construção e para a realização do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Nessa linha, o trabalho coletivo emerge como essencialidade, pois implica uma compreensão mais ampla da escola. É preciso que os diferentes segmentos e atores que edificam e reedificam a escola apreendam suas várias dimensões e significados. Isso porque o caráter educativo da escola não reside apenas no espaço da sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, mas se realiza, também, nas práticas e relações que nela se desenvolvem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069/90 de 13 de junho de 1990.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

_____. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática. Série cadernos de gestão**. v, 1 Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Ed. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. In: **EM ABERTO**. Vol. 17, n 72, fev/jun, 2000.

_____. Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. Rev. **Gestão em Rede**, n.3, Curitiba, nov. 1997.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17,n.49, Campinas São Paulo, Ed. Autores Associados, jan-abr 2012, p. 159-174.

TEIXEIRA, C. B. **Gestão dos Processos Educativos II**. Teresina: FUESPI, 201R

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-pedagógico da Escola**: uma construção possível. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1996, p.11-3.

CONQUISTAS E OBSTÁCULOS DO PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

Beatriz de Moura Araújo

Universidade Estadual do Piauí-UESPI
biaaraujodemoura@gmail.com

Iomara Carvalho de Sá

Universidade Estadual do Piauí-UESPI
iomaracsa20@hotmail.com

Márcia Barbosa Lima

Universidade Estadual do Piauí-UESPI
marcialimaibs@gmail.com

Marina Gleika Felipe Soares

marina-gleika@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo, discorrer acerca do processo de construção da gestão educacional democrática, a partir da CF/88 aos dias atuais. Assim, serão analisados os dois principais marcos históricos, a CF/88 e a LDB/96, que contribuem para a formalização da gestão democrática e priorizam a educação pública como um direito inviolável de todos. No entanto, no que tange a essa gestão democrática, existem algumas brechas que restringem a participação da comunidade escolar, além do mais, há uma grande diferença entre o texto da lei e a sua prática social. Este artigo foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica. Entre os autores citados destacam-se: Adrião e Camargo (2007), Libâneo (2012), Souza e Pires (2018). Por fim, verificou-se que, devido às lacunas na aplicabilidade das leis que ressalvam a gestão democrática, existe muito a ser feito, pois apesar de estar regida na letra da lei, essas, muitas vezes, não são efetivadas.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação, como muitos pensam, não se limita ao simples acesso à escola próximo a sua residência, garantido em lei pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo Paro (2012, p. 57- 58), “é muito comum dizer-se que, no Brasil, resolvemos o problema escolar com relação à quantidade, mas ainda não temos a qualidade”. Uma educação de qualidade vai além da estrutura física de uma escola, sobretudo, a forma como ela é gerida e organizada, o que está diretamente ligado ao bom funcionamento interno da instituição de ensino, inclusive no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A gestão escolar, está presente em todas as atividades da escola. Isso implica dizer que, uma boa gestão produzirá efeitos positivos dentro de uma instituição de ensino, mantendo uma organização e funcionamento eficientes. Para esse trabalho eficiente se efetivar, torna-se necessário que a gestão escolar seja compartilhada, ou seja, que haja uma participação de toda a comunidade escolar. Nesse caso, fala-se em uma Gestão Democrática, em que o poder é descentralizado e a tomada de decisão é compartilhada, a fim de poder transmitir valores e atitudes coerentes com uma formação cidadã a todos os alunos, diferenciando-se, assim, da gestão e organização de empresas e indústrias (LIBÂNEO, 2012).

No entanto, essa concepção nem sempre foi aceita e posta em prática. O cenário educacional brasileiro, desde o período colonial, é repleto de controvérsia e privilégios às classes sociais da elite. Na Carta Magna de 1824, segundo Vieira et. al. (2006, p. 13), o direito à educação é citado somente em um artigo da Constituição, priorizando apenas o ensino primário, mantendo uma relação indireta e subjetiva com a educação, ao contrário da CF de 1934, que foi a primeira constituição a pensar em uma educação mais ampla e significativa nas demais etapas de ensino.

Até então houve um certo avanço, comparado-se com a educação ofertada antes da CF de 1934. Porém, anos mais tarde, em 1964, com o golpe militar, que ficou marcado pelo autoritarismo na gestão escolar, o diretor da escola passa a ser uma autoridade, de maior importância, com a competência,

atribuída por lei de dar ordens (FREITAS, 2016). Percebe-se que o autoritarismo passa a ser uma competência atribuída a todos os profissionais que trabalhavam na gestão escolar daquela época. Mesmo nos dias atuais, após a ditadura militar; com a promulgação da CF/88; todas as lutas e conquistas pela democracia; leis que se especificam em diretrizes para uma gestão educacional democrática, ainda se percebe resquícios do autoritarismo e de outras características presentes na administração escolar no período da ditadura militar, em muitos profissionais da gestão escolar de nossa atual realidade.

Nesse sentido, será discutido sobre os dois principais marcos históricos brasileiros que contribuíram para o alcance e formalização da gestão democrática, a CF/88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (LDB/96). Ambas passaram por modificações ao longo do tempo, a fim de atender às necessidades constantes da sociedade, que variam de acordo com a época vivida. Mesmo com as adaptações à realidade e à contemporaneidade, falta uma certa seriedade, como será discutido mais adiante, na efetivação dessas leis.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho foi construído mediante uma revisão bibliográfica e leitura documental, acerca da gestão democrática, no âmbito da disciplina de Gestão dos Processos Educativos II, para estimular os alunos na pesquisa, construção de bases teóricas acerca dessa temática tão importante.

A revisão bibliográfica, ou revisão de literatura, é a fase inicial de qualquer pesquisa acadêmica. Segundo Santos e Candeloroso (2006, p. 43), “a revisão bibliográfica também é denominada de Revisão de Literatura ou Referencial Teórico. A Revisão Bibliográfica é parte de um projeto de pesquisa, que revela explicitamente o universo de contribuições científicas de autores sobre um tema específico”.

A pesquisa documental é realizada a partir da análise de diversos tipos de documentos com o objetivo de prover ao pesquisador dados complementares para a melhor compreensão do assunto em questão (GODOY, 1995). No tocante

a nossa pesquisa os documentos analisados serão à CF/88 e a LDB/96.

3. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: CONQUISTAS E OBSTÁCULOS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O Brasil é um país historicamente marcado por lutas e repressões políticas ao direito à democracia (LIMA, 2017). Esse cenário propiciou mudanças com a promulgação da CF/88, que garante inúmeros direitos a todo brasileiro independentemente de sua classe social, inclusive o acesso gratuito e obrigatório à educação, no entanto, sua construção não foi bem vista pela ótica de alguns governantes daquela época. Segundo Isabella Accioly (2018), José Sarney, então Presidente da República, criticou a aprovação da CF/88 por medo de não conseguir governar o país, já que a nova constituição garantia poder e democracia ao povo. Ulysses Guimarães, ao rebater tal crítica, afirma que “a fome, a miséria, a ignorância, a doença inassistida, é que são ingovernáveis” (ACCIOLY, 2018).

No Brasil, existem inúmeras leis que garantem a democracia como direito de todos. No entanto, isso não garante a sua aplicabilidade em assegurar o direito de quem dela necessita. Segundo Adrião e Camargo (2007, p.64), “[...] a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates. Portanto, ainda que represente um avanço, a simples presença do texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução”. Como se percebe, há uma contradição ou barreira que impede a execução dessas leis, mesmo sendo garantida por lei a sua aplicabilidade imediata, como consta na CF/88, em seu artigo 5º, parágrafo 1º, “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”. (BRASIL, 1998)

O princípio da gestão democrática é assegurado pela CF/88, e se inclui nessa mesma situação. A sua execução é desassistida e violada, permanecendo na gestão das nossas escolas algumas das características do Regime Militar, bem como a autoridade e centralização do poder, mesmo sendo claramente garantindo como um princípio a ser observado na gestão do ensino público, como explicitado no art. 206, inciso VI da CF/88 “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1998).

No entanto, a CF/88 não direciona como essa gestão democrática deve ser executada. Mesmo sendo garantida por lei, percebe-se uma lacuna antes mesmo de ser colocada em prática, pois o inciso enfatiza que a gestão democrática deve ser observada somente nas escolas públicas, sendo assim, a administração escolar pode ser facilmente desenvolvida como a gestão de uma empresa, nas instituições de ensino particular.

Com isso, pode ocorrer uma grande perda no processo de ensino aprendizagem dos alunos, já que essa deve ser a finalidade de qualquer gestão escolar, que nas instituições de ensino privado, é alterada devido a um olhar capitalista e em razão da busca pelo lucro. Logo, a instituição privada entende o processo de gestão escolar como a administração de uma empresa que precisa superar-se diariamente para se manter de pé, ou seja, sem levar em consideração toda as necessidades e os anseios da comunidade escolar.

Com a promulgação da nova CF/88, a educação passa a ser democrática, tanto na sua oferta como na sua administração. No art. 206, inciso III, é assegurado como um dos princípios da educação o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Percebe-se que a educação, principalmente no que se refere à gestão democrática, obteve uma grande conquista, se comparada ao passado obscuro, pois a CF/88 foi o pontapé inicial para a construção de outras leis que prezassem a importância de uma gestão democrática, como a LDB/96, lei nº 9.394/96.

No artigo 207 da Carta Magna, à gestão educacional, no ensino superior, é compreendida de forma autônoma, como consta no texto da lei,

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 1998).

No que tange à gestão democrática das universidades, essas gozam de autonomia administrativa, atendendo ao princípio da indissociabilidade que

influencia diretamente na formação do acadêmico, pois contribui para a resolução de problemas sociais e para produção de conhecimento.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2008), a CF/88, também contribui para a legalização do Plano Nacional de Educação (PNE), que até então era conhecido como Conselho Federal de Educação. Esse plano estabelece 20 metas a serem cumpridas no prazo de dez anos, afim de contribuir para a ascensão escolar, nas intuições públicas de ensino brasileiras. Além disso, em termos de lei, ele é mencionado na atual LDB, nos artigos 9 e 87.

Na meta 19 do PNE, na lei nº 13. 005/14, é assegurada a efetivação da gestão democrática, no prazo de 2 (dois) anos para a efetivação da gestão democrática, porém esse prazo findou-se em 2016, e a meta não foi cumprida. Assim percebe-se o quanto as legislações educacionais brasileiras não têm sido levadas a serio na sua efetivação e no cumprimento de suas metas.

Depreende-se até o momento que a dificuldade de pôr em prática a gestão democrática não é a criação de leis, mas sim a sua aplicabilidade. A CF/88 trata desse tema de forma ampla, mas não norteia de forma específica como essa gestão deve acontecer, deixando uma abertura para a construção de uma lei que preencha essa lacuna, priorizando assim a educação pública, que é o caso da Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Básica de 1996, LDBEN.

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LDB DE 1996: AVANÇOS E RETROCESSOS

A Carta Magna de 1988, deixou uma certa insatisfação aos que defendiam uma melhor proteção do direito ao ensino público, gratuito e obrigatório. Devido a isso, a CF/88, ensejou a necessidade de que fosse construída uma nova LDB/88 (GHIRALDELLI JR. 2008).

A nova LDB foi criada em 1996, com o objetivo de priorizar a educação pública e gratuita. Segundo Souza e Pires (2018), essa nova legislação regulamenta a gestão democrática nas escolas públicas, de forma mais específica e direta, ao contrário da CF/88, que tratava desse assunto de forma subjetiva e generalizada. Na LDB/96, a gestão democrática é abordada através de princípios fundamentais:

Art. 14. 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)

Dessa forma, a LDB/96, no que tange à gestão democrática, abrange apenas a educação básica, não mencionando de forma direta a educação superior, a exemplo do artigo 204 da CF/88, que legisla a respeito das universidades como uma gestão que possui autonomia. O artigo 14º da LDB/96 também menciona que os sistemas de ensino é que definirão como a gestão democrática deverá ser abordada, pois cada região possui características próprias e, assim, a gestão escolar deverá se adequar ao seu público e a sua realidade; no entanto, não regulamenta como será a forma de escolha de diretores nas escolas.

Como mencionado acima, o artigo 14 da LDB/96 estabelece dois princípios que deverão ser observados na definição das normas da gestão escolar democrática. O primeiro ressalta a importância da participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico. Segundo Oliveira (2013, p. 18), “a gestão democrática de uma escola pública é desenvolvida nas relações que são construídas entre a equipe de gestão e demais atores através da participação de sujeitos coletivos na organização do trabalho”. Acerca disso, um exemplo da prática é o projeto político-pedagógico, que deve ser construído mediante a participação de todos, profissionais da educação e comunidade além da escola.

Já o segundo princípio do artigo 14 da LDB/96 aborda acerca da participação da comunidade escolar e local, ou seja, todos aqueles que compõem o sistema educacional, desde alunos e professores até os profissionais da educação, como também aqueles que participam dessa comunidade de forma indireta, como os moradores do bairro em que a escola está inserida. De acordo com Massataru (2014, p. 6),

“O Conselho Escolar é um espaço importante no processo de democratização da escola, na medida em que reúne representantes

de toda a comunidade escolar para discutir, acompanhar e definir as decisões referentes ao funcionamento da escola”.

Percebe-se que o conselho escolar é uma das ferramentas para a democratização da escola e, conseqüentemente, da gestão escolar, pois o conselho escolar é também uma forma de evitar que todas as decisões sejam tomadas apenas pelo diretor, que é a figura que tem a função de coordenar o ambiente escolar.

Para assegurar a gestão democrática, o artigo 15 da LDB/96 incube o sistema de ensino de garantir sua efetivação, como consta no texto da lei:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

O artigo é claro no tocante a ressaltar sobre a gestão democrática através da LDB/96 tanto a autonomia pedagógica, quanto administrativa e financeira, respeitando as normas gerais do direito financeiro. O contraditório dessa situação é o que está previsto na lei em comparação como o que de fato ocorre na realidade.

O artigo 56 da LDB/96, assim como a CF/88, é mencionado a gestão democrática no ensino superior:

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.
Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (BRASIL, 1996).

No entanto, ao contrário da CF/88 no artigo 207, que aborda sobre a gestão democrática, enfatizando que as instituições públicas de ensino superior gozam de autonomia didática, administrativa e da própria gestão democrática. A LDB/96 restringe a participação docente a uma determinada porcentagem, nos principais órgãos deliberativos das universidades.

Compreende-se, assim, que pensar a gestão democrática a partir da LDB/96 é perceber que apesar de não agradar a uma parte dos governantes, esta implicou muitas conquistas no que tange à educação pública gratuita e obrigatória, principalmente no ensino básico e no tocante à participação democrática na gestão escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões explicitadas, podemos compreender que não se pode falar em Gestão Democrática sem citar os marcos importantes da CF/88 e da LDB/96, de forma que, assim, a gestão democrática esteja presente em todas as atividades da escola. Logo, a educação terá uma relevância social, haja vista o ambiente escolar ser construído dentro de um processo coletivo, contribuindo com o propósito de formar cidadãos honestos e responsáveis, a partir de uma gestão democratizadora.

No entanto, diante de tantas medidas tomadas a partir da CF/88 e da LDB/96 ressaltando a gestão democrática, percebe-se que ainda há muito a ser conquistado, tendo em vista que mesmo sendo assegurado em letra de lei, existe uma defasagem no tocante a sua efetivação, e, na maioria das vezes, essa não é cumprida ou até mesmo esse processo não alcança o seu objetivo final.

Essa falha na efetivação muitas vezes se encontra na própria instituição. Como afirma Fernandes e Vieira (2009, p. 2), “[...] sabe-se que na própria instituição, muitas vezes, há movimentos contra um trabalho democrático, com pessoas que ainda primam por uma direção centralizada, um trabalho individualizado.” Ou seja, esse processo de efetivação só acontece quando todos os envolvidos de forma direta e indireta estão unidos com esse propósito.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **A gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Xamã, 2007. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001814904>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

ACCIOLY, Isabella. **Processo histórico de elaboração da Constituição de 1988.** Portal Jus. 2018. Disponível em:

<https://jus.com.br/artigos/64846/processo-historico-de-elaboracao-da-constituicao-de-1988>. Acesso em 01 de outubro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Secretaria de Editoração e Publicações, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 out. 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2005.

_____. **Lei nº 13.005/2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2014. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://pne.mec.gov.br/&ved>

[=2ahUKEwik27f4I4IAhWPHrkGHcBYDscQFjAAegQIARAB&usq=AOvVaw2M79AoxbAuggRh4iCLANM&cshid=1570624709471](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://pne.mec.gov.br/&ved=2ahUKEwik27f4I4IAhWPHrkGHcBYDscQFjAAegQIARAB&usq=AOvVaw2M79AoxbAuggRh4iCLANM&cshid=1570624709471). Acesso em 09 de outubro de 2019.

FERNANDES, Osmarina Queiroz; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **Gestão escolar democrática: a percepção dos professores.** Paraná, 2009. Disponível em: www.educere.bruc.com.br. Acesso em 21 de outubro de 2019.

FREITAS, José Cristiano Lima de. A constituição e a gestão democrática na escola brasileira. **Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde.** p. 17, nº 2. 2016.

Disponível em: <https://www.faculdadeplus.edu.br/wp-content/uploads/2016/11/02-Artigo-A-CONSTITUI%C3%87%C3%83O-E-A-GEST%C3%83O-DEMOCR%C3%81TICA-NA-ESCOLA-BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da educação brasileira.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de administração de empresas.** v. 35. nº 4. p. 65-71. São Paulo, 1995. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf>. Acesso em 30 de setembro

de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seara. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Corte, 2012. p. 435-462.

LIMA, Lucas Correia de. Uivemos: um estudo sobre a democracia e a luta dos movimentos populares brasileiros pela democracia. **Conteúdo Jurídico**. Brasília - DF, 2017. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/49677/uivemos-um-estudo-sobre-a-democracia-e-a-luta-dos-movimentos-populares-brasileiros-pela-democracia>. Acesso em 17 de outubro de 2019.

MASSATARU, João Carlos; MEREGE, Sonia Regina Leite. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: Artigos. v. 1. Paraná: Secretaria de Educação, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_gestao_artigo_joao_carlos_massataru.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. et. al. (Organizadores). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Olga Maria de. **O projeto político-pedagógico**: instrumento para uma gestão escolar democrática. Dissertação de mestrado. UFJF. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

SANTOS, Vanice dos; CANDELOROSO, Rosana J. **Trabalhos Acadêmicos**: Uma orientação para pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: AGE, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. v. 34, n. 68. Curitiba: **Educar em Revista**, 2018. p. 65-87. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-65.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche; OLIVEIRA, Katarine Soares de; et. al. (Organizadores). A educação na Constituição do Ceará. **Coleção documentos da Educação Brasileira**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 19 de outubro de 2019.

GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS DO SER GESTOR

¹Tiago Pereira Gomes

E-mail: ti-pg@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8324-3723>

²Marlúcia Lima de Sousa Meneses

E-mail: marluciaedf@gmail.com

RESUMO

Este estudo objetiva compreender o papel da gestão escolar na Educação Básica, mediado pelas experiências do ser gestor e pelos desafios cotidianos no contexto educativo. Partimos do pressuposto de que a discussão sobre a gestão escolar conduz necessariamente à reflexão sobre a seguinte indagação: Quais os desafios da gestão escolar para o desenvolvimento da prática gestora participativa e democrática? Utilizamos como aportes teóricos os estudos de Dourado (2006), Hannon (1996), Libâneo (2004; 2007), entre outros. O campo empírico se constituiu da gestão de uma escola da zona rural da Rede Municipal de Teresina-PI. Utilizamos como perspectiva metodológica a pesquisa qualitativa, cujo dispositivo de mediação foi o uso de um questionário composto de questões abertas respondidas pela gestão escolar. Os resultados apontam que muitos são os desafios que atravessam o fazer pedagógico e administrativo, interferindo na ação participativa e democrática da gestão, entre eles a burocratização do sistema de ensino, a falta de investimentos na estrutura física, ausência de uma política de formação para a gestão escolar e as interferências políticas dos profissionais terceirizados.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação Básica. Sistema de Ensino. Escola.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professor Assistente do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET/UFAM. Pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo-NUFAGEC.

² Mestranda em Educação /UFPI. Professora da Educação Básica- TIMON-MA. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação- NUPPEGE /UFPI e da Campanha Nacional pelo Direito a Educação.

1. LINHAS INTRODUTÓRIAS

A Gestão Escolar na Educação Básica é dialogada no campo educacional por ser considerada uma das temáticas de grande interesse para os debates atuais sobre o trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido no âmbito das escolas. Nessa perspectiva, refletir sobre a ação gestora no processo educativo torna-se importante pelo fato de contribuir para a organização e funcionamento da instituição escolar, com enfoque nos aspectos físicos, sócio-políticos, culturais, relacionais, financeiros, entre outros que abarcam a gestão da escola.

As práticas organizacionais, administrativas e pedagógicas no Brasil se destacaram mediadas pelas orientações do Plano de Estudos da Companhia de Jesus, conhecido comumente como *Ratio Studiorum*, documento este que foi oficialmente publicado em 1599 (SAVIANI, 2006). Essas influências permitiram ao longo dos tempos a formação de conceitos sobre a gestão escolar e sua importância para o monitoramento e desenvolvimento das ações escolares.

A gestão, terminologicamente, é originária do latim *gestione*, e se refere à ação e efeito de gerir e administrar, conforme expressa os estudos de Garay (2001) ao definirem a gestão como um processo de gerenciar uma organização, com responsabilidades na tomada de decisão e autonomia no que corresponde à realização de atividades administrativas, financeiras e pedagógicas.

Está relacionada ao processo administrativo, definido por Fayol em 1916, como o ato de planejar para uma melhor organização, direção e controle dos recursos de modo que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Assim, quando nos referimos à gestão escolar, estamos associando a gestão da escola, como específica Libâneo (2007), que prefere utilizar uma concepção sociocrítica por acreditar que o trabalho nos espaços escolares requer habilidades e competências sobre as questões reais, sociais, educacionais e culturais refletidas criticamente e que produzam mudanças significativas para os avanços escolares.

Realçamos a gestão escolar como o elo de ligação entre as pessoas que fazem parte do trabalho pedagógico e administrativo, “considerando o caráter

intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324). Permite ações intencionalizadas para a melhoria da qualidade de ensino, que deve ser realizada de forma democrática, participativa e autônoma, favorecendo parcerias, integração e respeito mútuo de forma ética e coletiva.

As ações coletivas e democráticas características da gestão escolar devem ser mediadas pela colaboração mútua, de modo a atender as necessidades do contexto escolar, especificadas no Projeto Político-Pedagógico-PPP, documento norteador da prática gestora. Portanto, esta pesquisa visa compreender o papel da gestão escolar na Educação Básica, mediadas pelas experiências do ser gestor e dos desafios cotidianos existentes no contexto educativo.

O pressuposto que partimos para alcançar o objetivo é o de que a discussão sobre a gestão escolar conduz necessariamente a reflexão sobre quais os desafios da gestão escolar para o desenvolvimento da prática gestora participativa e democrática? Fundamentamos este estudo apoiado nos estudos de Dourado (2006), Hannon (1996), Libâneo (2004; 2007), entre outros de grande relevância para a discussão em foco.

Fizemos uso metodológico da pesquisa qualitativa por considerarmos como elemento norteador para extrair as informações necessárias para a compreensão da questão problema. Assim, utilizamos como dispositivo de mediação o questionário composto por questões abertas aplicado à gestora de uma escola localizada na zona rural de Teresina e que atende a crianças e adolescentes, instituição essa que se constitui como nosso campo empírico.

Inicialmente, apresentamos as linhas introdutórias contextualizando a gestão escolar partindo da sua concepção e pressuposto histórico, seguindo para a discussão da gestão escolar democrática e participativa, estabelecendo uma articulação entre a importância da autonomia no trabalho de gestão e as responsabilidades que fazem parte da ação gestora. Expressamos dialogicamente o percurso metodológico do estudo, com os resultados do questionário aplicado à equipe gestora de maneira analítica e reflexiva com base

nos pressupostos teóricos subjacentes ao tema em foco, e por fim, apresentamos as linhas finais deste estudo, respondendo à questão problema e atendendo ao objetivo proposto, seguido das referências que orientaram a pesquisa.

2. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: AUTONOMIA E RESPONSABILIDADES

Os estudos sobre a gestão democrática e participativa na escola vêm ganhando nítidos destaques pelos resultados que traduzem em reflexões relevantes para o desenvolvimento institucional das escolas e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino. Nesse aspecto, é preciso compreendermos que a ação administrativa na educação está vinculada a princípios normativos, administrativos e empresariais característicos do sistema capitalista, que privilegiam metas e objetivos que devem se adequar ao formato imposto pela sociedade.

Paro (2006, p. 48), em seus escritos, declarou que “na sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do campo social”. Os estudos do autor demonstram que as regras das normativas administrativas são fatores determinantes da burocratização do papel gestor, que tem a função básica de gerenciamento administrativo e pedagógico, com intencionalidades objetivas para atender aos sistemas de ensino.

Essa prática burocrática da administração da educação com os interesses políticos e administrativos foram se reformulando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que foi consolidada a partir das lutas em defesa da participação nas decisões educacionais em nosso país, contemplando nas discussões e (des)construção da forma de administrar a escola.

A responsabilidade social, planejamento estratégico, coletivo e flexibilidade foram novos termos e ações diretivas que se transformaram em princípios de gestão favorecendo o desenvolvimento de habilidades e

competências para a organização e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Assim, a compreensão das atribuições gestoras é imprescindível para que as ações sejam concretizadas por cada colaborador favorecendo assim o desenvolvimento da qualidade da gestão.

Nessa perspectiva, expressamos, ainda, que um dos princípios da gestão escolar para a concretização das ações gestoras desde o planejamento, monitoramento administrativo e acompanhamento pedagógico, é a autonomia de gestão. Ela possibilita que a tomada de decisões seja realizada por diferentes colaboradores da instituição alicerçados em atitudes éticas e responsáveis mediadas pela reciprocidade dialógica entre os parceiros que fazem parte da instituição educativa.

Para Barroso (1996), toda autonomia é relativa, uma vez que as instituições educativas devem ter como ponto de partida para suas atividades os dispositivos legais nacionais (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; Diretrizes Curriculares), estaduais e municipais, assim como as normas apresentadas pelas secretarias de educação.

Toda ação gestora participativa e intencionalizada remete à (des)construção de liderança autoritária e configura a identidade de responsabilização coletiva pelas tomadas de decisões. Assim, a autonomia desenvolvida pela gestão da escola com seus colaboradores favorece a qualidade gerencial implicada nas relações que se estabelecem entre os setores presente na comunidade escolar, desde o agente de portaria, auxiliar administrativo, alunos, professores e parceiros de outras instituições.

As contribuições dos estudos de Barroso (1996, p. 17) realçam que a autonomia é “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis”. Dessa forma, o princípio de autonomia se torna-se relevante no desempenho do papel da gestão, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a organização e planejamento das ações do contexto da escola.

A autonomia das instituições escolares e as decisões que a competem corroboram para o desempenho das atividades educativas possibilitando uma

melhor sistematização e organização da escola, deste a elaboração e implementação de objetivos, metas e ações contidas no Projeto Político Pedagógico Escolar.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

O percurso metodológico que delineou este estudo está implicado na busca de respostas para a questão problema de modo a atender o objetivo da pesquisa. Assim, optamos pela abordagem qualitativa, por favorecer uma melhor compreensão do campo empírico, propiciando reflexões e análises das realidades educativas no que condiz ao trabalho da gestão escolar, contribuindo para a relação recíproca e independente do sujeito e objeto.

Nessa discussão, Godoy (1995, p. 57), esclarece que o estudo quando “é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento de fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”. Expressamos, então, que a escolha metodológica para a análise dos registros da gestão escolar está em conformidade com a pesquisa qualitativa à medida em que são interpretados e fundamentados em pressupostos teóricos que abarcam o tema foco deste estudo.

Desse modo, realizamos inicialmente o levantamento bibliográfico sobre a questão problema, seguido da aplicação de um questionário semi-estruturado para a gestão de uma escola municipal, localizada na zona rural do município de Teresina-PI, haja vista, que, a utilização desse procedimento de produção de dados apresenta uma série de vantagens, conforme destaca Lakatos (2003, p.201) ao inferir que

A escolha de técnica de questionários semi-estruturados possibilita ao entrevistador economização de tempo, grande número de dados, maior número de pessoas, respostas mais rápidas e mais precisas, maior liberdade nas respostas em razão do anonimato dos pesquisados, mais segurança pelo fato das respostas não serem identificadas, menos riscos de distorção pela não influência do pesquisador, mais tempo para responder e em hora mais favorável, mais uniformidade na avaliação.

Os aspectos positivos em relação à utilização do questionário semi-estruturado, nos fez adotá-lo como técnica de produção de dados, auxiliando na análise e interpretação dos resultados obtidos, corroborando para uma melhor compreensão do objeto de estudo e atendendo ao objetivo proposto. Dessa forma, esse procedimento investigativo para a construção de dados no campo científico se torna relevante no contexto da educação tendo em vista que visa à qualidade das informações extraída das subjetividades dos sujeitos, com base em suas histórias de vida pessoal e profissional mediadas pela experiência gestora.

4. SER GESTOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REGISTROS E EXPERIÊNCIAS

O ser gestor no contexto educativo atualmente requer habilidades e competências necessários para uma melhor qualidade do trabalho e garantia dos objetivos institucionais, aspectos esses que são consolidados de forma interativa e coletiva, exigindo diálogos permanentes e reflexivos sobre o processo pedagógico e administrativo. O gestor é o responsável pelo clima harmonioso da escola, pelo planejamento estratégico que define as ações de grande relevância para o desenvolvimento do espaço escolar.

Seu comportamento deve ser pautado na ética, responsabilidade coletiva, comunicação gerencial focalizada na intencionalidade conjunta, favorecendo a partilha e compreensão do outro e dos outros, permitindo, assim, que sua equipe tenha condições de desempenhar uma prática pedagógica de qualidade, porque tem em seu gestor o apoio e a confiança de seu trabalho no contexto da sala de aula.

Nessa perspectiva, apresentamos os registros das experiências da ação gestora, compreendendo inicialmente os recursos recebidos pela escola. Sendo assim, os gestores informaram: *“recebemos dois repasses a cada ano letivo do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE”*. Podemos, assim, inferir que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) citado pelos gestores foi criado pela Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, pelo governo federal, na qual tinha como denominação inicial: Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) e que, posteriormente, foi alterado para PDDE.

É um programa de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, que possuía como objetivo auxiliar na assistência financeira, em caráter suplementar, as escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal que atendia à modalidade de ensino fundamental regular, e ademais, às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, dadas como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. (BRASIL, 1995). Esses recursos provenientes do PDDE, pautado na Resolução de nº 10, de 18 de abril de 2013, têm que ser realizados de acordo com uma proposta intencionalizada e com uma destinação do recurso, conforme explicita o artigo 4º:

Os recursos do programa destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados

I - na aquisição de material permanente;

II - na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar; III - na aquisição de material de consumo;

IV - na avaliação de aprendizagem;

V - na implementação de projeto pedagógico; e VI - no desenvolvimento de atividades educacionais (BRASIL, 2013, s.n)

Os recursos do PDDE, são normatizados pela resolução supracitada, orientando a gestão escolar na utilização desses recursos e especificando os materiais em custeio e capital. É importante que os gestores tenham conhecimentos sobre o programa, a aplicação dos recursos e outras informações relevantes para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola.

O planejamento anual deve ser considerado na aplicação dos recursos pelo fato de a escola receber duas vezes ao ano esse repasse. Assim, a organização quanto à manutenção da escola, especificamente quanto aos materiais permanentes, os reparos, adequações, serviços, materiais de consumo precisam de definições atendendo às prioridades da escola pela gestão de forma coletiva e com a participação da comunidade. Em relação à

aplicabilidade dos recursos disponibilizados para a escola, a gestão escolar esclarece que:

esses recursos são utilizados na aquisição de produtos de limpeza, e higienização, material e equipamentos de apoio pedagógico e utensílios de escritório e mobiliário. Oriundos de apenas dois repasses anuais são insuficientes para a manutenção e conservação da estrutura física e pedagógica da escola pois mesmos complementados por recursos municipais a instituição não consegue adquirir todos os equipamentos necessário a um bom desempenho acadêmico.

Os registros realizados pela gestão escolar corroboram enfoca que os recursos financeiros destinados a manutenção administrativa e pedagógica são insuficientes para atender às necessidades estruturais e pedagógica da escola. Afirma que há o complemento de recursos municipais. Os estudos de Pinheiro (2012) colaboram nessa análise ao pontuar que o PDDE, ao encaminhar os recursos diretamente à escola, favorece a autonomia e responsabilidade de todos que fazem parte da comunidade escolar, requerendo, assim, representantes legais para fiscalizar, acompanhar e sugerir o que será realizado com o dinheiro a partir do Conselho Escolar.

A participação da comunidade na tomada de decisões, principalmente no que se refere aos recursos financeiros, torna-se relevante para a vida escolar, possibilitando diálogos pertinentes com a gestão que de forma democrática e favorecendo a responsabilização por todo o desenvolvimento escolar. No que corresponde à realização do acompanhamento e monitoramento dos recursos destinados à escola, a gestão escolar registrou que isso acontece: *“Por meio de prestação de contas enviada pela escola a Secretaria Municipal de Educação”*.

Desse modo, podemos dizer que as prestações de contas realizadas pela escola têm prazos estabelecidos pelo sistema municipal de ensino, na qual a gestão escolar faz a apresentação das planilhas, recibos e demais comprovantes comprobatórios, de modo a serem apreciados pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Nas eventuais situações que envolvem a ausência de alguma documentação ou outras questões relacionadas á prestação de contas, a equipe técnica solicita o agendamento de outra data com prazo estabelecido.

Essas ações da gestão escolar exigem atenção, conhecimento e proatividade da equipe. Assim, é importante a divisão de tarefas entre o trabalho administrativo e pedagógico, bem como o acompanhamento de todo o processo para que as ações coletivas tenham funcionalidade com eficácia e qualidade. Assim, traçar o papel da gestão escolar é definir as competências pedagógicas, administrativas e os recursos humanos possibilitando um trabalho participativo e democrático (LIBÂNEO, 2004).

As dificuldades da gestão escolar enfrentadas no dia a dia da escola foi outro questionamento realizado, e obtivemos como resposta: *Deficiência na estrutura física da escola, falta de equipamentos de apoio pedagógico atualizado, repasses financeiros insuficientes e falta de parcerias*. Os escritos da gestão descrevem a realidade da escola, com uma estrutura física existente desde a implantação da escola. Pelo fato de se localizada na zona rural, se observa-se a ausência de um “olhar” atento a essas estruturas. A insuficiência de equipamentos pedagógicos, tecnológicos e administrativos dificultam o trabalho no campo.

Desse modo, a gestão escolar deve saber lidar com essas situações que fazem parte da ação cotidiana dos sistemas, questionando e argumentando sobre os direitos e deveres dos departamentos de ensino e que auxiliam seu trabalho no contexto da escola. O crescimento da instituição escolar depende da sua atuação e de toda a equipe, requerendo do gestor pressupostos fundamentais e instrumentais, como expressa Hannoun (1996) que destaca como pressupostos fundamentais aqueles em que a humanidade é capaz de operar a felicidade, de forma positiva, perfectível e capacidade para a responsabilidade.

Os pressupostos instrumentais são definidos como a educação enquanto como processo dialógico, fundamentada nas estruturas escolares, conteúdos e processos avaliativos adequados e que atendam às especificidades de todos que fazem parte do contexto escolar. Hannoun (1996) colabora com esses pressupostos ao expressar que a prática gestora deve ser realizada com as intencionalidades fundamentais e instrumentais, desde o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, por meio da ação pedagógica e diretiva em relação à ação do professor sobre sua gestão em sala de aula, contribuindo para

a melhoria da qualidade do ensinar e aprender, bem como das intervenções singulares sobre a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, dos recursos didáticos-pedagógicos e administrativos entre outros.

Apreendemos, nessa perspectiva, que muitos são os desafios existentes no contexto da gestão escolar, desde a necessidade de formação contínua que possa atender às singularidades específicas da escola, principalmente em relação aos conflitos familiares e acompanhamento das dificuldades dos alunos que necessitam de orientação psicológica, psiquiátrica, psicopedagógica, entre outras especialidades.

Outro fator a destacar são as interferências político-partidárias em relação aos terceirizados, que realizam um bom trabalho e quando menos esperamos são demitidos. A burocratização na resolução de problemas desde a infraestrutura, transporte escolar e outras situações cotidianas da escola, que faz o envio de ofícios relatando e requerendo atendimento nessas problemáticas, porém não tem retorno e quando tem é após muitos meses quando se faz a solicitação pessoal, com a cópia do ofício devido à perda do documento enviado anteriormente pelo departamento.

Os estudos de Libâneo (2004, p. 217), colaboram significativamente para essa discussão ao expressarem que os avanços conceituais de gestão escolar vêm crescendo positivamente, desconstruindo a ideia da ação gestora como um modelo tradicional e autoritário, privilegiando a participação coletiva e o respeito mútuo. Assim, o autor esclarece que:

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

O novo perfil de gerenciamento da escola está pautado na compreensão da realidade social, cultural e econômica da instituição, de maneira que as decisões devem ser realizadas de modo coletivo e participativo a medida em que a equipe como um todo se responsabilize pelos avanços e desafios da escola. As atitudes reflexivas e as práticas de gestão citadas pelo autor realçam o

verdadeiro sentido de conduzir uma instituição educativa, na qual o diálogo é permanente e as singularidades existentes no cotidiano escolar são resolvidas pela equipe gestora e comunidade escolar, garantindo uma eficácia nos resultados que envolvem o ensino e aprendizagem, bem como a relação escola e comunidade.

A reflexão crítica é outro aspecto que devemos considerar da ação gestora, principalmente no que se refere às questões burocráticas do sistema estadual e/ou municipal de ensino, que na sua maioria exigem metas e responsabilidades da escola sem garantir as condições necessárias e principalmente as informações com clareza e precisão requerendo da equipe gestora agilidade, na maioria das vezes causando desconfortos e fragilizando o desempenho da gestão. Dourado (2006, p. 59), enfatiza que:

Construir uma nova lógica de gestão, que conte com a participação da sociedade e dos atores diretamente envolvidos com a prática pedagógica, implica rever o modelo adotado pelos sistemas públicos, cuja estruturação e funcionamento vivem até hoje características de um modelo centralizador.

O gestor escolar não tem papéis definidos, assim estabelecendo um acúmulo de tarefas burocráticas, administrativas e pedagógicas, acarretando responsabilidades que na maioria das vezes não fazem parte da sua função. Nessa perspectiva, é preciso deixar claro qual a função de cada profissional no âmbito da escola, quais as suas responsabilidades e como sua ação interfere significativamente no desenvolvimento educativo, fato esse que conduz ao sucesso da instituição. Entendermos as afirmativas acima elucidadas e percebermos e valorizarmos os profissionais que muito fazem pela educação de nosso país, abrindo espaços para o desenvolvimento da autonomia e da participação democrática em prol dos direitos de aprendizagens de crianças, jovens e adultos.

5. LINHAS FINAIS

A compreensão do papel da gestão escolar na Educação Básica propiciou reflexões importantes sobre os desafios que abarcam esses profissionais, favorecendo a partir de suas experiências cotidianas a construção de conceitos

práticos sobre o trabalho no contexto escolar. Os registros realçados no questionário nos remetem a uma visão das funções da gestão escolar, desde os aspectos administrativos e pedagógicos, mas, com especificidade às questões burocráticas nas quais se relacionam desde o acompanhamento, monitoramento e aplicação dos recursos advindos dos Sistemas de Ensino.

Os resultados apontam que muitos são os desafios que atravessam o fazer pedagógico e administrativo, interferindo na ação participativa e democrática da gestão, entre eles a burocratização do sistema de ensino, a falta de investimentos na estrutura física, a ausência de uma política de formação para a gestão escolar e as interferências políticas no remanejamento de profissionais terceirizados.

Outro aspecto a destacar está nas diversas atribuições da gestão escolar, que na sua maioria é formada por uma equipe pequena em comparação aos problemas existentes na escola, e a ausência de uma formação continuada que atenda às necessidades específicas da escola, desde as questões burocráticas até as de natureza pedagógica e de recursos humanos. Uma formação reflexiva e crítica que seja oferecida sem os moldes de técnicas tradicionais, mas, com estudo de caso do cotidiano da gestão, desde o acompanhamento familiar, pedagógico, financeiro e outras questões formais.

Ressaltamos, ainda, a relevância dessa formação com os diferentes profissionais que fazem parte da gestão, ou seja, uma formação coletiva que propicie habilidades e competências para o todo e não somente partes. Assim, não se pode ocultar a participação e/ou oferecer formação para os colaboradores da secretaria da escola, dos coordenadores pedagógicos, vice-diretores, conselheiros escolares entre outros parceiros, que urgentemente necessitam da compreensão de seu papel no contexto da gestão.

As evidências deste estudo, pautados na experiência de ser gestor, possibilitou a compreensão de que a gerência administrativa em uma instituição escolar é pautada em competências desde a comunicação, liderança, autonomia, decisões participativas, relações harmônicas e éticas, entre outros que favorecem o trabalho institucional com seriedade, intencionalidade e com padrão de excelência nos resultados pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 12/10/2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2003.

GARAY, A. Gestão. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 101-106.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HANNOUN, H. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; Educação escolar: políticas estrutura e organização. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PINHEIRO, Iara Ferreira. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – implicações na gestão, no financiamento e na qualidade do desempenho da educação básica: estudo de caso – modalidade tempo integral**. 2012. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-iara-ferreira-pinheiro.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2019.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

O PROGRAMA ALFA E BETO PRÉ-ESCOLA II E SUAS INFLUÊNCIAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

Cristiane Rêgo dos Anjos

Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI (SEMEC)

cris.anjos.rego@outlook.com

Elionaira Vieira de Sá

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

elionaira_sa@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo faz uma análise do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II e suas influências sobre a gestão da política para a educação infantil pública municipal. Esta produção é parte de uma pesquisa de mestrado finalizada em 2018, e sua construção embasou-se em análise de caráter documental, tais como: extratos de contratos publicados nos Diários Oficiais do Município de Teresina, notícias postadas pela Secretaria de educação em foco no seu *site* e informações presentes no sítio do IAB. Nesse processo, o artigo dialoga com autores como Ball e Youdell (2008), Paro (2001, 2006), Adrião et al. (2009, 2015, 2017), entre outros. Em síntese, os dados da pesquisa mostram que o IAB exerce influências na gestão da educação pública municipal de Teresina-PI que, por meio da implantação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, contribui para o fortalecimento do processo de mercantilização da educação a partir do momento em que é implantado como uma solução educacional, fortalecendo e ampliando a lógica empresarial na gestão da educação infantil pública.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Gestão da educação pública. Programa Alfa e Beto Pré-Escola II

1. INTRODUÇÃO

As políticas sociais, especificamente as educacionais, vêm sofrendo transformações nos últimos anos como reflexo das estratégias neoliberais para a superação da crise de acumulação que atinge o sistema desde os anos de 1970 (ADRIÃO; PERONI, 2005). As reformas propostas buscam a transformação do Estado, revendo o seu tamanho e seu papel, que passam por acelerado processo de descentralização das suas ações, inclusive para o chamado Terceiro Setor e/ou Organizações da Sociedade Civil intituladas, também, de entidades privadas sem fins lucrativos. Segundo Gentili (1999), tal dinâmica no âmbito educacional objetiva a eficiência, produtividade e eficácia da oferta do ensino a partir da inserção da lógica de mercado.

Pesquisadores como Adrião et al. (2009), Adrião (2017), Adrião e Peroni (2005), Ball e Yodell (2008) identificam esse movimento como um processo de privatização, o qual, para Adrião (2017, p. 129), é “[...] a transferência ou a delegação das responsabilidades sobre a elaboração, a gestão de políticas educativas ou sobre a oferta educacional para o setor privado lucrativo e/ou não lucrativo”.

Consoante estudos de Ball e Youdell (2008), esse tipo de privatização avança pelo mundo por consequência do incentivo à constituição das intituladas “parcerias”³. Para os retrocitados autores, ela se classifica em duas tendências, a saber: endógenas e exógenas. Entende-se por privatização endógena a criação de políticas com caráter mercadológico pelos próprios gestores públicos, a exemplo da promoção interna de ranqueamento e a bonificação docente. Não obstante, a privatização do tipo exógena refere-se à abertura de serviços

³Na situação, a palavra “parceria” entre aspas se justifica pelo sentido atribuído ao termo neste estudo. Com base em Bezerra (2008, p. 62-63), parceria, mais que uma associação entre pares, trata-se da “[...] capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade”. Theresa e Garcia (2014) reiteram essa assertiva, quando afirmam “[...] que essa capacidade resulta de acordo formalmente instituído por meio de contratos ou convênios”.

educacionais públicos à participação do setor privado para a organização do ensino (BALL; YOUDELL, 2008).

Pontualmente, como demonstra a pesquisa realizada pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), as supracitadas tendências de privatização avançam, também, na América Latina e no Caribe (CROSSO; MAGALHÃES, 2016). No Brasil, como constatado pelo estudo de Adrião et al. (2009; 2011; 2015), a tendência de privatização em expansão é a do tipo exógena, visto que a investigação desnuda a abertura do campo educacional público para a atuação privada, através da identificação do protagonismo do setor privado na elaboração e definição das políticas educacionais públicas em municípios brasileiros, as quais se efetivam através da compra de sistemas privados de ensino e/ou adoção de “tecnologias” ou assessorias privadas para a organização da gestão nas secretarias de educação.

Outrossim, observa-se que a educação pública municipal de Teresina-PI tem sido espaço, também, de inserção de sistemas privados de ensino. Dentre as aquisições mais recentes estão os materiais do Instituto Alfa e Beto (IAB), que compõem o intitulado Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, os quais são direcionados para turmas da educação infantil municipal que atendem crianças de 5 anos de idade.

Partindo desse achado, na perspectiva de realizar uma discussão pontual sobre a privatização no município de Teresina-PI, este estudo objetiva analisar o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II e suas influências sobre a gestão da política para a educação infantil pública municipal.

Essa pesquisa é importante para fomentar o debate e a reflexão a respeito das influências da inserção dos sistemas privados de ensino sobre a gestão das políticas direcionadas, especialmente para a educação infantil. Assim, para sua realização, o recorte temporal inicia-se a partir do ano de 2014, período no qual se implantou o Programa em estudo nas turmas finais de educação infantil municipal, e se encerra em 2017, período máximo definido para a investigação realizada para a produção da dissertação da qual este estudo faz parte.

É relevante pontuar que este estudo realizou-se a partir da análise documental nos termos de Lakatos e Marconi (2016) em materiais como:

extratos de contratos publicados nos Diários Oficiais do Município de Teresina, notícias postadas pela Secretaria de educação em foco no seu *site* e informações presentes no sítio do IAB.

2. GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA NO CONTEXTO DA PRIVATIZAÇÃO

A presença de atores do setor privado no âmbito da gestão das políticas educacionais possui como marco reformas em âmbito global realizadas em resposta à crise fiscal dos anos de 1970. As retrocitadas reformas foram inspiradas no modelo da “nova gestão pública”, a qual surge como um modelo de reconfiguração administrativa tendo em vista padrões privados.

No Brasil, essa reordenação estatal se constitui com a criação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) nos anos de 1990, implementado pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE). A partir desse documento ocorre, em âmbito nacional, a crescente presença do Terceiro Setor nas propostas de modernização da administração pública.

Assim, as políticas de gestão e de educação foram marcadas por um conjunto de transformações econômicas e sociais impostas pelo reordenamento das relações de produção, que acarretaram na reestruturação do Estado enquanto um dos alicerces que estruturam o sistema capitalista. Quanto a essa questão, Peroni (2003, p. 11) relata que

[...] Os anos de 1990 ficaram marcados, para os países da América Latina, como aqueles em que se aprofundou o processo da inserção no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais. Como produto desse movimento, houve uma profunda reforma do Estado, redefinindo-se os limites entre o público e o privado.

Pontualmente, Peroni e Silva (2013), afirmam que, nas últimas décadas, presencia-se na realidade brasileira uma intensificação da participação da sociedade civil nas redes públicas de educação, por meio de diferentes ações, dentre as quais está a gestão. Para Gentili (1999), tais ações correspondem a

estratégias neoliberais, as quais impulsionam as instituições escolares a serem pensadas sob a égide de padrões produtivistas empresariais.

Outrossim, Paro (2006) aventa que essa ação não é inerente à administração, mas é produto de condicionantes socioeconômicos que configuram o sistema capitalista. Nessa lógica, a educação formal se apresenta como mercadoria. Para o retrocitado autor, é impróprio pensar uma gestão escolar nos moldes empresariais em instituições como a escola, em que o fim último é a constituição de sujeitos, visto que “[...] os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas *antagônicos* aos buscados na escola” (PARO, 2001, p. 14).

Consoante Adrião (2017, p. 18), a transferência da gestão da educação pública para o setor privado pode se dar

[...] seja por meio de parecerias público-privado, como anunciado para Belo Horizonte, seja por meio do estabelecimento de contratos de gestão ou outras formas de conveniamento como as propostas pelo governo do Estado de Goiás, seja ainda por meio da adoção, por redes públicas, dos “sistemas privados de ensino”, estes incidindo também sobre os currículos escolares.

Nesse diapasão, em se tratando da privatização da gestão por meio da aquisição de sistemas privados de ensino pelas redes de educação pública, Adrião et al. (2015), atesta que ao permitir a interferência privada na política educacionais brasileira, o Estado se distancia de suas obrigações de respeitar, proteger e realizar os direitos humanos fundamentais⁴, bem como viola as quatro dimensões necessárias para a garantia do direito à educação, a saber: disponibilidade (oferta de instituições e programas educacionais suficientes); acessibilidade (gratuidade do ensino, não discriminação e condições físicas adequadas); aceitabilidade (educação relevante e adequada culturalmente e de boa qualidade); e adaptabilidade (flexibilidade da educação para se adaptar às

⁴ Essas obrigações compõem a teoria unitária dos direitos fundamentais, pois partem da compreensão de que não há diferença entre os direitos civis e políticos e os chamados direitos econômicos, sociais e culturais. As obrigações foram difundidas, inicialmente, na Recomendação n.º 12, de 1999, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Alto Comissariado de Direitos Humanos da ONU. Nesse documento, o referido Comitê desenvolve o conteúdo dos direitos humanos previstos no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ADRIÃO et al., 2015).

necessidades contextuais – respeito à autonomia de alunos e professores) (ADRIÃO et al., 2015).

A expansão da privatização na educação influencia diretamente a gestão das políticas e, conseqüentemente, as dimensões necessárias para a efetivação do direito à educação. Assim, a mercantilização da educação pública tem se mostrado em constante processo de expansão e fortalecimento, na medida em que a gestão das políticas públicas é pensada pela lógica privada.

3. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA MUNICIPAL NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFA E BETO PRÉ-ESCOLA II

A pesquisa demonstrou que a “parceria” entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Teresina-PI e o IAB, para a aquisição de materiais e outros serviços, iniciou-se no ano de 2003. Nesse período, o foco de interesse eram os anos iniciais do ensino fundamental. Somente em 2014, com a implantação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, a “parceria” se estendeu na perspectiva do desenvolvimento de ações nas turmas de crianças de 5 anos de idade dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da referida rede, especialmente no que corresponde às habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

O presidente do IAB, em entrevista, e tratando da “parceria” com a secretaria municipal de educação de Teresina, afirmou que o município avançou na gestão do ensino, com destaque para a implantação do currículo de Língua Portuguesa, que possibilitou a ampliação da carga horária de quatro para oito horas semanais; a implementação do Programa de alfabetização intensiva para alunos que não foram alfabetizados na idade certa; a realização de reunião mensal de diretores; a promoção da presença de especialistas em Língua Portuguesa e Matemática nas reuniões de planejamento. Em entrevista à revista do IAB, Oliveira atestou que

[...] essas conquistas têm permitido que gestores, técnicos, diretores, coordenadores e professores tenham um diagnóstico preciso da aprendizagem dos alunos e possam intervir de forma mais eficiente nas

deficiências da rede, com apoio não só dos materiais como do suporte técnico do Instituto (MATEOS, 2015, p. 2).

O conteúdo da entrevista pressupõe que a relação com o Instituto Alfa e Beto influencia diretamente a forma como a Secretaria passou a gerir o ensino público municipal, uma vez que os materiais e os suportes técnicos do IAB foram referidos como recursos de apoio para a garantia da eficiência das ações da SEMEC.

É sob essa assistência do Instituto que o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II adentrou à Rede Municipal de Educação de Teresina, como uma política de ensino eficaz para a fase final da educação infantil. Com uma proposta de ensino estruturado, a adesão ao referido

Programa não se resume somente à aquisição de materiais didáticos, pois, além disso, são disponibilizadas assessorias do IAB.

Os extratos de contratos consultados nos Diários Oficiais do Município de Teresina, relativos à “parceria” entre as partes, não explicitam a participação do Instituto no processo de implantação e de efetivação do Programa negociado (TERESINA, 2013a, 2013b, 2014, 2015, 2016). Tal informação pode ser verificada apenas no *site* do Alfa e Beto Soluções e em notícias disponibilizadas na página *on-line* da SEMEC.

Em nota, o Instituto Alfa e Beto ratifica que “[...] a implementação dos programas é acompanhada de capacitação gerencial e pedagógica, além de assistência técnica monitorada com o uso de sistemas de informação computadorizados” (ALFA E BETO SOLUÇÕES, 2017). Para o Instituto, esse acompanhamento se faz necessário por se tratar de uma proposta de ensino estruturado.

No campo empírico deste estudo, as intervenções do IAB se confirmam por meio de encontros formativos com técnicos da SEMEC e por meio de banco de dados de cunho avaliativo. Tais informações foram analisadas em notícias no *site* da Secretaria, compreendendo o período de implantação do Programa em discussão. O acompanhamento por meio de assessorias está sistematizado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Assessorias do IAB para a SEMEC (2014 a 2017)

Data	Objetivos	Atividade
14/02/2014	Discutir as melhores estratégias de desenvolvimento do novo Programa Alfa e Beto Pré-Escola II	Durante toda a semana, diretores, coordenadores, professores e equipe técnica da Secretaria estiveram reunidos com um representante do Instituto Alfa e Beto. A proposta era a realização de uma avaliação preliminar sobre o processo de alfabetização dos alunos da rede, para direcionamento das estratégias.
09/01/2015	Instrumentalizar os técnicos da SEMEC para a execução do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II dentro dos CMEIs	Com as formações, estão sendo estabelecidos cronogramas de execução das lições a serem executadas ao longo do ano, das reuniões com os diretores das escolas para análise de dados e da capacitação de professores – com previsão para o início do ano de 2015.
23/03/2017	Discutir os dados lançados no Sistema de Gestão do Instituto Alfa e Beto	Diretoras dos CMEIs que desenvolvem o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II se reúnem com técnicos da SEMEC para acompanhamento dos dados lançados no SIGIAB. Na prática, os diretores acessam o sistema on-line e lançam os dados de cada turma. A Secretaria consolida os números e os analisa juntamente a especialistas do Instituto Alfa e Beta, sugerindo intervenções imediatas. A ideia é acompanhar o ritmo de aprendizado de todas as escolas para garantir que todas as crianças mantenham o nível adequado.

Fonte: Elaborado com base no *site* da SEMEC (TERESINA, 2014a, 2015a, 2017).

Como se pode apreender a partir das informações sistematizadas no Quadro 1, os encontros entre os profissionais da Secretaria e o IAB, desde a implantação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, em 2014, ocorrem no início do período letivo, a fim de que se direcionem as ações que serão realizadas durante o ano. Entre as principais pautas discutidas estão a avaliação de indicadores e a capacitação docente. É a partir desses mecanismos que o Instituto Alfa e Beto executa, na Rede Pública Municipal de Educação, o seu

ensino estruturado. Nesse processo, o IAB acompanha e exerce controle sobre as políticas educacionais para a educação infantil pública do município de Teresina-PI, inclusive por meio de seus instrumentos avaliativos, definindo o modelo e o percurso avaliativo dessa etapa educacional.

Além disso, possivelmente objetivando atender a essa cultura gerencial dentro dos Centros de Educação Infantil, a Secretaria, juntamente ao IAB, promove encontros e *workshops* para os gestores dos CMEIs (diretores e pedagogos), assim como para seus respectivos professores. Dentre os eventos, pode-se mencionar a palestra proferida por João Batista Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, sobre “Desenvolvimento infantil e pré-escola” (TERESINA, 2014b), assim como o *workshop* sobre educação, abordando temas como ações gerenciais e ensino da leitura (TERESINA, 2015b).

Em vista disso, concebe-se que a SEMEC, ao adquirir o Programa em estudo, abre espaço para a inserção de políticas de educação pensadas pelo setor privado, perpassando por um processo de privatização exógena, tal qual afirmam Ball e Youdell (2008).

É importante pontuar que a expansão e, sobretudo a intensificação da relação com Terceiro Setor, já era uma realidade na Rede Municipal de Teresina-PI antes mesmo do firmamento da parceria com o IAB – é o que aponta pesquisa de âmbito nacional coordenada por Adrião e Peroni (2013), que investigou a “parceria” entre 10 municípios brasileiros e a associação privada Instituto Ayrton Senna (IAS).

Desde 2001, quando se contrataram os serviços do IAS, o gerenciamento da referida rede se efetiva em um campo suscetível à inserção da lógica empresarial para a gestão da educação, especificamente da etapa do ensino fundamental, na medida em que abre espaço para a inserção de políticas e/ou programas pensados pelo setor privado, como o Escola Campeã e o Gestão Nota 10⁵.

⁵ O Programa Escola Campeã, implantado em redes públicas de ensino entre os anos 2001 e 2004, estruturou-se por intervenções no âmbito da gestão das Secretarias de Educação brasileiras e da gestão escolar. Pontualmente, a realização do Programa implicava o compromisso da administração pública em produzir ações relativas a 22 indicadores de gestão no contexto das Secretarias de Educação e 21 indicadores de eficácia para as unidades

Sobre isso, o relatório final da pesquisa nacional, publicado em livro no ano de 2013, indica que, nessa relação, as Secretarias absorvem uma lógica de gestão empresarial ao inserirem em seu contexto aspectos competitivos e centralizadores, próprios dos processos decisórios em empresas privadas. De maneira geral, é a instituição privada quem determina o conteúdo da política e estabelece as metas, conforme os seus parâmetros de qualidade (PERONI; SILVA, 2013).

Diante disso, a inserção do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, na Rede Municipal de Educação de Teresina-PI, em 2014, consumou-se em um contexto de naturalização da lógica empresarial para a gestão educacional. Destarte, infere-se que o Programa em tela é incorporado a fim de fortalecer e ampliar a lógica empresarial de gestão da política para a etapa da educação infantil.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No âmbito dos processos de privatização da educação pública, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina, assim como outros municípios brasileiros, além de fomentar a expansão e o fortalecimento das “parcerias” com instituições do Terceiro Setor, implanta políticas pensadas pelo setor privado visando à efetivação de uma questionável qualidade da educação a partir de sistemas padronizados de ensino.

É importante pontuar que o diálogo sobre a privatização da educação pública, através da compra de sistemas privados de ensino, não se resume à ideia de expansão, sendo necessário revelar, como as interferências do setor privado efetivam-se enquanto propostas eficientes e eficazes na gestão da educação pública, bem como as contradições dessa inserção para a garantia do direito à educação de qualidade.

Sumariamente, o estudo mostra que a gestão da educação infantil da Secretaria municipal em foco - especificamente as ações direcionadas para as turmas do 2º período, que atendem as crianças de 5 anos de idade, dessa etapa

escolares, todos elaborados pelo Instituto Ayrton Senna. Agregando-se a isso, os gestores locais ainda aceitavam a promoção de avaliação externa anual de desempenho dos alunos (ADRIÃO; GARCIA; SOUZA, 2013).

de ensino - fica subjugada a materiais e à gerência externa do setor privado, transcendendo o campo que configura uma relação colaborativa entre ambos os setores.

De maneira geral, depreende-se que o gerenciamento do setor privado na educação pública viola o direito educativo do indivíduo, de maneira a tornar como meta os resultados, desconsiderando o processo. Nesse sentido, entende-se que a educação pública é revertida em mercadoria, pois passa a ser pensada sob os padrões produtivistas empresariais na perspectiva de atender, qualitativamente, ao mercado, em contrapartida, nega a efetivação do direito à educação pública humanizada tendo em vista a transformação social.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. A Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública In: ARAÚJO, Luíz; PINTO, José Marcelino (Org.). **Público x Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas**: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. 2011. Relatório de pesquisa. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B4J-SJB_XFGfclRpZzFRcU1tZnc/view. Acesso em: 12 abr. 2017.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. et al. **Sistema de ensino privado na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. 2015. Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-Ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Brasileira-ok.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas.; PERONI, V. **Público não-estatal**: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs). O público e o privado em educação: interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Sena.**

Goiânia: FUNAPE; Recife: ANPAE, 2013.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização.**

Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BALL, Stephen; YOUDELL, Débora. **Hidden privatization in public education**, 2008. Disponível em:

http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf. Acesso em: 10 mai. 2016.

CROSSO, Camila; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 37, nº. 134, p.17-33, jan./mar., 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

MATEOS, Simone. Teresina investe na gestão da aprendizagem. **IAB em pauta.** 6. ed. Minas Gerais: R2 editorial, jun. 2015. Disponível em:

<http://alfaebetosolucoes.org.br/cases/teresina-investe-na-gestao-aprendizagem/>. Acesso em: 25 ago. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

PERONI, Vera Maria Vidal; SILVA, Maria Vieira. Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Sena.** Goiânia: FUNAPE; Recife: ANPAE, 2013.

TERESINA. **SEMEC anuncia benefícios para Educação Infantil.** 2014a.

Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Normal/semec-anuncia-beneficios-para-educacao-infantil.html>. Acesso em: 15 dez. 2016.

TERESINA. **SEMEC promove palestra com especialista em Educação.** 2014b. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/SEMEC-promove-palestra-com-especialista-em-Educacao/2962>. Acesso em: 15 jan. 2017.

TERESINA. **Técnicos da SEMEC participam de capacitação gerencial.** 2015a. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Tecnicos-da-Semec-participam-de-capacitacao-gerencial/5306>. Acesso em: 15 jan. 2017.

TERESINA. **Secretaria Municipal da Educação realiza Workshop sobre Educação em Teresina.** 2015b. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Normal/secretaria-municipal-da-educacao-realiza-workshop-sobre-educacao-em-teresina.html>. Acesso em: 15 jan. 2017.

TERESINA. **Educação Infantil do município utiliza sistema digital para acompanhar desempenho dos alunos.** 2017. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Normal/educacao-infantil-do-municipio-utiliza-sistema-digital-para-acompanhar-desempenho-dos-alunos.html>. Acesso em: 30 mar. 2017.

TERESINA. Extrato de contrato 021/2013. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Instituto Alfa e Beto para utilização didática destinados as escolas da Rede Municipal de Educação. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 19 jun. 2013a. p. 10. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1529-19062013>. Acesso em: 21 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 072/2013. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista a aquisição de materiais para o Programa de Revisão do 3º ano e Programa Prova Brasil 5º ano do Ensino Fundamental. **Diário oficial Municipal**, Teresina, PI, 23 ago. 2013b. p. 13. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1548-23082013.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 186/2014. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto Pré-escola II para a Educação Infantil, do Programa IAB Prova Brasil 4º ano, do Programa IAB Prova Brasil 5º ano e do Programa Intensivo de Alfabetização para os alunos e professores do Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 10 jan. 2014. p. 6. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1587-10012014.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 221/2015. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de 1.000 licenças de uso do *software* digital Galáxia Alfa. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 2 set. 2015. p. 2. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1803-02092015.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 017/2016. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de material didático do programa Alfa e Beto; Prestação de serviços de disponibilização de 1.750 (mil setecentas e cinquenta) licenças de uso do *software* digital Galáxia Alfa; Aquisição de 280 IAB Testes (Testes Digital). **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 12 fev. 2016. p. 14. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1867-12022016.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA: UMA FORMA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Antonia Melo de Sousa -SEMEC
antoniamelo@gmail.com

Luis Carlos Sales -UFPI
lwis2006@gmail.com

Silvania Uchôa de Castro
SEMEC silvaniauchoa10@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo expor o caminho percorrido pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, com vistas a sistematizar uma metodologia de acompanhamento do processo de alfabetização dos alunos, ao longo do ano letivo, que resultou no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica, o qual leva em consideração informações sobre o nível de escrita dos alunos. Como referência, foram utilizados os estudos de Ferreira e Teberosky (1984), Luckesi (2003), Naspolini (2009) e Viana (2005), dentre outros que permitiram análises e reflexões relacionadas à temática. De acordo com os dados coletados, é visível o crescimento do desempenho acadêmico dos alunos, quando comparados os dados de 2013 a 2016. Portanto, conclui-se que todas as ações realizadas pela Secretaria, no sentido de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, têm repercutido positivamente, validando a nossa compreensão quanto à importância da organização de ações formativas a partir desses dados e do acompanhamento e análise dos resultados, junto aos professores e gestores escolares.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação Continuada. Avaliação. Desempenho dos alunos.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino.

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação., sendo fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do Ministério da Educação - MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção (BRASIL 2015, p. 13).

Com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica, por meio da elevação do desempenho dos alunos do ciclo de alfabetização, foi instituído, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – que é uma ação do MEC que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar todos os seus esforços e recursos na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico, com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças, e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL 2015, p. 7).

O PNAIC é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade no sentido de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º

ano do Ensino Fundamental, visto que muitas crianças têm concluído o 3º ano sem estarem alfabetizadas. Esse compromisso consta na meta cinco do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005/14, que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

O município de Teresina assumiu junto ao Governo Federal e à comunidade teresinense este Pacto, oferecendo a formação continuada para os professores do ciclo de alfabetização. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo expor o caminho percorrido pelo município de Teresina rumo a uma metodologia de coleta de dados sobre o processo de alfabetização dos alunos da rede pública de ensino, durante todo ano letivo. Este fato se apoia na constatação de que outras ações não previstas no Pnaic precisavam ser tomadas para que os objetivos fossem atingidos.

2. O PNAIC NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA

A alfabetização ou a não alfabetização de crianças, jovens e adultos brasileiros sempre foi tema de interesse da população em geral. Entretanto, apenas nos últimos anos foi que a alfabetização das crianças no tempo certo conquistou lugar de destaque no cenário da política educacional. Dentre as ações voltadas para a temática se destaca como política nacional o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), assim como o desenvolvimento de diversos programas de iniciativa dos governos estaduais e municipais. Dessa forma, em 2012, o Governo Federal criou o Pnaic, com o desafio de garantir que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas plenamente até aos oito anos de idade, final do 3º ano do ensino fundamental. Para isso, o Pacto contempla a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país.

Com sua implantação em 2013, o Pnaic definiu sua concepção de alfabetização ao dizer que, aos oito anos de idade, as crianças devem compreender o funcionamento do sistema escrita; ter domínio das correspondências grafofonêmicas, ou seja, as relações de correspondência

entre letras (grafemas) e sons (fonemas) mesmo sem domínio pleno da ortografia; ter fluência na leitura e dominar as estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Assim, o Pnaic considera como princípios centrais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico ao determinar que (...)

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2016).

Fundamentado nessa visão de alfabetização, o Pnaic teve seu início com ações sustentadas em quatro eixos de atuação: a formação continuada de professores; a entrega de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas, como a ANA (destinada aos alunos de 3º ano) e a Provinha Brasil (para alunos de 2º ano) e gestão, mobilização e controle social.

Em 2012, a Prefeitura Municipal de Teresina, por meio da Secretaria Municipal de Educação, fez adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) junto ao Governo Federal e à comunidade teresinense, mas principalmente junto aos familiares dos alunos da Rede, posto que é direito de todos e dever de cada ente federado garantir uma educação plena e de qualidade aos cidadãos brasileiros. Seguindo as orientações do Pacto, foi realizado, ainda neste mesmo ano, processo de seleção dos orientadores de estudo por meio de edital. O quadro de orientadores de estudo foi composto por 28 docentes, dentre eles: pedagogos/coordenadores pedagógicos, lotados em escolas que atendem ao Ciclo de Alfabetização; técnicos da Secretaria e professores formadores, lotados na Semec/Sede, com formação adequada e exigida pelo Pacto. De modo geral, o grupo, em sua maioria, possui uma larga experiência com formação continuada de professores.

Em 2013, com o início das atividades do Pnaic, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina possuía 302 unidades de ensino, atendendo uma clientela de 91.273 alunos, distribuídos em Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental. A seguir, apresentamos tabela com quantidade de atendimento de escolas que atuam com alunos do ciclo de alfabetização de 2013 a 2016, anos de atuação do pacto.

Tabela 1 – Atendimento na Rede com Pnaic de 2013 a 2016

ANO LETIVO	UNIDADE DE ENSINO	TURMAS	ALUNOS	PROFESSOR ALFABETIZADOR	ORIENTADOR DE ESTUDO
2013	130	911	21.882	592	2 7
2014	134	876	21.335	660	2 4
2015	136	1.005	21.721	591	2 2
2016	146	888	21.718	594	1 9

Fonte: Gerências de Ensino e de Informática/SEMEC

Ao final de 2013, a Secretaria orientou aos gestores escolares que cada professor alfabetizador pudesse acompanhar sua turma no ano seguinte, como forma de garantir avanço no processo de escolarização dos alunos, posto que cada docente já dominava todo conhecimento das demandas de cada criança, dando, assim, continuidade à sua alfabetização, além de promover neste docente *expertise* em relação à sua atuação como professor alfabetizador. Dessa forma, teve início a formação com base nas orientações do Pnaic.

A formação inicial dos orientadores de estudo foi realizada pela Universidade Federal do Piauí, possibilitando uma orientação concreta quanto aos estudos dos conteúdos definidos pelo Pacto, no sentido de que os professores alfabetizadores pudessem desenvolver em sua sala de aula atividades que garantam o direito de aprendizagem de nossos alunos. Após esses encontros, a cada ano letivo de estudos e planejamento têm início os trabalhos de formação do Pacto na Secretaria, onde a Coordenação de Alfabetização da Rede promove encontros com orientadores de estudo para

planejamento e avaliação das formações realizadas com os professores alfabetizadores e redirecionamento de ações voltadas para a melhoria dos trabalhos junto aos professores e escolas.

Ao longo da formação, nesses anos de implementação do Pacto, foi possível instaurar um diálogo profícuo entre formador do Pnaic³⁶ e orientador de estudo³⁷. Nessas interlocuções, pudemos compreender algumas dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória, como: a reprodução de material, considerando que a formação com professores da Rede tem início no mês de março, este fato se agravou bastante em 2015 com atraso no início das formações pelo MEC/IES, e em 2016, em que o Pnaic foi implementado somente no mês de outubro; a organização dos orientadores de estudo em pequenos grupos para estudo e planejamento das pautas por ano escolar, considerando a extensão da Rede, e contarmos com quantidade significativa de orientadores de estudo distribuídos em diversas funções; os atrasos nas ações efetivas do Pacto, como formação específica da área de atuação do Pnaic no ano, repasse das bolsas aos atores envolvidos e indefinição a respeito dos rumos do Pnaic, principalmente no decorrer do ano de 2015.

A formação com professores alfabetizadores, em 2016, apesar da falta de informações a respeito da continuidade ou não continuidade do Pacto, teve início na segunda quinzena de março, com orientações pedagógicas da Coordenação de Alfabetização e Divisão de Avaliação da Secretaria³⁸. Pedagogos e especialistas em língua portuguesa e matemática analisaram a matriz do Pnaic, da ANA, da Provinha Brasil, do Saethe³⁹ e das Diretrizes Curriculares do município de Teresina e construíram um plano referencial para a formação dos professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização.

Aspectos positivos também foram registrados ao longo dos anos de atuação do Pnaic, como: a consolidação de uma cultura de formação contínua; a mudança de postura dos professores em relação ao processo de alfabetização das crianças; o acompanhamento dos níveis de escrita pelos professores alfabetizadores e orientadores de estudo; a percepção dos professores de que aluno especial tem direito e é capaz de aprender/ser alfabetizado; dentre outros. Aspectos esses que melhoraram significativamente

o desempenho acadêmico dos alunos.

3. A MELHORIA DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

A melhoria do desempenho acadêmico dos alunos sempre foi objetivo primeiro da Secretaria Municipal de Educação, para isso vem desenvolvendo ações voltadas para a capacitação da equipe gestora das escolas; a formação contínua de professores e a avaliação de desempenho acadêmico dos alunos. Pode-se apontar como particularidade da Secretaria uma larga experiência, há mais de uma década, na formação continuada de seus gestores e professores, envolvendo especialmente os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo dos anos, a política de formação de gestores e professores, na Rede, foi sofrendo grandes mudanças e adquirindo uma configuração atual de formação quinzenal, de acordo com organização do horário pedagógico individual dos docentes, sendo: 1º ano escolar na sexta-feira, 2º ano na segunda-feira e 3º ano na terça-feira. E, quanto à formação de gestores, se trabalha-se atualmente com cursos de aperfeiçoamento da gestão, com foco nos aspectos pedagógicos e principalmente na análise e uso dos dados dos vários instrumentos de avaliação utilizados ao longo do ano letivo. Toda essa experiência de formação contínua dos professores foi posta a serviço do Pacto, garantido assim uma formação sistematizada e contínua dos docentes que trabalham com turmas do ciclo de alfabetização.

Na busca por informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos, no que se refere ao processo de alfabetização com a finalidade de redirecionamento dos projetos referentes à melhoria do ensino, a Secretaria vem, ao longo dos anos, desenvolvendo várias ações, como: Prêmio Professor Alfabetizador⁴⁰, de 2004 a 2010; avaliação externa do 2º e 3º anos escolares pelo Saethe e prova padronizada⁴¹, implantada em 2015.

Os resultados obtidos nessas avaliações delineiam as ações sobre a alfabetização, contribuindo para a organização de ações formativas envolvendo professores e gestores, bem como o acompanhamento das aprendizagens dos alunos de acordo com a definição dos alcances nas habilidades trabalhadas,

dentre outras.

4. ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

Com o início do Pnaic, em 2013, novas expectativas se apresentaram no sentido de termos informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos do 1º, 2º e 3º anos escolares. Entretanto, o Pnaic falha nesse quesito, pois não disponibilizou uma plataforma para acompanhar os dados de alfabetização e tampouco fornece às redes de ensino relatórios sobre o avanço os alunos quanto a sua alfabetização.

Até mesmo as avaliações ANA e Provinha Brasil não atendem à necessidade da Rede de ter dados sobre a alfabetização dos alunos. A ANA, que avalia o 3º ano, último ano do Pacto, mede o final do ano letivo e os resultados tardam muito a ser divulgados, e a Provinha Brasil, mesmo sendo aplicada e corrigida pela escola, contempla apenas o 2º ano do ensino fundamental.

As práticas de avaliação estão pautadas na busca pela melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, do ensino. Segundo Luckesi (2003), a avaliação escolar permite opinião qualitativa sobre informações importantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre sua prática docente. Nesse sentido, entendemos que a avaliação externa possibilita que a Secretaria faça um diagnóstico do avanço educacional de cada escola e que estas tenham dados relevantes para o redirecionamento de seu método de trabalho. Vianna (2005) aponta que

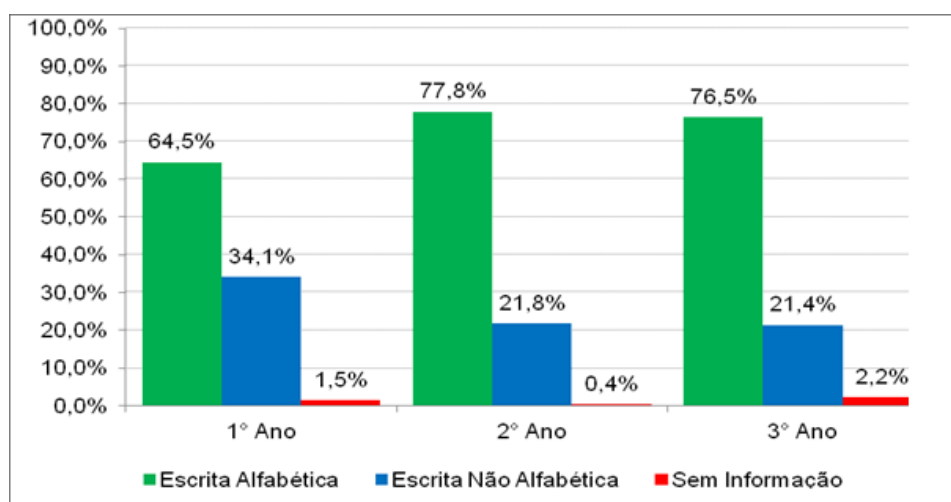
A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (VIANNA, 2005, p. 16).

Assim, a falta de informações sobre a aprendizagem dos alunos passou a ser um desafio a ser vencido pela Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, em 2013, a equipe da Coordenação de Alfabetização juntamente com a Divisão de Avaliação passou a trabalhar essa demanda nos encontros de

formação com os professores alfabetizadores os quais, considerando a psicogênese da língua escrita, deveriam informar mensalmente o nível de cada aluno de sua turma. Infelizmente, não obtivemos sucesso na coleta de 100% dos alunos/turmas, pois a entrega de relatórios com informações mensais acerca do avanço de cada aluno, em relação à leitura e à escrita, acontecia de forma isolada por parte de alguns professores. Assim, a Coordenação do Pnaic local continuava sem dados, ao longo do período letivo, que pudessem contribuir para solucionar os problemas que incidem tanto na ação cotidiana do professor em sala de aula quanto na gestão das escolas.

Ao final de 2013, foi solicitada diretamente da equipe gestora das unidades de ensino a informação sobre a quantidade de alunos com escrita alfabética e não alfabética nos três anos escolares do Pnaic. Tal ação foi de muita importância para a Secretaria, visto que após encerramento do Prêmio Professor Alfabetizador, em 2010, apenas ao final de 2013 foi possível analisar dados de alfabetização dos alunos, como mostra gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Escrita dos Alunos ao final de 2013



Fonte: Semec/GEF/Coordenação de Alfabetização

O gráfico acima revela que do total de alunos matriculados no 1º ano, 65,5% foram classificados no nível de escrita alfabético, isto é, os alunos já conseguem fazer correspondência entre fonemas e grafemas mesmo sem domínio da escrita ortográfica; 34% não alfabéticos, ou seja, não conseguem

expressar graficamente o que pensam ou falam; e 1,5% dos alunos não foram informados. No 2º ano, 77,8% dos alunos foram classificados no nível de escrita alfabético; 21,8% não alfabéticos; e 0,4% dos alunos não foram informados. No 3º ano, 76,5% dos alunos foram classificados no nível de escrita alfabético; 21,4% não alfabéticos; e 2,2% dos alunos não foram informados.

Os dados coletados, como mostra o gráfico 1, foram analisados tanto com gestores das escolas municipais quanto com os orientadores do estudo do Pnaic, e serviu como diagnóstico para a definição de projetos voltados para a alfabetização dos alunos nas escolas e para o planejamento inicial da formação continuada dos professores alfabetizadores, em 2014.

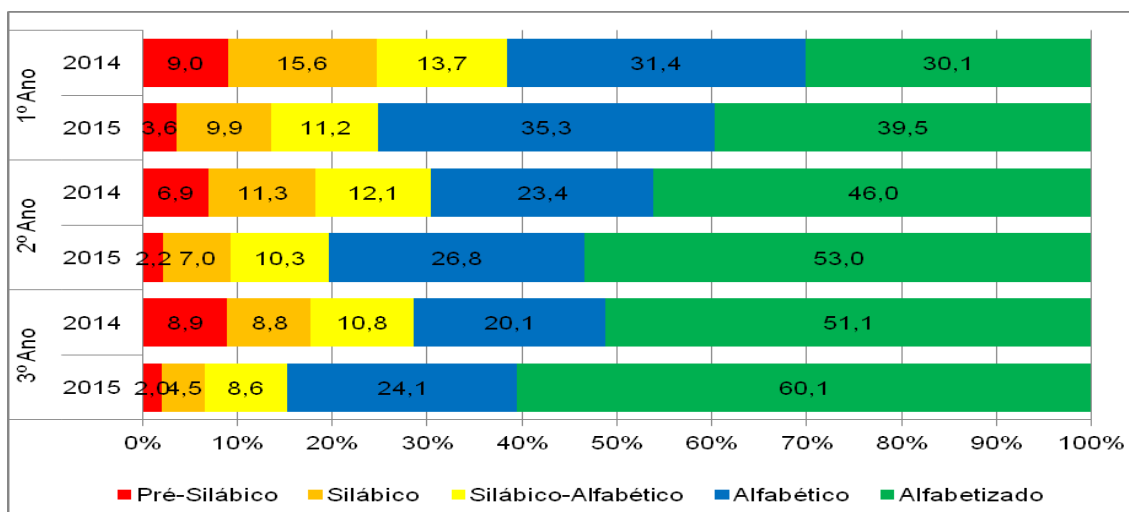
A necessidade de termos dados sobre a alfabetização dos alunos ao longo do ano e não somente ao final, e a boa aceitação por parte dos gestores das unidades de ensino quanto à coleta do nível de escrita dos alunos, serviu de motivação para avançarmos com a implantação de coleta bimestral. Assim, em 2014, a Secretaria iniciou a coleta do nível de escrita dos alunos por meio de cartão de leitura ótica. As escolas recebiam cartão com a relação nominal dos alunos de cada turma onde o professor deveria preencher as informações quanto ao nível de escrita de cada um, categorizados conforme classificação na psicogênese⁴² da língua escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. E, agregado a esta classificação, também foi solicitado que as escolas informassem se o aluno estivesse alfabetizado.

Entretanto, problemas de ordem administrativa retardou a efetivação da coleta bimestral, sendo realizada apenas uma ao final do ano (4º bimestre de 2014) e 1º e 2º bimestres de 2015, e mesmo com essa nova metodologia também não se teve respostas de todas as turmas de 1º, 2º e 3º ano. A grande quantidade de turmas (Tabela 1) nos anos escolares do ciclo de alfabetização na Rede e a lentidão na leitura ótica dos cartões impossibilitaram o retorno dos dados coletados em tempo hábil para o redirecionamento da formação continuada dos professores e, conseqüentemente, de suas atividades em sala de aula.

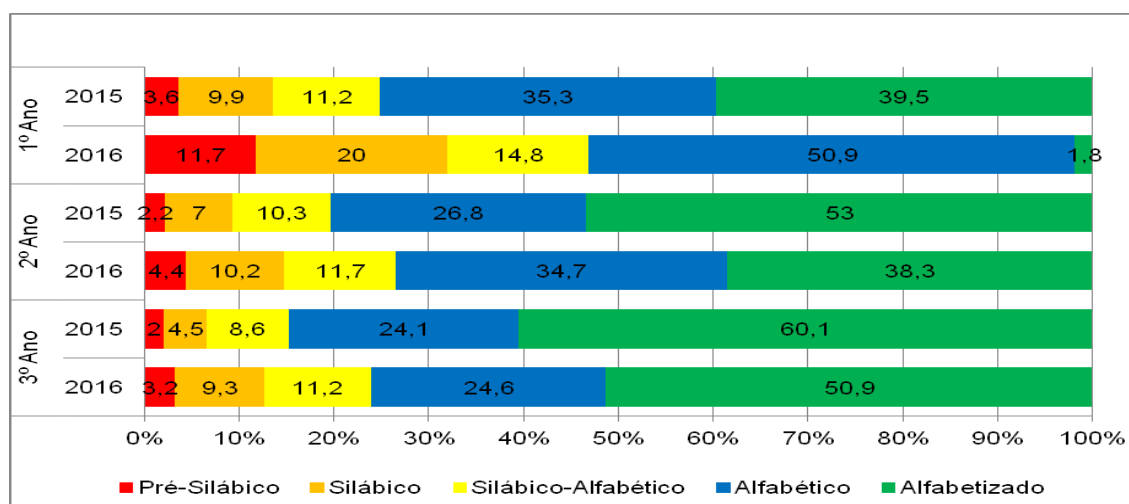
Objetivando resolver de vez o problema da falta de informações sobre a alfabetização dos alunos ao longo do ano letivo como também garantir que

tanto a coleta dos dados quanto a elaboração dos relatórios acontecesse de forma rápida e segura, técnicos da Secretaria desenvolveram um sistema⁴³ de coleta *on-line* do nível de escrita dos alunos, ao final de 2015. Os diretores foram capacitados para utilizar o sistema, assim como todos os professores do 1º, 2º e 3º anos escolares, que participaram de formação para compreender o funcionamento e inserção dos dados dos alunos. Para operacionalização do mesmo, as escolas receberam uma senha para acesso e inserção das informações sobre o processo de alfabetização de cada aluno, conforme categorizado acima. Para compreensão comum do que deveria ser considerado em cada nível, foi enviado às escolas documento contendo a definição⁴⁴ dos níveis de escrita e sobre as habilidades que os alunos devem ter desenvolvidas para que se possa apontá-los como alfabetizados⁴⁵.

No SIGA-SEMEC ficam registradas todas as informações coletadas no 4º bimestre de 2014; todos os quatro bimestres de 2015; o diagnóstico, o 1º e o 2º bimestres de 2016. O armazenamento dos dados de cada bimestre a cada ano não podem ser alterados pelo professor, por exemplo, os dados coletados no 4º bimestre de 2014 ficam registrados no sistema e são levados para 2015, definindo a forma como aluno chega em cada ano escolar. Portanto, os dados inseridos pelos professores alfabetizadores não devem retroceder quanto às informações inseridas anteriormente. Entretanto, caso haja divergência entre o dado informado e a realidade atual do aluno, constatado por meio de teste diagnóstico, a escola deve enviar documentação para que uma equipe de avaliação possa analisar o caso e fazer as devidas correções no sistema, caso seja pertinente, necessário ou constada a incoerência. A seguir, apresentaremos os dados de alfabetização coletados ao final do 4º bimestre de 2014 e 2015.

Gráfico 2 - Comparativo do nível de escrita 4º bimestre de 2014 e 2015

Fonte: Semec/GEF/Divisão de Avaliação

Gráfico 3 - Comparativo do nível de escrita do 4º bimestre de 2015 e diagnóstico de 2016

Fonte: Semec/GEF/Divisão de Avaliação

Os dados apresentados nos gráficos 2 e 3 apontam recuo nos percentuais dos níveis de escrita mais elementares, cedendo espaço para crescimento no nível de escrita alfabética e no quantitativo de alunos alfabetizados. Esses resultados nos mostram a importância do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e são utilizados tanto no replanejamento da formação continuada realizada pela Secretaria junto aos professores alfabetizadores que atuam no Pacto quanto em reuniões gerenciais e pedagógicas com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas.

Concordando com Napolini (2009), no sentido de que a leitura e a escrita

são dois processos independentes e, por isso, o desenvolvimento de um não implica necessariamente o do outro, visto que as operações cognitivas presentes em cada um são distintas. Em 2016, a Secretaria passou a coletar informações sobre a leitura dos alunos com a mesma metodologia utilizada na coleta dos níveis de escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de acompanhar o desempenho dos alunos, ao longo dos anos, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina vem desenvolvendo várias ações, como: o Prêmio Professor Alfabetizador, que vigorou no período de 2004 a 2010; a avaliação externa realizada no 2º e 3º anos pelo Saethe e prova padronizada, implantada em 2015 no sentido de acompanhar e melhorar os índices de desempenho de seus alunos. Nesse sentido, a Secretaria passou a ter informações para fazer o acompanhamento dos alunos, de modo que, em posse desses dados pudesse fazer as intervenções necessárias a fim de que os alunos possam melhorar em seu processo de alfabetização.

A formação contínua dos professores do ciclo de alfabetização, orientada por informações processuais do desempenho acadêmico dos alunos, obtidas por meio de diversas formas de avaliação (prova padronizada e avaliação do Saethe), especialmente a que é realizada pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica, contribuíram significativamente para a elevação do desempenho dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

A formação com os orientadores de estudo realizada em parceria com a Universidade Federal do Piauí abalizada nas orientações do Pnaic foi fundamental para os avanços dos índices de alfabetização dos alunos da Rede. E cabe destacar que a Secretaria soube customizar as orientações e metodologias propostas pelo Pnaic à nossa realidade ao implantar o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica e, dessa forma, foi se aperfeiçoando, contando hoje com um sistema de coleta de dados do desempenho acadêmico dos alunos, o que nos possibilita o acompanhamento e intervenção em tempo hábil na aprendizagem dos alunos. Portanto, a formação dos professores no contexto do Pnaic, associada às ações da Coordenação de Alfabetização e Divisão de

Avaliação da Secretaria, contribuiu para a elevação do desempenho dos alunos do ciclo de alfabetização.

É visível o crescimento do desempenho acadêmico dos alunos, quando comparados os dados de 2013 a 2016. Portanto, conclui-se que todas as ações realizadas pela Secretaria no sentido de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos têm repercutido positivamente, validando a nossa compreensão da importância do acompanhamento e análise dos resultados junto aos professores e gestores escolares.

REFERÊNCIAS

Alfabetização. Disponível em:

<<http://acervo.novaescola.org.br/alfabetizacao/>>. Acesso em 10 set. de 2016.

BLASIS E., FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. **Avaliação e Aprendizagem:** Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.**

Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

Acesso em: 13 set. 2016.

Entendendo o Pacto. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

Acesso em 16 out de 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.**

Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 15.ed São Paulo: Cortez, 2003.180 p.

NASPOLINI, A. T. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa.** volume único: 1º edição. São Paulo: FTD, 2009.

Pnaic: **o desafio da alfabetização na idade certa**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>>. Acesso em 20 out. de 2016.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

NOTAS CRÍTICAS SOBRE A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Romildo de Castro Araújo

RESUMO

A militarização das escolas tornou-se um tema hoje amplamente debatido no meio educacional, motivando críticas, mas também expectativas de uma parte da sociedade devido à crise da qualidade da escola. O presente artigo tem como objetivo enumerar algumas notas críticas sobre a militarização das escolas públicas. A pergunta: qual o caráter político-ideológico desse projeto? Sustentaremos a análise nos textos de Almeida (2019), Goês (2018), Bruno (2015), Paro (2001) e Marx (2001), entre outros autores. A metodologia foi composta de uma pesquisa bibliográfica em trabalhos que discutem os problemas estruturais da sociedade, de uma pesquisa documental com busca no site da SEDUC, de resoluções e normativas sobre a gestão dessas escolas e de busca de textos em portais locais e nacionais sobre a militarização das escolas. Realizamos uma análise de conteúdo, sustentada em Bardim (1989), através da qual selecionaremos as principais unidades de significados que deram origem a algumas categorias em torno da problemática. Concluímos que no projeto existem muitas especificidades, contudo, aponta que a militarização é o tratamento da escola como controle político e ideológico baseado em valores.

Palavras-chaves: Militarização. Gestão Escolar. Controle Ideológico.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a gestão militarizada das escolas públicas, tomando como base a experiência ocorrida no Piauí com a Escola da Polícia Militar. O tema ganha relevância no atual contexto da sociedade em função da efervescência dos debates sobre ideologia nas escolas. O Piauí implantou a militarização em uma instituição escolar pública de nível médio, embora a experiência venha se dando há algum tempo em vários estados do país. Após a implantação, a SEDUC-PI informa que novas instituições receberão o projeto em diferentes cidades do nosso estado.

Como parte dessa agenda, o governo federal anuncia seu projeto de implantação de centenas de escolas intituladas “cívico-militares” abrindo chamada pública para que os estados possam se candidatar à implantação do projeto. Vivemos em um contexto onde os problemas das escolas públicas fogem das questões estruturais, surgindo respostas imediatistas no âmbito das concepções da administração escolar. Isso reforça a importância dos debates sobre a militarização das escolas públicas, objeto de investigação proposto no presente artigo.

O presente texto lança um primeiro olhar crítico sobre a gestão das escolas militarizadas no Piauí, procurando compreender a função social que esse projeto reserva para essas instituições escolares e para seu público. A metodologia foi composta de uma pesquisa bibliográfica em trabalhos que tematizaram a questão, de uma pesquisa documental com busca no site da Secretária de Educação do Estado do Piauí (SEDUC), de resoluções e normativas sobre o funcionamento da gestão dessa escola e de uma busca das representações contidas nas principais matérias de portais locais e nacionais sobre as escolas militarizadas.

A gestão da educação pública tem ganhado centralidade no cenário nacional e internacional, e tem sido objeto de muitos estudos, em especial frente ao desafio de se fazer cumprir o estabelecido pela Constituição Federal de 1988, no seu Art. 206, ou seja, o exercício da gestão democrática como princípio. Depois de mais de trinta anos da promulgação da Constituição Federal, existem

muitos problemas para concretizar o princípio constitucional, principalmente nas unidades escolares, mas também em relação à gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, em todas as esferas públicas em educação.

Em 2015, foi implantada na Unidade Escolar Dirceu Arcoverde a Escola Militar do Piauí, que promove o ensino regular em um regime de disciplina, com noções de cidadania e civismo. Antes, o funcionamento era no regime integral, mas com um ensino médio técnico profissionalizante para alunos do 1º ao 3º ano. Agora, a escola vai ter apenas ensino médio regular, porém no regime militar. Atualmente a instituição conta com cerca de 500 alunos.

Colocamos como problema central que norteia a presente pesquisa o seguinte: qual o caráter político e ideológico desse projeto de militarização das escolas? Tal projeto se combina com o retorno de ideais ultraconservadores, voltando as escolas para o civismo e patriotismo como solução para os problemas que assolam as instituições, como a violência e a criminalidade?

Frente à crise estrutural da sociedade capitalista e da busca por soluções fáceis, inclusive, porque exige uma nova relação do trabalho cada vez mais precarizado, parcela majoritária da juventude está sendo excluída das escolas e também do trabalho, não tendo perspectiva de melhoras.

O índice de criminalidade tem relação com a crise e com a violência estrutural, cujas consequências é o genocídio dessa juventude, particularmente daqueles que vivem nas periferias. A presente pesquisa coloca-se como possibilidade de pensar essas questões para que, assim, possamos conhecer as mudanças mais recentes ocorridas nas unidades de ensino da rede estadual de educação básica decorrentes da gestão militarizada. O trabalho está organizado em dois tópicos: o primeiro trata das críticas e questionamentos gerais às justificativas e aos processos que ocorrem pelo país; enquanto o segundo busca apreender o caráter do projeto de militarização das escolas públicas de ensino básico na sua relação com os problemas estruturais da sociedade.

2. MILITARIZAÇÃO: CRÍTICAS E QUESTIONAMENTOS

No Brasil, em função da nova conjuntura política, a militarização das escolas ganha nova dinâmica, agora na abordagem de resolução dos problemas da qualidade do ensino. Quase como remédio, essas escolas ganhavam destaques na política educacional do Governo Federal, ainda como promessa de campanha. Mas já vinham sendo implantadas em governos intitulados de ultradireita, diretamente identificados com teorias conservadoras, além de governos democráticos e populares, a exemplo do governo de Wellington Dias, no Piauí, desde 2015. Muito embora se saiba que o Piauí não aderiu ao projeto do Governo Federal de escolas “cívico-militares”, diferente de Camilo Santana, no Ceará, que aderiu ao projeto em troca das verbas que são disponibilizadas pelo MEC para sua implantação.

Antes de tudo, faz-se necessário distinguir a militarização das escolas em comparação com as escolas militares. Enquanto a primeira representa uma mudança na concepção de administração da escola, na qual os quadros militares são inseridos para gerir a escola, a segunda representa uma instituição escolar voltada para a formação dos quadros militares. As escolas militares foram criadas na época do Império no Brasil e existem até atualidade em vários estados. São 13 ao todo. São experiências heterogêneas com variadas configurações a depender do órgão de repressão a que estejam subordinadas, podendo ser o exército ou as PM's.

Um levantamento feito pela revista *ÉPOCA* descobriu que, de 2013 a 2018, o número de escolas estaduais geridas pela Polícia Militar saltou de 39 para 122 em 14 estados da Federação, um aumento de 212%. Em 2019, outras 70 escolas deverão ser colocadas sob a gestão de militares nesses estados. O fenômeno se reproduz por todo o país, porém com mais intensidade nos estados do Norte e do Centro-Oeste (CAMPOREZ, 2019).

Na contramão do que reza o Art.22 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 2015, que indica que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, o Ministério da Educação (MEC) pretende implementar 108 escolas cívico-militares até 2023. Essa é uma das ações previstas no Compromisso Nacional

pela Educação Básica, lançado em documento apresentado pelo MEC em Brasília. Ele reúne ações que estão sendo planejadas para serem implementadas na agenda até o fim do atual governo federal. Assim as escolas militares deixam de ser um sistema complementar, agora na tentativa de hegemônizar-se como modelo de escola e de gestão de qualidade.

O Colégio Governador Dirceu Mendes Arcoverde, mais conhecido como Colégio da Polícia Militar do Piauí, é uma escola da rede pública estadual administrada pela Polícia Militar (PM) do Piauí. Foi criado em agosto de 2015 numa solenidade com a participação do governador e da secretária de educação, Rejane Dias. Segundo a página da PM-PI, a intenção do Governo do Estado é criar mais escolas militares na capital e no interior do estado, assimilando o modelo que foi inaugurado.

A atual diretora da escola, por ocasião da formação da 4ª turma, ressalta a importância que vê na instituição e o papel da disciplina na formação dos jovens:

Somos a primeira escola Militar do Estado e hoje temos o prazer de estarmos formando a quarta turma, com muito esforço e dedicação dos nossos profissionais e alunos que sempre se empenham em tudo que realizamos e construímos. Mostramos mais uma vez que as escolas podem sim serem geridas por policiais e ainda aliar disciplinas que consideramos essenciais para a formação dos alunos (SEDUC, 2019, n.p.).

A escola funcionava em regime integral, de 7h às 16h30. Um dos diferenciais que esse tipo de escola possui, além de um sistema rigoroso de disciplina, é a inclusão no currículo de disciplinas de cunho militar. A principal delas é a “Ordem Unida”, que trabalha a questão dos símbolos nacionais como parte dos conhecimentos, assim como aspectos relacionados ao desfile cívico, respeito à hierarquia, a obediência, entre outros requisitos disciplinares. Outra disciplina importante na instituição é a “Instrução Geral”, na qual os alunos aprendem sobre legislação, noções gerais sobre a PM, o Estatuto da Criança e do Adolescente e do Idoso, Primeiros Socorros, além da questão de ética e da cidadania. Libras é outra disciplina que foi incluída desde 2016 no currículo escolar (SEDUC, 2019).

Para ingressar na escola, os candidatos passam por teste seletivo. São

30% das vagas para os filhos de militares e 70% para a comunidade civil. O público da escola militar é civil, com exceção da gestão, que é militar. Também existem alguns militares que trabalham diretamente com os alunos, que são os chamados monitores. Para cada série, existe um monitor que faz um intermédio entre a turma, a coordenação e a gestão escolar. É responsável por manter a disciplina na sala de aula. Em relação às disciplinas militares, estas são obrigatoriamente ministradas por militares qualificados, e não por professores.

Outro aspecto importante que precisamos criticar na justificação dessas escolas militares tem uma relação com o papel da ideologia, sob o argumento de que a “educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família e da sociedade, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, conforme a Constituição Federal (Art. 205). Com essa conotação, fica obscurecido o verdadeiro papel da militarização das escolas públicas, ocultando a sua função de controle da juventude. Também justificam o modelo devido à relação dos jovens com a violência, os problemas na estrutura familiar e da violência na própria escola.

Percebe-se, na prática pedagógica, a ação do aparelho repressivo (a PM) combinada com o aparelho ideológico do Estado (a escola), embora não se confundam e funcionem de forma muito distinta. Althusser (1985) afirma que os aparelhos ideológicos de Estado representam uma realidade sob a forma de instituições distintas. Assim, as escolas funcionam por meio de sanções, exclusões e censuras, de forma que, ao tempo em que visa reproduzir em melhores condições uma força de trabalho e suas relações de produção, de exploração, promove sua submissão à ideologia dominante como meio de preservar os lugares sociais, disseminando determinados valores capazes de domesticar essa força de trabalho e manter o domínio da burguesia.

Conforme a Anped (2015), a crescente entrega da gestão de escolas públicas à PM em diferentes estados do país tem acendido um sinal de alerta junto à sociedade e a pesquisadores da área de Educação. A militarização aparece como uma resposta à crescente violência no ambiente estudantil, contra professores, servidores ou entre os próprios alunos, além do problema do tráfico de drogas, que virou um tormento nas escolas da periferia. Experiências em Goiás e Sergipe são defendidas como exemplos do sucesso de tal processo:

disciplina, respeito, fim da violência e do tráfico, melhora no desempenho escolar, levando a crê que seria um remédio milagroso.

Marciel (2019) argumenta que ocorre também como parte do processo a intervenção militar nas escolas públicas cujo caráter é autoritário e antidemocrático, fere as leis existentes, como a LBD 9394/96, sem interação com a comunidade escolar, que termina por apoiar determinadas ações intervencionistas, uma vez que está tomada pelo medo causado pela violência urbana. É o caso do processo que ocorreu no Distrito Federal (DF), em que o governador emitiu uma Portaria para uma intervenção militar em quatro escolas da rede pública. Policiais que estavam fora das ruas, foram convocados para as escolas. O recurso na casa dos R\$ 200 mil ao ano foi destinado para cada escola, não para melhoria da sua estrutura física, mas para bonificação dos policiais destacados para intervenção nessas escolas.

O fenômeno das escolas militarizadas começou a tomar conta do país antes mesmo de Jair Bolsonaro assumir a presidência. O estado de Goiás é um exemplo dessa mudança na gestão das unidades escolares e a mais abrangente. Atualmente, o estado conta com 60 escolas administradas pela Polícia Militar. Há cinco anos, esse número era apenas de oito colégios, como alerta Moreti (2019).

Embora a proposta tenha ganhando mais visibilidade, ao mesmo tempo desperta dúvida e controvérsia na sociedade por conta dos seus fundamentos. A tese que sustenta o modelo de escolas cívico-militares é a de que a divisão de responsabilidades da gestão entre militares (cuidando da administração e da disciplina) e os educadores, responsabilizando-se pelas questões pedagógicas, promove a pacificação das escolas, estimulando, indiretamente, a melhoria da aprendizagem (PICARELLI, 2019).

O que tem se apresentado como a militarização das escolas públicas, segundo Rici (2018), pode ser mais uma das facetas da experimentação que assola o meio educacional brasileiro, cujos resultados são pouco estudados e o impressionismo se torna seu maior avalista. É mais uma aventura nessa direção, nascida da falta de definição de nosso país em relação aos princípios e objetivos educacionais a perseguir, uma incoerência que conflita até mesmo com dados

oficiais, como os recentes estudos realizados pelo IBGE, os quais indicam que o principal fator de desempenho escolar nas redes públicas brasileiras é o grau de instrução das mães dos alunos. Mães com quatro anos de estudo formal têm filhos com três vezes melhor desempenho que alunos cuja mãe nunca estudou.

Por último, emerge nesse debate a questão da relação da escola com a liberdade da juventude para pôr em prática suas experiências culturais, somente podendo ocorrer em espaços como a gestão democrática e a existência de liberdade de expressão. Mas vivemos em época de defesa da “escola sem partido” e da “escola domiciliar”, que tencionam contra qualquer forma de livre expressão. Para Paro (2001, p.92), “se estamos interessados em soluções para o nosso atraso educacional, é preciso, antes de mais nada, perguntarmos a respeito do que entendemos por educação de qualidade”. Certamente, esta não será construída sem democracia, livre expressão e a participação popular nos destinos da escola.

3. O CONTROLE PELA DISCIPLINA PELA FORMAÇÃO CÍVICO-PATRIÓTICA

Frente à implantação da militarização das escolas, já percebemos que a gestão dessas instituições escolares está identificada com o gerencialismo burocrático. Buscaremos relacionar a visão de administração dessas escolas a partir dos valores e do modelo militar adotado, confrontando com a proposta surgida, desde o final dos anos de 1980, de gestão democrática. De forma que esse novo modelo militarizado surge num contexto mais geral da sociedade, bastante particular, que precisa ser apreendido. Conforme Araújo (2018), a reestruturação produtiva impacta a formação humana colocando dilemas para se pensar as mudanças pelas quais passou a educação dos jovens e trabalhadores. São novos valores adotados pelo novo padrão de acumulação flexível que, conforme Carvalho (2010), afeta a formação, exigindo novas habilidades e competências, mas também uma subjetividade cada vez mais sob o controle ideológico por parte do capital.

No Brasil, a gênese como sociedade colonizada e colonizadora e de quase quatro séculos de regime escravocrata, herdamos o conservadorismo e o

autoritarismo como traços culturais permanentes. Com o aprofundamento da crise estrutural universal, global e contínua do sistema capitalista, assumem traços de fascismo societário. Traços esses que, em nossa particularidade de sociedade de capitalismo tardio e dependente, sustentam um aparato político jurídico que garante uma descomunal concentração da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e da riqueza a velhas e novas oligarquias (FRIGOTTO, FERREIRA, 2019).

Segundo Bruno (2015), o cenário atual tem sido marcado por profundas mudanças na configuração dos Estados Nacional, particularmente no que tange às políticas sociais. São mudanças oriundas dos processos de internacionalização e globalização da economia e reestruturação produtiva. O neoliberalismo traz o mercado como modelo regulador da vida social, desprezando a existência do Estado como promotor de funções assistenciais. Os direitos sociais tornaram-se o alvo predileto da crítica por parte do mercado. Por essa e outras razões, vêm se colocando sérios desafios para a gestão da educação pública.

O modelo de gestão pública gerencialista ganhou força na década de 1990, com o debate da reforma gerencial do Estado e o desenvolvimento da administração pública gerencial. “A consolidação da administração pública gerencialista foi pensada para todas as esferas da sociedade, viabilizando estratégias que levassem o Estado a ser o idealizador de políticas públicas e os setores sociais, público e privado, se responsabilizassem por sua efetivação” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016). Com uma função meramente fiscalizadora, caberia ao Estado ser o idealizador de políticas públicas, e os setores sociais, público e privado, responsáveis por sua efetivação. A ênfase desse modelo de gestão pública é na descentralização das responsabilidades e a busca de mecanismos de eficiência e eficácia, tendo como pressuposto o controle do Estado sobre as mesmas.

Esse modelo gerencial tem marcado as formas de gestão, muitas vezes defendido como inovadores no sentido de buscar a qualidade da escola, na qual a autonomia e a descentralização são mecanismos básicos para alcançar esse objetivo. Tudo isso vai ao encontro do mercado, no sentido inverso da construção histórica das abordagens de gestão democrática como forma de a comunidade

ter suas decisões respeitadas, segundo os autores. Para Paro (2001), a razão mercantil procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado, onde as relações são de apropriação, de lucro, logo a serviços de determinado acúmulo. Uma das formas pelas quais a razão mercantil se faz presente nas políticas públicas em educação é aqueles que mesmo não estando articulada com os interesses econômicos, tanto o discurso como a prática seguem o paradigma empresarial capitalista.

Se a administração da escola como maneira racional de otimizar os recursos disponíveis faz-se importante, como advoga Paro (2001), ela só tem sentido se estiver voltada para suprir as necessidades da maioria, no caso da escola, das demandas das classes populares por uma escola pública e de qualidade referenciada socialmente.

O que ocorre na Escola da Polícia Militar do Piauí é ainda transicional, ambivalente, pois a escola que funcionava em tempo integral, para ser militarizada precisou abandonar o caráter integral, para se tornar numa escola profissionalizante sob a administração da PM, com jornada ampliada. A escola é subordinada à Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa, contudo recebe apoio técnico pedagógico da SEDUC, que funciona como entidade mantenedora (PIAÚÍ, 2018).

Além das aulas regulares, os alunos participam de diversas atividades extracurriculares no contraturno como estudos na biblioteca, aulas de música, de jiu jitsu, e prática de outros esportes na quadra poliesportiva. Incluem-se, ainda, três disciplinas que seguem padrão militar: Ordem Unida, que aborda trabalho em equipe e solidariedade; instrução Geral, que trata de assuntos como Constituição Federal, Estatuto da Criança e do adolescente e educação para o trânsito; e Etiqueta Social (PIAÚÍ, 2018, p.18).

Os estudantes ainda são cobrados pelo cumprimento dos horários, realização das tarefas, tratamento cordial e respeitoso aos professores e outros agentes escolares. Os professores são civis, e as bases das disciplinas, adéquam-se aos parâmetros curriculares adotados pelo Ministério da educação (MEC) para o ensino médio. Os alunos ainda recebem aulas voltadas para temas como cidadania e disciplina. Deles ainda são cobradas questões como responsabilidades com a manutenção e cuidados dos espaços escolares (idem).

O papel da PM, ao que tudo indica, tudo indica é a retomada da administração escolar com uma visão técnica com iniciativas para resolução dos problemas da juventude relacionados à violência e às drogas. A escola está envolvida com os programas da PM sobre prevenção ao uso de substâncias, como o Programa Educacional de Prevenção às Drogas e à Violência. Esse programa é uma adaptação do DARE (Drug Abuse Resistance Education), modelo americano adotado na cidade de Los Angeles (EUA), no ano de 1983, que visa conscientizar as crianças e jovens nos ambientes escolares.

Para Lopes (et al., 2008, p.64), a “vulnerabilidade daqueles adolescentes e jovens, expressa por inúmeros índices relacionados à violência, tem alcançado patamares alarmantes no nosso país, num contexto de políticas públicas que são, em grande parte, insuficientes, fragmentadas e/ou inadequadas”. O estado de vulnerabilidade social se produz na conjunção da precariedade do trabalho com a fragilidade do vínculo social, uma categoria capaz de descrever a situação de grande parcela da população brasileira.

São diversos os fatores confluentes para a dissociação social, a exemplo da extrema desigualdade, da migração para os grandes centros urbanos, da precariedade de moradias, das características históricas da formação da família nuclear brasileira, em um contexto de precarização do trabalho que leva, muitas vezes, a uma situação de rupturas da participação e da coesão social. Segundo os autores, o contexto da crise exige a retomada do vínculo social (idem). Mas a pergunta que se faz mais urgente é porque a retomada desses vínculos, uma vez que a sociedade capitalista é excludente?

Segundo Silva (2009), a violência estrutural aparece “por detrás” das outras formas de violência, assumindo uma forma sutil de conduzir valores e normas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo, atuando especialmente na naturalização da pobreza e das desigualdades sociais. O fenômeno da violência encontra na atual ordem social condições para manter-se e aprofundar-se. Atinge todos os sujeitos no âmbito da sociedade, entretanto, são as trabalhadoras e trabalhadores, que vivem fora do círculo do grande capital, os mais atingidos por essa dinâmica.

A formação sócio-histórica brasileira aprofunda a criminalização das

consideradas “classes perigosas”, atitudes que resultam em processos de “guetização” dos pobres, extermínio de jovens e da população de rua, com claro viés étnico-racial (BRISOLA, 2012). A militarização das escolas tem seu olhar voltado para a periferia das grandes cidades, torna-se uma “asepsia sutil”, marcada por um preconceito sociocultural das populações das periferias.

Um reordenamento social via projeto de escola militar, cuja função social precípua aponta para a regulação das identidades desses jovens e uma formação cívica, coadunando-se com valores marcadamente patrióticos, conservadores e meritocráticos. O mapa da violência no país demonstra dados estarrecedores, com uma população de 729.551 pessoas encarceradas, sendo que duas pessoas ocupam uma única vaga no sistema. Os dados revelam que a violência no Brasil tem um nítido recorte de raça e classe. Quanto mais pobre e negra for a parcela da população, mais graves são os índices de violência sobre ela. Trata-se, portanto, de um problema estrutural (MENDONZA, 2017). Para o autor, os homens jovens entre os 15 e 30 representam a maior parte das vítimas. Enquanto em 2003 o número de vítimas negras foi 71% maior do que a de vítimas brancas, em 2014 essa diferença passou a ser de 158%. O país possui hoje a quarta maior população carcerária do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia. Se fossem considerados os condenados à prisão domiciliar, provavelmente ficaria em terceiro lugar.

A militarização nasce em um contexto concreto de crise que atinge a juventude em cheio, levando a que um grande número de jovens seja impactado de diversas maneiras, em particular, na relação com o trabalho e as formas de “aprender a aprender”. Assim, a gestão da escola pela PM busca o gerenciamento da crise social pela escola, a partir de mecanismos de controle da juventude (da periferia) e de sua inserção em processos de formação profissional precários. No caso da escola da PM no Piauí, ocorreu uma substituição da escola de tempo integral³ por um processo de profissionalização também precário no contraturno. Miseravelmente, quando a escola de tempo integral havia se tornado quase uma unanimidade no Brasil. Como parte do processo de luta pelo direito à qualidade do ensino, a escola de tempo integral tornou-se um campo de disputa na defesa do ensino público.

O que Góes (2018) chama de eugenia contemporânea, ideia segundo a

qual existe um processo de genocídio da população negra, demonstrado pelos dados de pesquisas sobre a violência no país analisados pelo autor, o jovencídio tem aumento principalmente entre os jovens negros das periferias, comparado com jovens brancos. No âmbito do trabalho, os jovens são os mais instáveis no mercado de trabalho, entre os quais, as faixas etárias entre 18 a 24, tem maior incidência do desemprego no Piauí, segundo a PNAD-Contínua de 2018.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de militarização das escolas públicas tem sido objeto de muitas polêmicas, mostrando-se bastante “atrativo” para setores da sociedade perante a crise da qualidade da escola pública. A discussão ainda é inicial, e buscamos apresentar algumas notas com uma crítica mais geral ao projeto. A militarização das escolas públicas, destino escolar dos filhos dos trabalhadores, poderá representar o encarceramento sutil da população jovem, buscando maior controle social e ideológico através da transmissão de valores que se sobrepõem aos conhecimentos socialmente produzidos e às experiências culturais vivenciadas por esses jovens. Além de criminalizar esses jovens pobres da periferia, dando um tratamento escolar do ponto de vista ideológico terapêutico, num contexto de violência estrutural na sociedade. Assim, as subtrações dessas experiências colocam os jovens perante situação de aprendizagens não significativas, não podendo se posicionar nem mesmo de forma crítica, em função de uma pseudo neutralidade dos conhecimentos técnico-científicos ensinados. O tecnicismo, nestes termos, assume o centro do processo de ensino nessas escolas. A mediação tecnológica, hoje utilizada amplamente na rede estadual de educação, torna-se um elemento complementar de discriminação em função dos questionamentos à sua qualidade.

3 Muito embora numa fase experimental, o projeto Escola de Tempo Integral, ainda que no contexto da precarização do ensino público brasileiro, apresenta alternativas mais positivas com a possibilidade de formação integral dos jovens.

Outra questão que chamou a atenção foi a substituição do caráter de

tempo integral com maiores possibilidades formativas por um processo de profissionalização precário. Isso ocorre porque é necessária para o sistema escolar a formação da força de trabalho flexível para manutenção desses jovens como exército industrial de reserva, cuja função atual é promover o rebaixamento do valor do trabalho, nos termos do que Marx (2011) coloca nos Manuscritos Filosóficos como a produção da mercadoria humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Natália Kelle Dias; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. A violência estrutural. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/viewFile/323/270>> . Acesso em 14 out. 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. "Militarização" de escolas públicas - solução? 03/08/2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>>. Acesso em: 13 out. 2019.

ARAÚJO, Romildo de Castro; FRANÇA, Robson Luiz de; LUCENA, Carlos. Trabalho e Educação: formação humana e crise estrutural do capital. In: LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; BERNARDES, Elizabeth Lannes (Orgs.) **Trabalho e Educação: Teoria e Resistência**. Uberlândia (MG), Navegando Publicações, p.73-92, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5/10/1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394/1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30/08/2019.

_____. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf. Acesso em: 7 de out 2019.

BRUNO, Lúcia. Pode e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalilla Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis:RJ: Vozes, 1997.

CAMPOREZ, Patrik. Número de escolas públicas “militarizadas” no país cresce sob o pretexto de enquadrar os alunos. *Época-globo.com*. 23/07/2018. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768>>. Acesso em: 12 out. 2019

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educar em tempos de incertezas. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 109, junho, 2010, p.36-43. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10200> . Acesso em: 21 set. 2019.

Conheça os 13 Colégios Militares. Disponível em: http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares/-/asset_publisher/8E9mFznTIAQW/content/conheca-os-12-colegios-militar-1. Acesso em: 19 out. 2010.

BRISOLA, Elisa. Estado penal, criminalização da pobreza e serviço social. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 127-154, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12824>. Acesso em: 20 out 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. VIEIRA, Sônia Maria. **Trabalho Necessário**, v.17, n.32, jan-abr. 2019. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. Disponível em: <<http://www.periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/viewFile/28304/16435>>. Acesso em: 2 out. 2019.

GÓES, Weber Lopes. Racismo e violência em face da eugenia contemporânea. In: FEFFERMANN, Marisa; KALCKMANN, Suzana; FAUSTINO, Deivison; OLIVEIRA, Dennis de; CALADO, Maria Glória; BATISTA; Luis Eduardo; CHEREGATTO, Raiani. **Interfaces do Genocídio no Brasil: raça, gênero e classe**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018.

MARCIEL, Max. O triste caso da militarização das escolas no Distrito Federal. **Brasil de Fato**. Opinião. Educação. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/15/artigo-or-o-triste-caso-da-militarizacao-das-escolas-no-distrito-federal/>>. Acesso 28 set. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MATUOKA, INGRID. A Educação Moral e Cívica volta a assombrar as escolas.

Centro de Referência em Escola Integral. Notícias. Reportagem. 13/11/2017. <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educacao-moral-e-civica-volta-a-assombrar-as-escolas/>>. Acesso em: 9 out 2019.

MENDOZA, Jorge. Um breve panorama da violência no Brasil. **Portal do PSTU**, Nacional, Opressões, 04 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.pstu.org.br/um-breve-panorama-da-violencia-no-brasil/>>. Acesso em: 05 out. 2019.

MORETI, Isabella. Militarização das escolas: entenda o que é e como funciona? **Viacarreira**. Educação. Disponível em: <<https://viacarreira.com/militarizacao-das-escolas/>>. Acesso em: 5 out. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001

PIAUI. Escola militar é inaugurada em Teresina. **Portal do Governo do Piauí**, Polícia Militar do Piauí, 12.08.2015. Disponível em: <http://www.pm.pi.gov.br/download/201811/PM08_7f89362c3a.pdf>. Acesso em: 20 out 2019.

_____. Edital para ingresso no centro estadual de tempo integral “Gov. Dirceu Mendes Arcoverde” colégio da polícia militar do Piauí em 2019 - Ensino médio. Edital nº 001/2018–. Disponível em: <http://www.pm.pi.gov.br/download/201711/PM24_ce4c621ecb.pdf>,. Acesso em: 15 out 2019.

_____. Escola militar do Piauí forma 150 estudantes. **Portal da SEDUC**. <<https://www.seduc.pi.gov.br/noticia/6763>>. Acesso 10 out. 2019

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. **Le Monde Diplomatique**, Educação, Brasil, Ed. 134, 31 ago. 2018. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-militarizacao-das-escolas-publicas/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

SCHERER, Giovane Antonio (et al. 2017). Juventudes e o impacto da violência estrutural: Reflexões em Tempos de Crise do Capital. **VIII Jornada Internacional de Políticas Pública**, 22 a 25 Ago. 2017, UFMA, São Luiz – MA. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo7/juventudeseoimpactodaviolencaoestructuralreflexoesemtemposdecrisedocapital.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02 out.

2019.

SILVA, José Fernando S. da. O método em Marx e o estudo da violência estrutural. Revista Serviço Social e Realidade, v. 13, n. 2, Franca/SP, 2004.

SILVA, Marta Leandro da. Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 273-275, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 set. 2019.

Gestão pedagógica, organização curricular e inclusão na educação



OS DESAFIOS DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE: A AÇÃO ALFABETIZADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE FLORIANO-PI

Rayla de Oliveira Fontes - UFPI¹⁶
raylafontes@hotmail.com

Maria Deuseny Pereira Oliveira- UFPI¹⁷
deusenyoliveira@hotmail.com

Tainara Antunes Brasil- IFPI¹⁸
Tainara.brasil@ifpi.edu.br

Dryelle Patricia Silva Coe Soares-UEMA¹⁹
silvadryelly@yahoo.com.br
silvadryelle@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como perspectiva dialogar sobre “A formação de professor e o processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental em uma escola pública de Floriano-PI”. E como objetivo geral, analisar os desafios do professor da escola pública para alfabetizar e letrar as crianças que estão cursando os anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos delinearam-se em: 1). Levantar referências e bases bibliográficas sobre os possíveis desafios das práticas docentes na contemporaneidade; 2). Identificar os desafios do professor alfabetizador de uma escola pública de Floriano-PI; 3) Descrever os desafios apresentados pelos professores. Partimos do seguinte questionamento: quais os desafios do professor alfabetizador na contemporaneidade em uma Escola Pública? Este trabalho está fundamentado em: FERREIRO (2001), FREIRE (1996), FRADE (2007); MORTATTI (2000) e outros autores. A metodologia é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado. Observamos nos relatos das docentes obstáculos como: a ausência dos pais na escola, a falta de apoio da gestão para a elaboração de trabalhos no ambiente escolar, o comportamento dos alunos, a estrutura física da escola e a inexistência de materiais e recursos adaptados para essas crianças.

PALARAS-CHAVE: Alfabetização e letramento; Práticas docentes; Desafios contemporâneos.

1 INTRODUÇÃO

Diante das constantes mudanças no cenário político brasileiro, a educação passa a ser desafiada e pressionada a apresentar resultados, como se o ato de ensinar fosse o meio de produzir seres produtores e não pensantes, arraigados pelo capitalismo e pela cultura do mercado dominante. Neste contexto, a escola pública perpassa por constantes crises, pois o processo de ensino-aprendizagem torna-se burocratizado e menos pautado na realidade, nas concepções dos alunos e na coletividade e na leitura de mundo.

Assim, o presente artigo tem como finalidade pesquisar “Os desafios docentes na contemporaneidade: a ação alfabetizadora na escola pública”. E tem como objetivo geral analisar os desafios do professor da escola pública para alfabetizar e letrar as crianças que estão cursando os anos iniciais do ensino fundamental. Partimos do seguinte questionamento: quais os desafios do professor alfabetizador na contemporaneidade em uma Escola Pública?

Reconhecemos que o letrar e o alfabetizar são práticas sociais que devem auxiliar na construção e reconstrução de situações reais, por isso este trabalho apresenta as vozes das professoras que lecionam e vivenciam a rotina dessas práticas. Alfabetizar e letrar são práticas contínuas, pois estamos nos alfabetizando e nos letrando conforme as nossas necessidades e também de acordo com as necessidades da sociedade. Justificamos que essa temática precisa ser evidenciada e publicada para todos os professores e professoras para apresentar as questões e os desafios reais de docentes de uma escola pública da cidade de Floriano/PI.

Quando debatemos sobre as questões que norteiam a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis, buscamos a perspectiva social, ou seja, inserir o indivíduo para além das letras e dos códigos formais, mas fazê-los interpretadores críticos das mensagens e relações linguísticas que o mundo propaga. Nessa concepção, analisamos as respostas das professoras, considerando-as como intelectuais que, juntamente com os alunos, são os protagonistas no processo de ensino -aprendizagem.

Para alcançar os objetivos elencados, realizamos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado sobre os desafios de ser professora alfabetizadora em uma escola pública de Floriano-PI. Apoiamo-nos teoricamente em autores como: FERREIRO (2001), FREIRE (1996), FRADE (2007); MORTATTI (2000) e outros autores. E interligamos a ideia dos autores com os relatos das professoras.

Portanto, através dessa pesquisa, percebemos que são inúmeros os desafios, mas que as professoras almejam e tentam em suas aulas propiciar uma alfabetização contextualizada com a realidade. Observamos que é necessário ouvir as professoras, pois elas demonstram as suas inquietações e transparecem em suas vozes um pedido de auxílio para ampliar técnicas, reflexões, teorias e práticas na forma de ensinar.

2 OS DESAFIOS EM ALFABETIZAR NO SÉCULO XXI

A escola como instituição formadora de cidadãos pensantes, leitores e escritores demonstra como se desenvolve o atraso histórico brasileiro do século XXI: formação de alunos incapazes de ler e escrever. Castedo (2013) afirma que esse é um dos temas mais complexos da educação, no qual se mistura políticas de Estado, idade limite para o processo, metodologias, didáticas e as novas tecnologias. Para ela, a alfabetização deve ser uma política de Estado, assim o Estado tem a responsabilidade de garantir os meios materiais e simbólicos para que toda a população ascenda às melhores condições de ensino possíveis, incluídas as condições de alfabetização.

Os profissionais de educação, ao longo dos anos, vêm buscando cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da formação de professores preocupados com os constantes problemas relacionados ao fracasso da educação escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), em parceria com os municípios, são orientações potenciais atuantes na formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, propondo socializar conhecimento didático disponível sobre alfabetização.

Nesse contexto, Frade (2007) afirma que os métodos de alfabetização estão ligados aos métodos de ensino, produzidos de forma harmônica, desenvolvem um modelo de ensino amplo, e interligam todos os conteúdos da instrução e formação.

A partir das contribuições de Emília Ferreiro e colaboradores (1985), que mapearam a psicogênese do aprendizado do sistema de escrita, os professores têm estudado as formas como as crianças aprendem e têm aplicado em suas salas de aula os conceitos advindos da psicolinguística. Essas contribuições têm ajudado a estabelecer parâmetros para um diagnóstico da produção escrita, do ponto de vista das hipóteses sobre o funcionamento do sistema que as crianças elaboram e para pensar formas de intervenção e organização dos alunos em sala de aula (MORTATTI, 2000).

Citando Frade (2007) a respeito dos estudos sobre os métodos, não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras, nem que alunos leiam textos completos pertencentes a uma esfera escolar: é importante que esses alunos consigam entender o que se trata e utilizar o uso da escrita em situações sociais e apropriando de toda a cultura, além de aproveitar todas as novas formas que surgirem. A escola precisa tratar a escrita como objeto de reflexão e como objeto cultural, mesmo que necessite usar metodologias diferentes.

Especificamente em relação ao ensino inicial de leitura e escrita a crianças, a qualidade da educação e da alfabetização se encontra diretamente relacionada com um aspecto pouco visível ou pouco audível e, portanto, de difícil mensuração: o conceito de alfabetização vivenciado, de fato, nas relações de ensino e aprendizagem que ocorrem no cotidiano da sala de aula, em que interagem professor e alunos, com intermediação de recursos e materiais didáticos e rituais disciplinares. (MORTATTI, 2013).

O fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos, entre as crianças que trabalham e entre as crianças negras, ou seja, para Carvalho e Mendonça (2006), o problema do analfabetismo está inserido dentro de um contexto mais complexo: natureza política (exclusão social, desigualdades, etc.). É algo que

vem existindo ao longo da história: a dificuldade em assegurar a igualdade a bens econômicos e culturais que são interligados ao domínio da escrita e alfabetização;

Dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) mostra que muitas crianças, embora alfabetizadas, não são letradas, ou manifestam diferentes graus de analfabetismo funcional, ou seja, não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais e culturais nas diferentes situações de conteúdos e habilidades. Diante disso, é possível perceber que os problemas relacionados à alfabetização vêm desde o passado, com as desigualdades sociais, e permanecessem no presente com a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados (CARVALHO e MENDONÇA, 2006).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, sendo que esse tipo de abordagem é inerente ao pesquisador, pois permite trabalhar com os sentimentos e falas dos envolvidos no estudo. Gil (2002, p.21 e 22) esclarece que o método qualitativo caracteriza-se pela “construção do conhecimento a partir de hipóteses e interpretações que o pesquisador constrói”. A pesquisa se pautou em um trabalho de campo, que segundo Marconi e Lakatos (2004, p. 125), “baseia-se na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade”, com a aplicação de questionários.

Utilizamos para coleta de dados um questionário semiestruturado, o qual foi aplicado com quatro professoras de uma escola pública de Floriano-PI. Assim, a nossa indagação partiu do seguinte questionamento: quais os desafios do professor alfabetizador na contemporaneidade em uma Escola Pública?

Com a aplicação do questionário, as respostas adquiridas foram analisadas, pois segundo Gil (2002), a análise dos dados pode ser definida como uma sequência de atividades que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação de relatório. Desse modo, cada

resposta foi interpretada e comentada logo em seguida, com base na teoria antes exposta.

Diante do exposto, apresentaremos no item seguinte os relatos das professoras, diante da problemática citada e das análises realizadas conforme o aprofundamento teórico que dialogam e explicitam sobre os desafios da docência em alfabetizar e letrar as crianças. Portanto, evidenciamos os sujeitos da pesquisa, os desafios na ação de alfabetizar e letrar na escola pública e as complexidades de ser professora alfabetizadora.

4 PRÁTICA ALFABETIZADORA NA ESCOLA PÚBLICA: OS RELATOS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE OS SEUS DESAFIOS

Refletindo sobre as possibilidades dos trabalhos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem no cenário atual, faz-se necessário pensar como está sendo esse processo de alfabetização nas escolas públicas de Floriano. Assim, neste momento, apresentamos o perfil das professoras e os relatos por elas realizados.

Os sujeitos da pesquisa:

Quadro 1- Formação das Docentes e tempo de profissão.

Professoras	Formação	Anos de profissão
P1	Pedagoga	3 anos
P2	Pedagoga	5 anos
P3	Pedagoga	4 anos
P4	Pedagoga	4 anos

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

As participantes possuem graduação em Pedagogia, tem cerca de 3 a 5 anos exercendo a profissão, e lecionam na rede pública de ensino de Floriano-PI. E para manter a privacidade dos nomes das docentes, iremos identificá-las como P1, P2, P3, P4. Essas professoras escolhidas ministram aulas no 1º ano

do ensino fundamental, que é a etapa considerada pela legislação educacional como o momento de incluir os códigos formais e despertar a escrita e leitura formal, mas sempre associada com o letramento e a prática social. A seguir, apresentaremos parte do contexto abordado no questionário semiestruturado em questão.

5. OS RELATOS DAS DOCENTES SOBRE AS SUAS EXPERIÊNCIAS ALFABETIZADORAS

Ao reconhecer as condições de trabalho abarcadas no âmbito da profissão docente, foi realizado um questionário semiestruturado direcionado às professoras, contendo 05 questões norteadoras. Diante do questionário, as professoras relatam sobre seus maiores desafios em alfabetizar, e ambas destacam os principais fatores tais como: a ausência dos pais na vida escolar dos filhos, a falta de estrutura da escola, recursos tecnológicos, e o desinteresse dos alunos.

Questionamos as professoras sobre as dificuldades que elas encontram em ensinar no século XXI, com esse ponto buscamos compreender se a docência, na visão delas, está constantemente desafiadora ou não, e quais são os desafios vivenciados. Assim, elas foram relatando: a professora **P1** diz que são várias as dificuldades, porém as mais frequentes são a indisciplina dos alunos, a defasagem série/idade e a falta de apoio da família no processo ensino aprendizagem.

Já a **P2** enfoca que a educação hoje deve ter um perfil bastante peculiar e que deve representar uma pessoa paciente, criativa, empática e instigadora. São várias as dificuldades enfrentadas pelo professor, posso citar algumas como: falta de tempo para atividades pessoais: a dificuldade financeira leva o professor a aumentar seus turnos de trabalho ou assumir funções extras (coordenação, cargos administrativos); sobrecarregado de trabalho, termina desenvolvendo um trabalho longe do esperado, quer dizer, termina influenciando negativamente no cotidiano da sala de aula.

A **P3** relata que são tantas as dificuldades - falta de estrutura nas escolas, ambiente familiar desestruturado, falta de recursos didáticos para trabalhar em

sala de aula, falta de contribuição dos coordenadores e gestores na prática pedagógica. Na visão da **P4**, há também falta de interesse por parte dos alunos e falta de acompanhamento dos pais. Pois quando a escola e a família andam juntos a aprendizagem acontece.

Diante do relato das professoras, frente às dificuldades em ensinar no século XXI, é notável uma preocupação de ambas, em face ao cenário contemporâneo, marcado por transformações, a atuação dos professores torna-se cada vez mais complexa. Segundo Gauthier (1996 apud Tardif 2011, p. 147), “em nossas organizações escolares, o professor não exerce influência direta sobre as finalidades da educação. Contudo, ele pode controlar os meios, isto é, o ensino”. Percebemos que o (a) professor (a) transforma-se quando tem a visão e a consciência crítica da sua ação de ensinar, promovendo uma alfabetização e um letramento pautado na realidade dos alunos e estimulando os educandos para ler e interpretar o mundo.

Indagamos as professoras sobre as rápidas mudanças sociais e como elas estavam lidando com essa realidade, questionando-as a respeito de quais elementos externos a escola interferem no processo de alfabetização das crianças.

A **P1** diz que o ambiente onde vive, constitui-se carência afetiva, pobreza, métodos de ensino inadequados, relações familiares entre outros. Já a **P2** enfoca que atualmente estamos diante de famílias completamente fragilizadas e desestruturadas. E as crianças com essa base familiar têm problemas de aprendizagem. Esses elementos externos que interferem no processo de alfabetização podem ser: carência afetiva, deficiente condição de moradia, de higiene e de nutrição, nível elevado de ansiedade, método educacional impróprio e inadequado.

P3 relata que hoje em dia as redes sociais, jogos eletrônicos, falta de acompanhamento da família e o ambiente escolar não é atrativo para as crianças ter uma aprendizagem significativa. Na visão da **P4**, a questão familiar, pais ausentes, carência, ambiente familiar desestruturados, métodos de ensino inadequados, sem ter uma estrutura familiar fica difícil para ter um bom aprendizado, conclui a professora.

Sendo assim, diante das situações transitórias e as variáveis sociais, as professoras necessitam desenvolver diferentes habilidades. Elas são desafiadas pela precarização do espaço escolar, por posturas excludentes e determinantes de pais e gestores e pelo excesso de informação descontextualizada que pode promover a cultura da ignorância social. Nesse contexto, Castells (2013) demarca que não basta o professor informar e a escolar propagar bases desconectadas da realidade do aluno, mas é necessário a construção do conhecimento. Ou seja, buscar as informações, selecionar, organizar, planejar e com elas produzir diferentes conhecimentos que possam ser significativos para os alunos e alunas que estão na escola para aprender de maneira democrática, inclusiva e sem restrições padronizadoras.

E o processo de Letrar e Alfabetizar faz parte da atitude responsável e ética do professor. Assim na visão de Freire é “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p.14). Alfabetizar e letra como práticas associáveis entre teoria e prática, é um ensinar coerente.

As novas tecnologias contribuem para o professor desenvolver ações metodológicas que promovam o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, pois estamos inseridos na sociedade da informação. Assim, perguntamos às docentes quais recursos tecnológicos seriam utilizados com os alunos no processo de alfabetização.

A **P1** diz que na atual escola onde trabalha, os únicos meios tecnológicos são a televisão, computador e uma máquina de xerox. Já a **P2**, enfoca que gosta de utilizar datashow, onde já levo a aula visual com fotos, imagem de acordo com o conteúdo. Ainda uso para assistir filmes educacionais, o aparelho de show com música educacionais e uso de coreografias. **P3** relata que apesar de não ter muitos recursos, utilizamos vídeos educativos, televisão e datashow. A **P4** diz que faz o uso de televisão e notebook.

Tendo em vista que os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas são poucos, cabe às professoras fazerem uso de forma criativa e planejada. A escola é uma instituição social que se caracteriza como um local de trabalho coletivo

voltado para a formação das novas gerações, diferente de outras tantas instituições sociais. Segundo Valente (1999, p. 3), “a tecnologia como ferramenta educacional representa um poderoso recurso a ser utilizado pelo aluno em seu processo de aprendizagem, pois permite ao mesmo criar, comunicar-se e resolver problemas”.

Compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem pode ser com mais qualidade quando há a interação e a participação ativa dos gestores, pais e da comunidade. Dessa maneira perguntamos para as docentes se no processo alfabetizador os gestores e os pais colaboram ou não com elas.

A **P1** diz que, em parte, sim, há pais que ainda nos dão suporte com seus filhos. Já a **P2** enfoca que a gestão escolar colabora bastante e tem acompanhamento através da coordenação pedagógica, todo desenvolvimento do trabalho do professor. Qualquer dificuldade a coordenadora está ali auxiliando e junto com o professor criando novas estratégias para o pleno desenvolvimento do aluno no seu ensino e aprendizagem. Já os pais, a grande maioria deixa a desejar, pois não acompanham o desenvolvimento dos seus filhos e não comparecem na reunião de pais. A **P3** enfoca que há uma colaboração por parte da minoria dos pais e uma colaboração quase insignificativa dos gestores.

A gestão escolar e a família precisam colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, dialogando e buscando estratégias com as professoras para melhorar a qualidade do ensino, pois sabemos que as crianças iniciam a ler antes de entrarem na escola. Segundo Ferreira (2001, p.64), “estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo da aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização”. E assim, pontuamos que a sistematização da linguagem precisa ser acompanhada e colaborada por todos e todas.

Em relação a sua prática como professora alfabetizadora, questionamos as docentes sobre qual o maior desafio de ser alfabetizadora no século XXI.

A **P1** diz que falar em alfabetização é um pouco complexo, por que encontramos muitas dificuldades como professora, temos que lidar com alunos de diferentes estilos: desinteressados, desmotivados, impaciente etc. Assim, o

professor tem que compreender e auxiliar seus alunos com relação as suas dificuldades e tentar ajudar para que o rendimento não caia. Muitas vezes temos que fazer várias tarefas pelo simples fato da turma ser heterogênea, para atentar as necessidades do alunado.

Já a **P2** relata que, como professora alfabetizadora, meu maior desafio é atingir 100% de aprendizado em uma turma, diante de tantos fatores que influenciam e acarretam problemas de concentração, dificultando o aprendizado. A **P3** enfoca que o maior desafio é despertar nos alunos o interesse pelo aprender, e internalizar neles a importância da educação para vida profissional e social em que elas estão inseridas.

A **P4** conclui dizendo que os desafios são muitos, alunos desinteressados, desmotivados, não há acompanhamento em casa, o professor está desmotivado da sua prática pedagógica devido a se deparar com turmas de níveis diferentes.

Em que concerne os desafios e práticas docentes, percebe-se que o professor atualmente confronta-se com inúmeras dificuldades em sua rotina escolar, o que abrange a situação social da escola, as questões excludentes que atingem os alunos e os condicionantes do processo educacional. Para Ferreiro e Teberosky (1999), o grande problema da aprendizagem da leitura e da escrita está baseado nos métodos de ensino, pois as professoras buscam meios eficazes para todos, sendo que os educandos aprendem de maneira diferente e os desinteresses podem ser provenientes de métodos e práticas educativas que não estejam compatíveis com a realidade e a necessidade do aluno.

Diante dos relatos das professoras, pode-se observar que o processo de alfabetização é árduo. Sabemos que a escola não é a única responsável por propiciar à criança o mundo da alfabetização. Assim, as professoras P1, P2, P3 e P4 relatam que cabe a compreensão dos pais serem mais presentes na vida escolar dos seus filhos, participando mais da vivência de cada um, incentivando e despertando o interesse nos mesmos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as professoras estão constantemente em descoberta da sua profissão e na ação de alfabetizar e letrar, procurando desenvolver em seus alunos o raciocínio, a imaginação, a argumentação e o senso de observação, trabalhando a interatividade, tendo criatividade para alcançar seus objetivos, assumindo coletivamente a responsabilidade em relação ao aluno. Como pontua Freire (1996), “não existe docência sem discência”, e por isso as professoras aprendem quando ensinam os seus alunos, havendo uma comunhão. Porém, recursos e o auxílio da gestão, da família e comunidade são preponderantes no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que nem sempre as professoras conseguem propiciar um espaço de construção do conhecimento, pois há influências do cenário político e social, da estruturação e dos ideais que são propagados na escola. No século XXI, são muitos os desafios provenientes das mudanças e transformações sociais, intensas e contínuas, e que modificam a prática formativa. Assim, as professoras podem almejar ensinar os alunos de maneira concreta, real, interligando o alfabetizar com o letrar, porém sozinhas os processos serão difíceis e árduos.

Deste modo, a coletividade e todos os atores necessitam se envolver na escola pública e dela participar, serem ativos para minimizar o analfabetismo e ir contra uma alfabetização desconfigurada da realidade e dissociada do letramento. Por fim, enfatizamos que todas as crianças, jovens e adultos obtêm o direito de se alfabetizarem e letrarem para ser, conviver, conhecer e fazer no mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES da Silva Frade, Isabel Cristina. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 1, 2007, pp. 21-39 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

- BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CASTEDO, Mirta. Alfabetização: um desafio que se renova. Revista Educação. Abril, 2013. Disponível em <
<https://www.revistaeducacao.com.br/alfabetizacao-um-desafio-que-se-renova/>.
Acessado em novembro de 2019.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- DESLANDES, Suely Ferreira. (Et.al). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.
- MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil**. Cad. CEDES vol.33 no.89 Campinas Jan./Apr. 2013.
- MYNAYO, Maria Cecília de Sousa. (org.). **O desafio da Pesquisa Social**. In:
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 325p.
- VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas, 1999.

BREVE HISTÓRICO DOS PRECEITOS LEGAIS SOBRE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA

Rosileide dos Santos Gomes Soares/UPE
rosileide2410@gmail.com

Jocélia de Jesus Rêgo da Silva/IFPI
jocelia_jrs@hotmail.com

Monise Ravena de Carvalho Sousa/IFPI
moniseravena2@hotmail.com

RESUMO

A formação para a docência continua sendo um tema em evidência nos dias atuais, dada sua relevância e seu papel no processo de construção, aprimoramento e consolidação do conhecimento. Nesse contexto, encontra-se o estágio supervisionado obrigatório, um dos canteiros de (re) elaboração contínua da prática e de ascensão profissional na formação docente. Partindo dessa premissa, o presente estudo tem o intuito de investigar a construção histórica do estágio supervisionado obrigatório no Brasil, realizando um breve histórico acerca dos aspectos legais que discorrem sobre a temática. A fim de alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, a presente pesquisa assentou-se em leis, pareceres, decretos, resoluções e em autores como: Saviani (2008), Barreiro e Gebran (2006), Bizarro (2011), Pimenta (2012), entre outros que contribuem com o desvelar do objeto em análise. Compreendemos o poder (re) formulador dos dispositivos legais, principalmente no que concerne às políticas educacionais. Assim, espera-se que este estudo possa contribuir com novas discussões acerca do estágio supervisionado obrigatório na formação de professores.

Palavras-chave: Aspectos legais. Estágio supervisionado obrigatório. Formação docente.

1. ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Desde o início do século XX, mudanças significativas vêm ocorrendo no campo educacional no Brasil. Considerando o pilar sócio-político e econômico em que se assentava o debate, nessa área, é possível evidenciar as principais legislações que advogaram sobre a constituição do estágio em cursos de formação de professor/a, mesmo quando ainda era silenciado pela sombra da Prática de Ensino.

Tomamos como recorte, para análise do lugar do estágio, na formação docente, o contexto da jovem sociedade republicana nacional, permeada por ideais democráticos que vislumbravam estratégias para construção de uma nação apoiada em projeto educativo. Nessa conjuntura, podemos localizar a formação de professor/a, mesmo que ocorrida em um Estado Oligárquico, como forte instrumento no bojo da expansão, na época, do ensino primário. Dessa forma, no seio da Instrução Pública, aconteceram reformas políticas substanciais, inter cruzadas com a Reforma das Escolas Normais e conseqüentemente, da formação de professores/as e, nelas, o espaço do estágio como aprendizagem da profissão.

Nessa inclinação, uma vez que era necessário e urgente um ensino de qualidade, foram sendo implementados, anexos às Escolas Normais, cursos em nível superior e cursos complementares que, posteriormente, vieram a tornar-se instrumento adicional para a formação de professor/a. Nesse trajeto, o ensino primário obrigatório, depois de várias reformas, foi constituído de oito (8) séries, mediante formatação dos grupos escolares⁴.

Levando em consideração o viés nacionalista, próprio dos princípios republicanos, o entusiasmo pela Educação, acrescido ao aumento da população, em decorrência do acelerado processo de urbanização (ANDREOTTI, LOMBARDI e MINTO, 2012) e industrialização, foi outorgado o combate ao analfabetismo e aberto espaço para a procura demasiada pelo ensino público. Desse modo, e também em questão dos percalços ocorridos em relação ao financiamento da Educação, a antiga denominada escola primária passou a ser submetida, em caráter aligeirado, constituída em, apenas dois anos e ofertada para crianças de nove e dez anos. Como conseqüência, além da entrada tardia

na escola, os alunos passaram a ser promovidos automaticamente, requisito que resolvia a problemática do analfabetismo, mas não garantia a qualidade do ensino. Portanto, nessas condições era necessária uma boa qualificação docente para atender às demandas desse contexto republicano.

Na esteira das reformas que ocorreram em vários estados brasileiros, a Instrução Pública vai ganhando novos contornos em função das disputas pelo poder econômico expresso no Brasil de 1930. Nesse tocante, a prática de ensino passa a ter espaço na pauta de assuntos educacionais. Nesse entendimento, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, imbuído do ideário renovador, de base técnico-profissional e do psicológico infantil (SAVIANI, 2008) influenciou as ideias pedagógicas do país.

A formação de professor/a, prescrita nessa nova concepção educativa, recebe caráter de unidade, que nas palavras de Saviani (2008), embasado na própria estrutura do Manifesto supracitado, refere-se à realidade formativa em que se vivia, relatando que a “formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada a nível superior e incorporada às universidades” (p. 249). Não há, portanto, a visibilidade da formação específica para o/a professor/a dos anos iniciais da Educação Básica, embora o documento aponte uma característica político-educacional e, para além desse aspecto, demonstre a ampliação do ensino “desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário” (SAVIANI, 2008 p. 253).

No que tange à formação de professor/a, em nível superior, o Decreto-Lei de relevância foi o de nº 1.190/1939, que tratava do currículo básico científico e formava tanto bacharel quanto licenciado. O curso, prescrito por esta Lei, tinha duração de três anos, sendo que o quarto ano era destinado àquele/a que quisesse tornar-se licenciando/a. Eram, nele, inseridas disciplinas pedagógicas que se caracterizavam, assim, em um esquema que ficou conhecido como três mais um (3+1). Percebe-se o teor teórico dado à formação docente no escopo dessa legislação, bem como a separação conteúdo e método e o distanciamento, em muito criticado, entre teoria e prática, Prática de Ensino e Formação Docente, mesmo sendo a prática órgão pulsante da formação de professor/a. Outro ponto a considerar, frente a este processo formativo, relaciona-se ao caráter identitário

do/a licenciando/a, sufocado/a pelos conhecimentos científicos, fortemente expressos no curso.

Contudo, é no contexto da política centralizadora do Estado Novo que se delineia uma nova estrutura educacional, nos preceitos da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946, de 02 de janeiro de 1946), baixada pelo ministro de Educação da época, Gustavo Capanema. Este dispositivo unifica o currículo que, até então, apresentava nos estados federativos, diversas formas de conceber a Prática de Ensino, que a essa altura era caracterizada como a parte prática do curso de formação de professor/a, alimentando a dicotomia teoria e prática.

O supracitado Decreto-Lei, que objetivava a superação da diversidade que permeava a Prática de Ensino estabeleceu, ao Ensino Normal, a existência de escolas anexas destinadas à prática do/a futuro/a professor/a. A divisão do curso em dois níveis foi outro enfoque dado por esta legislação, a saber: o primeiro, técnico, regional que preparava regente para o ensino primário denominado profissionalizante e, o segundo, com estrutura curricular diversificada e especializada, funcionando nas dependências das Escolas Normais. Observamos que, tanto no primeiro quanto no segundo ciclo do curso, a Prática de Ensino era cursada, apenas, no último ano, quarto e terceiro, respectivamente, primeiro e segundo ciclo do ensino Normal.

Obedecendo à mesma perspectiva de mudança estrutural, destinado à prática docente, o Decreto-Lei nº 9053, de 12 de março de 1946, determina a criação, nas Faculdades de Filosofia, de um ginásio de aplicação, destinado à prática de ensino de alunos/as matriculados/as no Curso de Didática, o que não implicava “obrigatoriedade da disciplina Prática de Ensino, entendida mais como um tema de programa do que como objeto de um mínimo curricular” (BARREIRO e GEBRAN, 2006 p. 44). É notório que, nessa contextualização da formação docente, um componente curricular de grande relevância não tivesse espaço devido no preceito curricular proposto, apesar da inovação na dimensão do campo prático.

No âmbito do Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, o Curso de Licenciatura passou a ser atrelado à formação Didática, com obrigatoriedade

do/a licenciando/a cursar, como complemento, Psicologia Aplicada à Educação. Denota-se, portanto, o espaço exponencial destinado à Didática, embora não se negue a sua importância na formação docente, em detrimento da Prática de Ensino.

Levando-se em consideração esse formato, a Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, da época), como resultado de longos embates e disputas, retratada pela descentralização e flexibilização do currículo, mantém, ainda, a concepção mais teórica da formação docente. Nesses moldes, a Prática limitava-se “a observação e reprodução de modelos teóricos existentes” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 43) sem grandes revoluções no campo da formação. A obrigatoriedade, na ocasião, da disciplina Prática de Ensino, dessa forma, é vislumbrada, tão somente, a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292/62, de 14 de novembro de 1962, sob forma de estágio supervisionado. Nessa demarcação, segundo Nascimento (2013), é que a Prática de Ensino passa a ser desvinculada do ginásio de aplicação, sendo realizada em escolas de rede de ensino de um modo geral.

Nesse trajeto, com o fechamento das discussões, no regime ditatorial, em torno da educação, com a contundente profissionalização de base tecnicista, a Lei Federal de nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968, da Reforma Universitária, e a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, deliberam sobre a formação mínima, para o exercício do magistério, dentro de uma estrutura curricular que versava sobre dois momentos de formação, uma de caráter geral e outra de formação especial, e apenas nessa última se incluía a Prática de Ensino. A exigência de formação em nível superior recaía, nesse momento, sobre o/a professor/a do Normal e o ensino obrigatório, que outrora era denominado primário de oito anos, recebe denominação de 1º grau.

À luz desse contexto expansionista, formar número demasiado de professor/a fazia parte da meta governamental. Dessa forma, “todo o sistema de ensino em diferentes níveis e, em toda a sua organização, estruturação, planejamento e currículo” (*idem*, 2006, p. 46) estava revestido pelos pressupostos da racionalidade, eficiência e produtividade, bem ao modo do trabalho fundado da incipiente efetivação social neoliberal.

Com base nessa premissa, o Parecer CFE nº 349/1972, de 6 de abril de 1972, coloca, no espaço da formação docente, a Metodologia como disciplina que deveria responder às indagações emergidas da Prática, ao passo em que esta estava atrelada à Didática. Em outras palavras, a Prática de Ensino não tinha vida própria, embora estivesse identificada sob a forma de estágio supervisionado, momento de suma importância para a aprendizagem da profissão. Contudo, é possível perceber que houve tentativa de proporcionar momentos de encontro do discente com a escola, até porque, segundo o Parecer acima citado, a Prática de Ensino deveria ser realizada “nas próprias escolas da comunidade” (BRASIL, 1972, p 1).

A fragmentação da aprendizagem da prática, do/a futuro/a professor/a, o cerceamento do direito de decisão, presente nas determinações vigentes, assim como o estágio prescrito em formato de “observação, participação e regência, sem qualquer articulação entre a realidade do ensino” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 50) esclarecia a desarticulação de conhecimentos basilares à formação docente, atendendo aos fatores técnicos que coadunavam com políticas educacionais vigentes. Ademais, na visão de Pimenta (2012), apesar do intuito de fortalecer a associação e aproximação da teoria com a prática na atuação docente, o referido Parecer parece não ter alcançado o resultado esperado, uma vez que tratou a Didática como teoria e o Estágio como prática.

Diante do exposto, sinalizamos os frutos da década de 1980, marcada pela intensificação da mobilização dos/as educadores/as frente às questões sociais em que o país se encontrava. Como bandeira de luta, buscavam revitalizar o Curso Normal e reformular a Licenciatura em Pedagogia, de maneira a realizar a inserção social. Dessas reivindicações, proposições como: “a formação do/a professor/a como educador/a, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, e a docência, como a base da identidade profissional de todo educador” (*idem*, 2006, p. 51), ganhavam espaço na agenda política do país. O estágio, em âmbito nacional, assim como outras demandas educativas, mesmo com empreendimentos de fortes discussões, manteve-se no formato da legislação anterior.

A efervescência manifestada nesse período e a inserção das ideias neoliberais, na sociedade contemporânea, fazem emergir novas proposições, no

nascer de 1990, do século XX. Nessa conjuntura, inserem-se fundamentos legais que estabelecem diretrizes pertinentes às exigências atuais na área da educação.

Com relação à legislação, o primeiro destaque direciona-se à Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que no capítulo seis, no seu artigo 62, expõe a caracterização da formação de profissionais da educação, estabelecendo que “(...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, p. 1). Esclarece, ainda, em seu artigo 64, que a habilitação para administrar, planejar, inspecionar e supervisionar, no âmbito da educação básica, far-se-á mediante as mesmas condições.

Esse novo indicador legal faz emergir diversas regulamentações, dentre elas o Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08 de maio de 2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Registra-se, em seus escritos, a retomada da discussão necessária sobre articulação entre teoria e prática e avanços, no campo da Prática de Ensino, até então, não vistos. A Prática deixa de ser atrelada ao estágio supervisionado para assumir a transversalidade curricular do curso, inserida desde o seu princípio. A denominação, portanto, como componente curricular, é reafirmada na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, já revogada.

O Estágio, também considerado como componente curricular pelo Parecer 27/2001, de 02 de outubro de 2001, passa a ser chamado de estágio curricular obrigatório supervisionado, integrado à proposta pedagógica e ocorrendo no início da segunda metade do curso, em discordância, a esse respeito, do proposto pelo CNE/CP nº 9/2001. O estágio obrigatório, portanto, passa a ser vivenciado em espaço escolar de educação básica, o que possibilita maior aproximação entre esse nível da Educação e a Educação Superior, entre conhecimentos acadêmicos e os produzidos no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o estágio deixa de ser disciplina e, ao contrário, torna-se eixo articulador curricular. Assim, entendemos que seria enriquecedora a formação

docente calcada na ideia do estágio obrigatório, perfazendo todos os semestres do curso.

Na composição exposta, o estágio é desvinculado da disciplina Prática de Ensino e passa a vigorar, em regime de colaboração, entre os sistemas de ensino, sendo, então, avaliado pelo espaço formador e escola campo de estágio (BRASIL, 2002). Cabe destacar, no âmbito da revogada Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, a carga horária dos cursos de licenciatura, a qual prevê o mínimo de

2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos de seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (um mil e oitocentas) horas de aulas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002, p. 1).

Considerando o exposto, veremos, a seguir, o contorno do estágio obrigatório e não obrigatório, à luz de legislação específica, a fim de que tenha uma melhor compreensão dos estágios.

1.1 ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS E NÃO OBRIGATÓRIOS: UMA QUESTÃO LEGAL

O estágio nas licenciaturas, atualmente, é regido pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a parte legal que legisla sobre a obrigatoriedade do estágio de estudantes, a caracterização do estágio obrigatório e não obrigatório que revogou a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que normatizava sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo (denominações desta lei já extintas).

A Lei nº 11.788 representa avanço no sentido do amparo legal a questões diversas envolvidas no estágio, como por exemplo a celebração do termo de compromisso entre o educando/a e a parte concedente. Para Silva Júnior et al

(2016), uma organização no campo burocrático requer, também, intervenção coerente na dimensão pedagógica.

Chamamos a atenção para um detalhe nessa legislação. Por ela ser referência nacional, que institui fundamentos para o estágio, não compreendemos as razões dos Cursos de Licenciatura, especialmente em Pedagogia, não adotarem o Estágio Obrigatório Supervisionado desde o início da licenciatura. Perante os princípios orientadores da Lei nº 11.788/2008, estágio significa ato educativo escolar, principalmente supervisionado, perfazendo o percurso formativo, ou seja, o itinerário do/a estudante (BRASIL, 2008). Consideramos, como itinerário formativo, o momento do ingresso até o término do curso, motivo que justifica nosso posicionamento.

Nas disposições da atual Lei do estágio, como é conhecida, está descrito no § 1º do artigo 2º que “estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008, p. 1), ao passo em que estágio não obrigatório é aquele realizado “conforme determinações das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008, p. 1).

1.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O Estágio Supervisionado Obrigatório dos cursos de licenciaturas tem passado por diferentes ênfases, conforme exposto anteriormente. É possível identificar, no contexto atual, a superação de modelos reprodutivos e restritos que não dialogavam com a realidade do ensino. Por essa razão é que fazemos alusão à regulamentação específica do curso de Licenciatura em Pedagogia, com intenção sobretudo de vislumbrarmos o recomendado acerca do estágio obrigatório.

No que concerne ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, para este curso, na Resolução CNE/CP nº 1/2006, estabelecem:

2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência às aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

Assim, o Estágio Supervisionado Obrigatório, realizado ao longo do Curso de Licenciatura em Pedagogia que prevê, como carga horária total desta licenciatura, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico deve

assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 5)

Nessa direção, conforme Bizarro (2011, p. 2), faz-se necessário que os estágios sejam “bem planejados, desenvolvidos, acompanhados e avaliados, conforme os projetos pedagógicos dos cursos, os calendários acadêmico e escolar, para que se constitua em instrumento de integração”, fortalecendo, portanto, a relação interinstitucional, diversas vezes problematizada pelos pares. Esse estreitamento em muito contribuirá para a melhor aprendizagem da profissão.

No que se refere à Resolução vigente supracitada em relação às DCN do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que privilegia a docência como identidade do curso, e extingue as habilitações, percebemos as inúmeras atividades docentes que o curso, em suas 3.200 (três mil e duzentas) horas, deverá

oferecer. Entendemos, diante do explicitado, que pode ser possível ocorrência de lacunas na formação e no exercício da profissão.

Nesse trajeto histórico, encontramos, ainda, os preceitos da Resolução nº 2/2015, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Não temos a pretensão de apontar os impactos dessa desta Resolução na formação do/ a professor/a, haja vista que a reformulação do PPC dos cursos de licenciatura, incluindo o de Licenciatura em Pedagogia, com base neste marco legal, encontra-se em processo inicial de vivência.

2. CONCLUSÕES

Diante do que foi discutido até o presente momento, há indícios de que o/a professor/a parece realizar um trabalho social específico, não que seja melhor ou pior que os/as demais profissionais: porém, ele/a tem um diferencial: é formador/a de opiniões e possui a capacidade de lidar com as ideias, com a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos. Nesse sentido, cabe ao/a professor/a realizar a tarefa de (re) humanização do homem e da mulher, considerando o estágio supervisionado um dos componentes curriculares obrigatórios de grande importância no percurso inicial da formação.

Observa-se que o Estágio Supervisionado Obrigatório, integrado aos demais componentes curriculares na formação de professores/as, com base na revisão bibliográfica realizada, ainda representa um desafio, posto que se configura como uma possibilidade de aproximação do/a licenciando/a em formação com a realidade concreta.

As análises realizadas, demonstram que as determinações legais têm sido fator principal de reformas curriculares e estratégias formativas as quais, ao longo da existência dos cursos de licenciatura, tiveram atenção maior aos aspectos teóricos, ficando a prática subjugada a estes. Nessa inclinação, denotamos que os cursos de Licenciatura em Pedagogia passaram por significativas reformulações em consonância com o prescrito pela legislação,

mas, contudo, o Estágio Obrigatório como eixo articulante do curso nem sempre ocupou lugar de destaque e significância na formação de professores.

Assim, provisoriamente, a conclusão que se pode registrar é apontar a grande importância do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação docente. Nessa direção, torna-se imprescindível que ele seja conduzido e realizado de forma a direcionar os/as licenciandos/as à (re) pensarem o ato de fazer educação como possibilidade de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOTTI, Azilde L., LOMBARDI, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

BARREIRO, Iraíde. M. F.; GEBRAN, Raimunda. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BIZARRO, Adelina Maria Salles. **Estágio supervisionado e prática inicial das licenciaturas da UPE-FACETEG**: construindo saberes a partir da legislação. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO, 2011. Programa e Trabalhos Completos. São Paulo-SP, 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL> .Acesso em: 01 de dez de 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF, 02jan. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De18530.htm. Acesso em: 01 de dez de 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. Brasília, DF, 12 mar. 1946. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/>. Acesso em: 19 de fev de 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946**. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. Brasília, 26 mar. 1946. Disponível em: www2.camara.leg.br/.../declei/.../decreto-lei-9092-26-marco1946-416948-publicacaoor. Acesso em: 10 de dez de 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 01 de dez de 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil Acesso em: 11 de dez de 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 ago de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 01 de dez de 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, DF, 07 de set de 1977. Revogada pela Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm. Acesso em: 11 de dez de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 22 de fev de 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 31 de mar de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CFE Nº 349/72, de 6 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 07 de dez de 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. Brasília, DF, 8, mai. 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 22 de fev de 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 27/2001, de 02 de outubro de 2001**. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, DF, 2, out. 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 01 de dez de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, DF, 18, fev. 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 23 de fev de 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. DF, 19, fev. 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 23 de fev de 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006** - Diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia. Brasília: Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11-12.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1771_9res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de fev de 2017.

NASCIMENTO, Carla Alessandra de Oliveira. **Estágio obrigatório as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Uberaba, Uberaba.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA-JUNIOR, Arestides Pereira da, et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE nº 03/ 1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016 Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/>>. Acesso em: 09 de dez de 2017.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Tarciana dos Santos Pinheiro

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar tarcianapinheiro@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho trata de uma análise da constituição da identidade docente de três professoras iniciantes da educação infantil interpretadas através de suas narrativas do memorial de formação. O estudo foi desenvolvido por meio das seguintes questões: as narrativas da trajetória no início de carreira podem contribuir para identificar os elementos das trajetórias pessoais e profissionais que compõem a constituição da identidade docente? Como ocorre o processo de construção da identidade docente no início da carreira profissional docente? A partir disso, fizemos uma leitura das vozes narrativas dessas profissionais docentes, as quais que evidenciaram dimensões profissionais e pessoais de suas constituições identitárias do processo de indução à carreira docente.

Palavras-chave: Identidade docente, Narrativas, Início da docência.

1. INTRODUÇÃO

A docência enquanto prática social requer uma sequência de posições. Essas posições podem ser relatadas a partir de uma trajetória individual e/ou por meio de uma história pessoal cuja narrativa atualiza visões de si e do contexto social em que está inserido. Por esse viés, analisamos as trajetórias de vida, de formação profissional de professoras iniciantes que atuam na educação infantil em instituições públicas de ensino, cujo contexto de trabalho insere-se nas dificuldades vividas no início da carreira docente, reveladas em um memorial de formação. Desse modo, questionamos: As narrativas da trajetória no início de carreira podem contribuir para identificar os elementos das trajetórias pessoais e profissionais que compõem a constituição da identidade docente? Como ocorre o processo de construção da identidade docente no início da carreira profissional docente? Analisamos memoriais de formação de professoras iniciantes compreendendo que as narrativas são instrumentos de ensino/formação e de pesquisa (CUNHA, 1997). Por meio delas é possível identificar e compreender elementos dos processos de construção da identidade docente das professoras, que englobam as visões que as docentes têm de suas trajetórias de atuação profissional no início de carreira.

Buscamos conduzir nossas análises trabalhando alguns conceitos importantes sobre a constituição da identidade profissional, ao se considerar que sua construção perpassa pela dimensão pessoal, intrinsecamente relacionada com a trajetória de formação docente. Ademais, essa identidade é influenciada por forças sociais, culturais, políticas e históricas dos contextos nos quais o profissional se insere. Respaldamo-nos também por diálogos referentes ao campo da formação de professores, a fim de traçar um recorte de estudos que contribuem para a dimensão da construção da identidade dos mesmos, uma vez que esse desenvolvimento profissional está compreendido como um processo contínuo que acompanha toda a trajetória de vida do docente.

2. METODOLOGIA

Conforme anunciado, este estudo analisa memoriais de formação de professoras iniciantes que atuam na educação infantil. Compreendemos que a narrativa exige elementos que fundamentam situações que são experiências no percurso de vida de cada indivíduo, tendo em vista que a realidade cotidiana é compreendida por cada um de nós de um modo particular. Em outras palavras, nossas experiências estão carregadas de significados preenchidos de crenças e valores que de fato são inerentes ao contexto social e cultural ao qual estamos inseridos (GALVÃO, 2002).

Tomamos, então, as narrativas como instrumento de pesquisa, uma vez que são formas de revelar experiências importantes na formação profissional de cada narrador. Essas revelações tão ricas contribuem para as pesquisas que buscam compreender diversos pontos e questões da formação de professores, e podem se configurar como um ponto de partida para a elaboração de políticas educacionais.

Nessa perspectiva narrativa, focamos o memorial de formação, que se configura por meio da escrita de um texto marcado pela subjetividade do indivíduo, uma vez que se trata de um relato de experiência vivida pelo sujeito narrador. Sendo assim, perpassamos pelo contexto de memória, tendo em vista que a narrativa é a reminiscência dos docentes, sendo entendida como um trabalho, pois trata-se de um processo que envolve esforços e dedicação. De acordo com Bosi (1994), lembrar não é viver, mas refazer, reconstruir e repensar imagens e ideais de hoje; memória é trabalho. Nesta empreitada, acreditamos que os memoriais são registros singulares das vivências das professoras iniciantes, os quais traduzem seus modos de enxergar o passado através de uma leitura do presente, pois não é possível fugir da condição de sujeitas do presente que estão sendo constituídas num caminho contínuo e desafiador dos contextos educativos. Nesse sentido, “as histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais”, conforme pontua Thomson (1997, p. 57). Portanto, as lembranças encaminhadas nos memoriais relacionam-se com a construção identitária do

narrador, e, neste estudo, utilizamos esse recurso narrativo para compreendermos as marcas que acompanham o percurso da construção identitária das professoras iniciantes.

Em suma, como ferramenta metodológica, utilizamos os memoriais de formação elaborados por professoras iniciantes que atuam na educação infantil e que fazem parte do Programa Híbrido de Mentoria (PHM), contexto de realização de uma pesquisa-intervenção financiada pela FAPESP/São Paulo/Brasil, que investiga contribuições e limites do modelo híbrido (*online* e presencial) de mentoria para o desenvolvimento profissional de professores experientes e professores iniciantes. O PHM objetiva que professores experientes (com mais de 10 anos de prática docente), na condição de mentores, auxiliem professores iniciantes (PI) a minimizar ou superar as dificuldades do início da carreira docente. O programa contempla três subgrupos de trabalho: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

No início da mentoria, cada iniciante elaborou um memorial de formação. Não foi dado um modelo ou uma receita a ser seguida, contudo as professoras leram o texto “Memorial de formação: registro de um percurso”, de autoria de Guedes-Pinto, e o memorial de um professor da Educação Básica. Além disso, foi solicitado que as professoras narrassem fatos e pessoas marcantes de seu período de escolarização e da formação inicial, explicassem as influências que determinaram a escolha da profissão e relatassem seu início na docência, para analisar como percebem este último no momento de elaboração da narrativa. Neste artigo, analisamos três (3) memoriais de três (3) professoras da educação infantil. Esses memoriais possibilitam acesso às subjetividades dessas professoras iniciantes participantes e também alastrar suas vozes e verdades ao se constituírem como docentes.

Na etapa de análise, fizemos a leitura dos memoriais identificando as fases que refletem suas dificuldades no início da carreira docente, captando principalmente as experiências que identificam leituras subjetivas. A análise ocorreu em três tempos: “[...] Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus” (SOUZA, 2014, p. 43).

Optamos por uma amostragem das participantes da pesquisa sem mencionar seus nomes nesta investigação. Sendo assim, conduzimos à identificação no Quadro 1.

Quadro 1. Participantes⁵ da pesquisa em seus contextos de formação e trajetória profissional

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
D	Graduação em Pedagogia em 2014 em uma instituição pública de ensino superior.	Iniciou a docência em 2015 na Educação Infantil – Instituição pública.
G	Graduação em Pedagogia em 2017 em uma instituição pública de ensino superior. Especialização em Ensino Lúdico em uma instituição particular	Iniciou a docência em 2017 na Educação Infantil – Instituição pública.
R	Graduação em Pedagogia em 2015 e mestrado em Educação em uma instituição pública de ensino superior.	Iniciou a docência em 2017 na Educação Infantil – Instituição pública.

Fonte: Elaborado pelas autoras

3. DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas os estudos voltados para o desenvolvimento profissional docente têm ganhado espaço no campo de pesquisas educacionais. Gatti (2010), em um levantamento bibliográfico, identificou que o tema “identidade e profissionalização docente” surgiu como um assunto emergente no conjunto das teses e dissertações sobre formação de professores defendidas no Brasil na década de 1990.

Neste estudo, ao buscar identificar e compreender elementos dos processos de constituição da identidade profissional de três professoras iniciantes da educação infantil, aproximamo-nos dos quatro pressupostos sobre a compreensão do conceito de identidade profissional pontuados por Rodgers e Scott (2008), a saber: i. A identidade é formada em múltiplos contextos, influenciada por forças sociais, culturais, políticas e históricas de cada contexto; ii. A identidade é construída nas relações com os outros; iii. A identidade é

mutável, instável e múltipla; iv. A identidade envolve a construção e reconstrução de significado através das histórias ao longo do tempo. Os contextos e as relações descrevem os aspectos externos da construção da identidade, isto é, a dimensão objetiva; por outro lado, histórias de vida apresentam os aspectos internos, ou seja, a dimensão subjetiva. Frente a essa reflexão, estruturamos nossas ideias referentes aos elementos que constituem a identidade profissional no início da carreira docente considerando esse período, que é caracterizado por inúmeros conflitos que influenciam fortemente na construção da identidade docente (NÓVOA, 2019).

Nesse processo contínuo de formação identitária, a história de vida tem papel-chave na mediação entre os sentidos das práticas do professor e suas crenças como professor, implicando na (re)construção da identidade profissional (FLORES, 2009). De acordo com Rodgers e Scott (2008), a identidade profissional, então, é interpretada e construída através das histórias que alguém diz a si mesmo e que os outros contam. Essas histórias podem mudar ao longo do tempo, por meio de contextos, e dependem das relações sociais.

Compreendemos a identidade profissional docente em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; portanto, entendendo que essa aprendizagem não é única, uma vez que os indivíduos se reinventam ao longo de suas experiências (MIZUKAMI et. al, 2003). Além disso, entender que existe uma identidade sendo construída supõe uma valorização desses profissionais, pois eles se percebem em seus contextos de atuação, o que causa motivação e satisfação do seu trabalho. Sendo assim, a identidade é demandada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos (MARCELO, 2002). Segundo Marcelo (2002), esses fatores, que se relacionam à constituição do ser professor, podem contribuir no desenvolvimento e valorização desse profissional.

Compreender a trajetória profissional dos professores e as fases de suas carreiras, nesse caso considerando as intensas aprendizagens e tensões que estão intrinsecamente relacionadas à constituição identitária no início da carreira, convoca-nos a discorrer sobre essa fase de descoberta e sobrevivência do ciclo de vida dos professores, conforme a leitura de Huberman (2000). Consideramos não ser viável pressupor que o ciclo proposto pelo autor é um percurso linear e uniforme, já que nem todos os professores perpassam por

todos os estágios da carreira, indicados por Huberman (2000), do mesmo modo e com as mesmas características, isto é, pode haver regularidades nas fases da carreira, mas não uniformização. Ademais, Tancredi (2009, p. 47) pontua que a carreira docente sempre está em movimento, e que as atitudes dos professores intervêm “na sua disposição para perceber a necessidade de mudar, para investir recursos em novas maneiras de ensinar e para empreender as mudanças que consideram necessárias. Essas disposições são construídas e reconstruídas com o passar do tempo”.

Ressaltamos, então, que o aumento da confiança para atuar e a busca por diversificação das práticas não dependem necessariamente e exclusivamente do tempo de carreira. Essas características dependem, principalmente, dos tipos de experiências vividas, dos processos reflexivos traçados e do compromisso com a docência. Consideramos, por exemplo, que um professor iniciante pode diversificar suas práticas e um docente próximo à aposentadoria pode continuar investindo em si e nos alunos.

Contudo, as características pontuadas por Huberman (2000) são válidas para pensarmos sobre o início da carreira. Segundo esse teórico, essa etapa de indução é caracterizada por um “choque do real” por meio do questionamento mais corriqueiro: “será que dou conta?”. Sendo assim, o professor se coloca entre a distância dos ideais e a realidade do cotidiano escolar. Porém, de outro modo, há o aspecto da “descoberta”, que demonstra o entusiasmo inicial de se ter uma responsabilidade pedagógica (uma sala de aula, seus alunos, seu programa de ensino) e também por se sentir parte de um campo profissional.

Por fim, essas foram as principais características que consideramos mais relevantes para compor nossas reflexões, porém é importante salientar que não podemos cair no equívoco de pressupor que esse início de carreira implica necessariamente a passagem linear por todas essas etapas, tendo em vista a dimensão individual da profissão docente.

Tendo como base esses pressupostos, encontramos nas narrativas de professoras iniciantes da educação infantil, dados que nos mostram esse ciclo inicial de suas induções. Há que se considerar a importância de ouvir as vozes dessas docentes e compreender as demandas de dificuldades enfrentadas

nesse período. De outro modo, a narrativa da trajetória docente ganha espaço para compreendermos o olhar das professoras sobre si em relação ao seu trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Narrativas de professoras iniciantes: as dificuldades no início da carreira

O relato da professora R ilustra a história sensível de sua trajetória indutiva na carreira docente ao narrar que no curso de Pedagogia elaborou um memorial de formação, e isso a recordou da elaboração de diários em sua infância, levando-a a desejar escrever um diário contando seu dia a dia como professora durante seu primeiro ano na carreira. Parafraseando Bosi (2003), a narrativa da professora está ligada às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas, uma memória enraizada no que podemos chamar de concreto, espaço, gesto, imagem e objeto. Sendo assim, esses aspectos exemplificam a relação da PI (Professora Iniciante) com o diário, revelando-nos uma marca da infância que está relacionada à dimensão pessoal.

Diante das limitações vividas nesse início de docência, não foi possível realizar o projeto de escrita do diário, conforme o relato posterior da PI. Porém, percebemos que a professora (re)significou a experiência de escrever uma narrativa em sua graduação, de modo a relacionar essa vivência à sua necessidade presente.

PI R- [...] o máximo que consegui fazer foi um caderninho onde escrevo o conteúdo trabalhado a cada dia de aula, é uma espécie de semanário que a diretora da escola verifica todas as segundas-feiras. Não é bem o diário que eu planejava fazer, mas agora com essa atividade⁶ quem sabe não me anime a colocar meu antigo plano em prática.

É interessante observar o trabalho de rememoração que a professora faz ao colocar em prática a narrativa do diário. O exercício da escrita proporcionou uma reflexão significativa da docente, uma vez que identificou uma marca identitária subjetiva que expressa a dimensão pessoal que a PI R estabelece com sua profissão.

No excerto seguinte, a PI relata a experiência de atuar na fase 1 da educação infantil. Ela descreve suas opções pedagógicas e a angústia de não se sentir professora ao atuar nessa modalidade de ensino.

PI R- Sobre escolher um cargo de apoio ou uma sala na creche, confesso que foi uma grande dúvida que tive. Fiz meu estágio em uma fase 1 e apesar de ter gostado da experiência não me senti muito professora, mesmo avançando nas leituras sobre educação infantil, ainda sinto muito o peso do cuidar nas práticas da creche e vejo o educar sendo deixado de lado por diversos motivos como tempo, rotina, grande quantidade de crianças, entre outros. A verdade é que se eu tivesse escolha não trabalharia em creche, pois não me sentiria segura para lidar com crianças tão pequenas e não conseguiria enxergar a dimensão educativa do meu trabalho [...].

É possível identificar uma dimensão subjetiva referente ao olhar da professora sobre sua atuação. Ela narra que não se reconhece como professora por desenvolver práticas de cuidado na Educação Infantil, percebendo assim que no contexto de atuação no início da docência o educar está desvinculado da prática do cuidar. A professora R vem constituindo sua trajetória identitária dentro do campo de discussões que marca a constituição da educação infantil no Brasil sobre o educar e cuidar, produzindo reflexões sobre a dimensão educativa no nível de ensino em que atua. Embora não tenhamos registros sobre suas práticas educacionais, ao analisar outros momentos do memorial compreendemos que uma marca escolarizada da educação infantil se veicula através de suas concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, concepções essas advindas de sua formação inicial.

Este debate abrange um contexto histórico importante de ser entendido pelos profissionais dessa área, pois ocorreram algumas transformações no modo de conceber a educação infantil, principalmente no que se refere ao plano assistencialista, que teve em seu início mudanças que buscam garantir direitos, assistência e apoio educacional desde o nascimento, além de proporcionar às mães a possibilidade de ter seus filhos assistidos para que possam exercer suas atividades profissionais. Então, novas demandas profissionais apontam legislações específicas, novas práticas profissionais que visam atender às crianças nas creches e pré-escolas começam a ser construídas, com o fim de

garantir seu desenvolvimento pleno, e o cuidado passa a ser relacionado ao educar (KULHMANN, JR, 2000, entre outros). Considerando que os contextos influenciam fortemente a constituição da identidade profissional (RODGERS; SCOTT, 2008), é válido pontuar que as marcas históricas da constituição da educação infantil que permeiam a complexidade do binômio cuidar/educar, que originam a pouca valorização do profissional que atua nessa etapa de ensino, entre outros aspectos, irão influenciar na formação identitária desse docente, podendo gerar conflitos e tensões internas e na relação com o outro.

As relações entre concepções pedagógicas e prática docente são elementos que provocam tensões no início de carreira da PI R, tendo em vista a dificuldade de articulação entre teoria e prática, sendo destacado por Marcelo (2009) como um aspecto do início da carreira.

Voltando nosso olhar para a PI D, ela narrou em seu memorial o início da docência com bastante entusiasmo. Como podemos perceber no relato seguinte, D possui muitas expectativas e ideais de realização da sua prática educativa. Ela deseja atuar no Ensino Fundamental e “sonhava em ensinar conteúdos um tanto avançados, usar bons livros didáticos, preparar e corrigir atividades”.

Em seu memorial observamos uma marca subjetiva que remete à família, influência na construção identitária da PI D: ela tinha receio de quem seria a diretora da escola, pois sua mãe – que também era professora – relatava experiências ruins com a direção da escola.

A marca encontrada em sua narrativa possui um caráter subjetivo, ou seja, a PI D projeta em sua trajetória os valores e concepções do que é ter experiências ruins, que foram repassados por sua mãe. Desse modo, identificamos uma marca do olhar do outro que influencia no olhar sobre si (DUBAR, 2005). Além disso, como assevera Marcelo (2009, p. 4), “o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”.

No caso da PI G, o início da docência foi marcado por uma aparente tranquilidade em razão de ter tido uma experiência de estágio, o que a deixou mais confortável para encarar o processo de indução. No entanto, como pontua

Tancredi (2009), ao ingressar na escola, o professor iniciante enfrenta uma realidade que não é mais a mesma que deixou poucos anos atrás enquanto aluno, ou seja, os professores são outros; as propostas educacionais, a escola, são dinamismos da realidade que nem sempre condizem com as expectativas do iniciante. Assim, a tranquilidade vivida por G nos primeiros dias de docência foi, aos poucos, sendo substituída por tensões. No excerto a seguir encontramos uma dessas tensões e marcas relacionadas à dimensão pessoal de experiência escolar da docente.

PI G- Outra dificuldade gigantesca que tive foi de fazer as notas do boletim. Eu não aprendi isso na faculdade. Tomei então como base o que lembrava da minha época escolar, o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio. Nem pensei que com crianças isso talvez fosse diferente. Assim, aconteceu de eu dar média 1 ou 2 para alguns alunos. Nessas ocasiões, na reunião de Conselho a diretora, com muito cuidado, sem me humilhar, chamava a minha atenção para o que significa uma nota dessas e o que ela causa numa criança.

Nesse aspecto, pode-se identificar uma perspectiva escolarizada sobre a educação infantil – atribuir notas em um boletim escolar –, em que, diante de situação com a qual não sabe lidar, a professora G se respalda em uma experiência escolar enquanto aluna do ensino fundamental e ensino médio, seguindo esse modelo de docência e negligenciando as características da criança pequena e da educação infantil.

O depoimento de G evidencia o pressuposto de que a aprendizagem da docência se inicia antes de sua preparação formal (MARCELO, 2009; MIZUKAMI, 2003; TANCREDI, 2009, entre outros), quando se é aluna e se constrói uma imagem sobre o ensino, a aprendizagem e o que é ser professor, processo que, muitas vezes, é imitativo e intuitivo. Agregado a essa discussão, retomamos o estudo de Gatti (2010), ao revelar que as disciplinas curriculares nos cursos de pedagogia do Brasil, específicas para a atuação na educação infantil, contemplam a porcentagem de 5,3%. Esses apontamentos demonstram que existe um fator importante para a atuação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, pois entende-se que, muitas vezes, a formação inicial não abrange as necessidades de conhecimentos específicos da área; portanto,

também consideramos um fenômeno necessário a ser discutido no processo de desenvolvimento profissional docente.

No depoimento de G novamente encontramos marcas que demonstram uma concepção desvinculada do cuidado na prática educativa, ou seja, as professoras não reconhecem os aspectos socioculturais que circundam a vida das crianças na relação com o mundo físico e social. É fato que as crianças pequenas são vulneráveis e, em alguns aspectos, dependentes dos adultos; entretanto, atuar na educação infantil também requer posturas de reconhecimento de aspectos referentes à socialização, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças pequenas, processos nos quais elas estabelecem múltiplas relações com o mundo, com outras crianças e com os adultos por meio de diferentes linguagens, como, por exemplo, corporal, pictórica, plástica, escrita, oral e gestual (ROCHA, 2001). Assim, essas relações deveriam ser o foco de uma pedagogia voltada para a educação infantil, considerando os processos próprios da constituição do ser criança, que englobam “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário” (ROCHA, 2001, p. 31). Também pontuamos como fundamental entender a criança como um todo e como um ator social que produz cultura, que se expressa nos pensamentos, nos jogos, nas brincadeiras e nos seus desenhos (CORSARO, 1997). Portanto, é imprescindível a valorização dos aspectos mencionados para uma postura docente que de fato atenda aos objetivos pedagógicos da educação infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas analisadas neste trabalho nos apontaram dimensões importantes para serem pensadas no processo de construção da identidade profissional docente. A dualidade retratada nos relatos das três professoras iniciantes trouxe dimensões da identidade vista como decorrência simultânea, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constituem as profissionais no início da docência (MARCELO, 2009). Esse período é importante porque as docentes precisam realizar a passagem de estudantes a docentes, por isso

surgem dúvidas, tensões, ao terem que adquirir conhecimento adequado e competência profissional em um breve período de tempo. As professoras iniciantes revelaram em seus memoriais marcas que evidenciam o protagonismo delas na formação da própria identidade pessoal e profissional. Nessa vertente, observamos, como também pondera Marcelo (2009), que a identidade docente constitui um processo de negociação mediado pelo professor em suas próprias crenças, valores e experiências nas escolas e fora delas, o que implica diretamente na construção do tipo de profissional que cada uma almeja ser.

As trajetórias do início de carreira revelaram dimensões pessoais e profissionais que estruturam as formações identitárias, e esse processo está imerso em dificuldades e superações demandadas no início da carreira, além de elementos objetivos e subjetivos que delineiam suas trajetórias profissionais.

Além disso, os dados revelam que, muitas vezes, os saberes teóricos concebidos na formação inicial estão distanciados das demandas encaradas pelos professores no início de carreira, sendo necessário pensar em estratégias de formação para o desenvolvimento docente. Ou seja, é imprescindível a busca de saberes específicos por meio de programas formativos que promovam novos conhecimentos e estratégias metodológicas para prática do professor, pois esses mecanismos contribuem para a minimização das dificuldades e/ou a superação destas.

Portanto, cabe salientar que a investigação sobre a constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil constitui um trabalho importante para a formação de professores no sentido de apoiar tanto os alunos em formação quanto os próprios profissionais no início de carreira, na compreensão de si próprios enquanto professores. Esta investigação também contribuiu para o cenário das pesquisas narrativas, sobretudo no campo da formação de professores, pois as marcas das trajetórias de vida descritas pelas docentes e as relações que estabelecem com os contextos mais amplos, confirmam a potencialidade deste instrumento investigativo, coletando nas entrelinhas o modo de ver e sentir dessas profissionais.

Por fim, entendemos que este estudo amplia e projeta novas perspectivas investigativas na área. Este é apenas um novo caminho a ser percorrido e explorado, pois compreendemos que a identidade é um aspecto amplo e

essencial para entendermos os processos que envolvem os saberes e fazeres docentes, bem como as maneiras de se constituir profissionalmente.

REFERÊNCIAS

- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. Atelie Editorial, 2003.
- CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.
- CUNHA, M. I. da. **Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1- 2, jan. 1997. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>
- DUBAR, C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005
- FLORES, M. A. **La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones**. In: MARCELO, C. (coord.). **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009.
- GALVÃO, C. **Narrativas em Educação**. Artigo apresentado na Conferência Internacional de Investigação em Educação, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação, em 5 e 6 de dezembro de 2002. 2 Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf> Acesso em: 29 Abr. 2019.
- GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>
- HUBERMAN, MI. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- KUHLMANN JR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, nº14, mai-ago, 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003

NÓVOA, A. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores.** Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

ROCHA, E. A. C.. **A pedagogia e a educação infantil.** *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, Apr. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Mar. 2018.

ROGERS, C. R., SCOTT, K. H. **The development of the personal self and professional identity in learning to teach.** In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. 2008, pp. 732–755

SOUZA, E. C. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/11344> Acesso em: 03 Jan. 2019.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, 2009. 62 p.

THOMSON, A. **Recompondo a memória: Questões sobre a relação entre História Oral e as memórias.** Proj. História. São Paulo, (15), abr. 1997

A DISCUSSÃO DE GÊNERO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI DE FLORIANO-PI

Karoline Lyvya Cristino de Oliveira FANORTES
k.lyvya@hotmail.com

Letícia Carolina Pereira do Nascimento
UFPI/CAFS – lecarolpereira@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta a discussão de gênero (LOURO, 1997) no currículo (SILVA, 2009) do curso de licenciatura em Pedagogia da UESPI de Floriano-PI. Objetivando: Analisar a discussão de gênero no PPP (2015) do curso de Licenciatura em Pedagogia. Tratando-se de uma pesquisa documental (LAKATOS, 2009) com abordagem qualitativa (CRESWELL, 2010), em que foi analisado o PPP do curso. Com esse PPP, pôde-se encontrar disciplinas que abordam as questões de gênero, podendo enfatizar que são disciplinas que também se propõem a trazer questões relacionadas a sexualidade, diversidades e diferenças. Os ementários e bibliografias trouxeram a categoria gênero, porém, das disciplinas analisadas percebeu-se que nenhuma promove um debate específico de gênero. Dessa forma, conclui-se com a análise desse PPP que: as questões de gênero estão formalmente presentes no currículo do curso de pedagogia da UESPI, contudo, de forma limitada.

Palavras-chave: Gênero; Formação Inicial; Currículo.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a relação entre gênero e currículo, no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Dr^a Josefina Demes, localizado em Floriano-PI. Considerando esse contexto, acredita-se que esta pesquisa possa fazer um redimensionamento para a investigação curricular do PPP devido a sua urgência em estudos que se voltem a dar significância à discussão de gênero na contemporaneidade, sobretudo nas instituições formadoras como as universidades públicas.

Com a compreensão de que a temática gênero engloba muitas outras temáticas, tais como: machismo, sexismo, LGBTfobia e demais desigualdades relacionadas a esses grupos minoritários que tanto são segregados, acredita-se que ao promover currículos que se proponham a trazer esses debates em sua essência, os mesmos trariam contribuições mais eficazes no combate a essas desigualdades que ainda são bastante presentes em nossa sociedade, de modo que se busque promover uma educação mais equânime e democrática.

Assim, considerando a urgência e a relevância de estudos que se voltem a investigar gênero e currículo, surge a inquietação para analisar o PPP do curso de pedagogia. Ao desenvolver essas investigações acerca do currículo, pode-se delinear o redimensionamento de gênero para o campo de pesquisa do curso de Pedagogia da UESPI-CDJD. Com base nesse contexto, surgem as seguintes questões como norteadoras para esta pesquisa, sendo: Onde estão as discussões de gênero no currículo do curso de Pedagogia da UESPI-CDJD? Quais são as relações entre gênero e currículo no Projeto Político Pedagógico de seu Curso (PPP)? As disciplinas obrigatórias e optativas presentes no PPP do curso de Pedagogia contemplam a temática gênero?

Considerando esses questionamentos, buscou-se um maior aprofundamento na problemática. Assim, de forma que se possa fazer uma análise mais detalhada no currículo do curso dessa Universidade, a pesquisa se delineou da seguinte maneira: objetivo geral – Analisar o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI-CDJD de Floriano-PI para as questões de

gênero. Com intuito de atingir o objetivo citado, a presente pesquisa caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa, sendo do tipo documental. Segundo Creswell (2010, p.209) na pesquisa, “[...] os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de sua origem, história, contexto e entendimentos anteriores”. Assim, com a natureza da pesquisa qualitativa pôde-se analisar criticamente os dados coletados. Já a pesquisa documental, tem como característica a fonte de coleta dos dados, pois esta se restringe a documentos, sendo eles escritos ou não, o que se constitui como fontes primárias (LAKATOS, 2009). Portanto, nesse tipo de pesquisa a coleta é feita por meio de documentos, neste caso, o PPP da UESPI.

A análise documental realizada nesta pesquisa está distribuída em duas sessões textuais. Na primeira seção, intitulada *Breve contexto histórico do Curso de Pedagogia da UESPI-CDJD*, é feita uma breve apresentação do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI-CDJD, propõem-se a compreender de que modo as concepções de curso se relacionam com o debate de gênero e educação. A segunda seção, intitulada *O PPP (2015) do Curso de Pedagogia da UESPI/CDJD: disciplinas, ementas, bibliografias e afins*, realiza-se uma análise do modo como as questões de gênero se apresentam nas disciplinas do referido curso, e de modo mais específico, subdividiu-se esta seção nos seguintes subtópicos: 2.1 *As disciplinas que contemplam gênero no PPP (2015) da UESPI*, em que são apresentadas as disciplinas que se propõem a falar de gênero no curso; 2.2 – *Análise das ementas de disciplinas específicas que falam de gênero no curso de pedagogia da UESPI/CDJD*, na qual são analisadas as ementas das disciplinas que propõem de algum modo o debate sobre gênero; e 3.3 – *Análise da Bibliografia resumida do Curso de Pedagogia da UESPI-CDJD*, faz-se a relação entre a literatura clássica de gênero e os aportes teóricos usados nas disciplinas do já mencionado curso.

2. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI-CDJD

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Dr^a Josefina Demes (CDJD) localiza-se no município de Floriano-PI. Criada em 21 de setembro de 1993 pelo decreto nº 4.613, a UESPI tem suas atividades iniciadas em janeiro de 1994, porém, ainda não se localizava onde funciona o atual campus. O seu “Campus” era localizado no Colégio Estadual “Osvaldo da Costa e Silva” e, um ano depois, no CAIC (Centro de Aprendizagem e Integração de Cursos e posteriormente na Unidade Escolar “Mirtes Demes”). Somente em 11 de agosto de 1995 é que o campus passa a se localizar na Br 343, N° 1281, bairro Campo Velho, onde está até hoje (PPP, 2015). Com base nesse breve contexto histórico, pode-se perceber que o campus já tem certa trajetória, contudo, a “sede”, que é onde está até os dias atuais, tem cerca de 24 anos.

Quanto à implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI, ressalta-se que o curso tem como um dos focos o próprio município, pois poderá oferecer subsídios para que os jovens possam optar pela formação na área da pedagogia, visando formar profissionais qualificados para trabalharem na área da formação educacional de crianças, jovens e adultos, assim como na educação especial ou nas áreas de assistência, em direção de escolas (PPP, 2015, p. 4).

A reformulação do Curso de Pedagogia surge de um lado, como consequência da dinâmica da política educacional e seu impacto nas instituições e nos agentes concretizadores das medidas políticas e, por outro lado, da necessidade de constantes atualizações nas Instituições de Ensino de modo a atender as novas demandas colocadas pela sociedade, em especial a piauiense.

Diante dessa afirmação, pode-se perceber que o PPP procura estar se ajustando às demandas da sociedade, assim como as políticas que se voltam para a educação. Entendendo que as IES (Instituições de Ensino Superior) vão se reformulando, assim como os seus respectivos currículos, pois parte do princípio de que precisam acompanhar as demandas regionais, nacionais e internacionais. Logo, comunga com Silva (2009) compreendendo que: currículo

é lugar, espaço, território. Como também é relação de poder. É trajetória, viagem e percurso. O currículo é a autobiografia da nossa vida. É o nosso *currículum vitae*, nele se constrói a identidade. Assim, é texto, discurso e documento – do currículo se constitui toda a nossa história.

É possível ver a relevância que o Curso de Pedagogia tem para o Piauí, pois ainda se tem uma carência considerável no Estado de profissionais da educação que tenham formação superior, principalmente nos municípios mais afastados da capital e da zona rural. Assim, ratifica-se a necessidade da reformulação do PPP, pois este se insere também no contexto que desenvolve contribuições nos âmbitos sociais e econômicos do Piauí, formando profissionais competentes, com a capacidade para realizar intervenções nas mais diversificadas realidades (PPP, 2015). Ainda segundo o PPP (2015), o curso se propõe a formar profissionais que procurem estar sempre ampliando e aplicando seus conhecimentos, assim como realizando estudos, pois o mercado apresenta características extremamente competitivas. Portanto, é preciso estar compromissado com os seguintes princípios: políticos, filosóficos, científicos e éticos, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Levando em conta esses aspectos formativos que fundamentam o curso, compreende-se que o currículo precisa contemplar todo esse aporte para que esses suportes sejam desenvolvidos no decorrer do curso, e após, enquanto carreira docente. Esses mecanismos são essenciais para o profissional da educação, sendo que é por meio desses mecanismos que se pode ampliar a visão, o que pode se estender à diversidade contida nos processos educativos. Assim, diante das leituras e análises feitas, pode-se perceber que o PPP da UESPI é composto por uma grande vastidão de atuação do pedagogo, oferecendo subsídios para que este possa ter suportes para desempenhar sua profissão de forma ampla e completa e, ressaltando, a atenção com as questões da diversidade, assim como destacando o especial cuidado para as investigações nas questões de gênero.

3. O PPP (2015) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI/CDJD: DISCIPLINAS, EMENTAS, BIBLIOGRAFIAS E AFINS

3.1 As disciplinas que contemplam gênero no PPP (2015)

Ao analisar o PPP do curso de Pedagogia da UESPI, foram encontradas algumas disciplinas que se propõem a “falar” sobre a temática gênero. Para facilitar a compreensão, foi organizado um quadro que poderá ser visualizado a seguir. Nesse quadro estão as disciplinas referentes ao PPP (2015) de Licenciatura em Pedagogia da UESPI, no qual foram encontradas 2 (duas) disciplinas que traziam a temática Gênero em suas ementas, sendo: 1º Educação, Movimentos Sociais e Diversidade e 2º Educação e Diversidade Cultural. A primeira trata-se de uma disciplina obrigatória e a segunda, uma disciplina optativa, estas possuem uma carga horária total de 60h e são ofertadas na modalidade presencial.

Tabela 1 – Disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI/CDJD.

Disciplinas Obrigatórias	Educação e Movimentos Sociais
Disciplinas Optativas	Educação e Diversidade Cultural

Fonte: Dados retirados do PPP-UESPI/CDJD (2015).

A partir dessa apresentação de disciplinas será possível compreender onde se inserem as questões de gênero, sendo por meio de uma análise mais detalhada de suas ementas, para que se possa investigar a sua relevância nas diversas formas de execução. Assim, enfatiza-se que, ao fazer essas investigações, tem-se o intuito de subsidiar meios para que sejam promovidas pesquisas no viés de gênero e educação, pois pesquisas como essas contribuem não só para discutir a temática, mas para promover e repensar os lugares sociais de mulheres e homens na sociedade. E, como profissionais da educação, contribuir de forma efetiva para que construir uma sociedade mais

justa e mais igualitária, não se referindo somente ao gênero, mas em todos os âmbitos das relações humanas (MEYER, 2003).

3.2 Análise das ementas de disciplinas específicas que falam de gênero no Curso de Pedagogia da UESPI/CDJD

As análises das ementas objetivam compreender onde se insere a temática gênero nessas discussões presentes nas universidades, bem como analisar a relação deste tema com o plano de curso das disciplinas, pois surge a necessidade de formar profissionais que possam trabalhar com base nas informações e mudanças que a cada dia vêm surgindo. Para isso, Kelly (1981, p. 17) diz que

As questões sobre currículo, como todas as questões em educação, devem permanecer abertas e quaisquer respostas que lhes ofereçamos devem ser reconhecidas como experimentais, hipotéticas e sujeitas a revisão contínua. A teoria do currículo, portanto, deve reconhecer que o desenvolvimento curricular deve constituir um processo contínuo de evolução e planejamento. O conhecimento continua a se desenvolver; a sociedade evolui; as pessoas se modificam; e o currículo precisa acompanhar tudo isso.

Diante disso, faz-se necessário apresentar mais um quadro para expor as ementas das 2 (duas) disciplinas do curso de pedagogia da UESPI selecionadas para a análise. No quadro a seguir, optou-se por destacar em negritando a palavra gênero e grifar os trechos presentes nas ementas que se referem às questões de gênero, uma vez que será possível perceber que as disciplinas não tratam especificamente das questões de gênero, conforme pode ser observado a seguir:

Tabela 2: Ementas das disciplinas do PPP (2015) do Curso de Pedagogia da UESPI/CDJD.

Disciplina:	Ementa:
Educação, Movimentos Sociais e Diversidades - (UESPI/CDJD)	Movimentos Sociais: abordagem conceitual, histórica e educativa das práticas e ações dos movimentos sociais. Caráter político e pedagógico dos movimentos sociais na formação do educador/a. Educação e diversidade cultural: elementos conceituais. Diferença, equidade e diversidades. Diversidades Culturais e Direitos Humanos num contexto de desigualdades

	sociais. <u>Gênero, raça/etnia, geração, livre orientação sexual e religiosa e suas manifestações no contexto da educação.</u>
Educação e Diversidade Cultural - (UESPI/CDJD)	Educação e diversidade cultural: elementos conceituais. Diferença, equidade e diversidades. Diversidades Culturais e Direitos Humanos num contexto de desigualdades sociais. <u>Gênero, raça/etnia, geração, livre orientação sexual e religiosa e suas manifestações no contexto da educação.</u>

Fonte: Dados retirados do PPP-UESPI/CDJD (2015).

Com base na análise feita, primeiramente, cumpre destacar que todas as disciplinas selecionadas trazem em seus ementários as questões de gênero em meio a outros temas afins, porém, nenhuma delas trata de modo específico as questões de gênero. No bojo que traz variadas questões sobre diversidades e educação, a temática gênero surge atrelada a discussões de outros campos de estudo sobre desigualdades e minorias. Portanto, pondera-se que a emergência de gênero, em meio a outras dimensões, possui justificativa metodológica e política, contudo, convém assumir o risco de que as questões de gênero diluídas em outros temas acabem não sendo evidenciadas de forma a contemplar um rigor conceitual satisfatório para sua compreensão. Ainda é importante considerar que nas disciplinas do curso de Pedagogia da UESPI no trecho: “Gênero, raça/etnia, geração, livre orientação sexual e religiosa e suas manifestações no contexto da educação”, aparece tanto na disciplina obrigatória “Educação, Movimentos Sociais e Diversidades”, quanto na optativa “Educação e Diversidade Cultural”. Dessa forma, pode-se concluir que o ementário está repetido, fazendo com que as possibilidades sejam mais limitadas, correndo, inclusive, o risco de as discussões seguirem uma mesma perspectiva.

2.3 Análise da bibliografia resumida da UESPI-CDJD

Na intitulada “Tabela 3: Bibliografia resumida das disciplinas da UESPI” pode-se conhecer as bibliografias das respectivas disciplinas. O curso contempla 2 (duas) disciplinas para as discussões sobre a temática, sendo: “Educação, Movimentos Sociais e Diversidade e Educação e Diversidade Cultural”. É importante destacar que optou-se por não colocar as bibliografias completas,

pois a sistemática de temas é extensa. Dessa forma, foi feito um recorte das bibliografias que traziam obras que se propunham a debater as discussões de gênero e outras que se aproximavam dessas discussões.

Tabela 3: Bibliografia resumida das disciplinas da UESPI

Disciplinas UESPI	Bibliografia Básica	Bibliografia Complementar
<p>Disciplina Obrigatória:</p> <p>Educação, Movimentos Sociais e Diversidade – 60 H</p>	<p>HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In; SILVA, Tomaz Tadeu (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu. (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.</p>	<p>BRAGA, Eliane Maio. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. IN: RODRIGUES, CARVALHO, Marília P. Gênero e Política Educacional em tempos de incerteza. In: Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar. São Paulo: prefeitura Municipal de São Paulo. Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.</p> <p>SANTOS, Ana Célia de Sousa. Relações de Gênero e Empoderamento de Mulheres: a experiência da Associação de Produção “Mulheres Perseverante. 2006.165f. Dissertação de Mestrado UFPI, Teresina, 2006.</p>
<p>Disciplina Optativa:</p> <p>Educação e Diversidade Cultural – 60 h</p>	<p>GADOTTI, Moacir. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992A.</p> <p>HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In; SILVA, Tomaz Tadeu (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.</p>	<p>BRAGA, Eliane Maio. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria (orgs). Infância e práticas educativas. Maringá – Pr. EDUEM. 2007.</p> <p>CARVALHO, Marília P. Gênero e Política Educacional em tempos de incerteza. In: Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar. São Paulo: prefeitura Municipal de São Paulo. Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.</p> <p>LOURO, Guacira. Gênero, Sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade</p>

		<p>cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997c.</p> <p>SANTOS, Ana Célia de Sousa. Relações de Gênero e Empoderamento de Mulheres: a experiência da Associação de Produção “Mulheres Perseverante. 2006. 165f. Dissertação de Mestrado UFPI, Teresina, 2006.</p> <p>VIEIRA, Renata; MACIEL, Lizete Bomura. Menino Brinca de boneca? Contribuição da teoria histórico-cultural para se pensar o preconceito em sala de aula. In: Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE; Porto Alegre – RS: Edipucrs, 2008.</p>
--	--	--

Fonte: Dados retirados do PPP-UESPI (2015).

Ao fazer a análise da disciplina “Educação, Movimentos Sociais e Diversidade”, inicialmente, cabe destacar que as referências de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva inserem na bibliografia básica da disciplina. Ao se relacionar com as questões de gênero, no passo em que se promove uma análise pertinente ao modo como nossas identidades são construídas socialmente, sendo imbricadas pelas relações de poder, assim como pelo modo com o qual nos relacionamos com as diferenças. Desse modo, compreende-se que as questões de gênero se relacionam como os processos de construção das identidades, ou seja, tanto gênero como identidade são constructos sociais, políticos e subjetivos. A bibliografia sobre identidades faz, assim, uma análise ampla de processos que contemplam as discussões de gênero, mas estão para além destas, pois além das identidades de gênero temos identidades étnicas, religiosas, profissionais e tantas outras. A importância ao se debater em disciplinas do curso de pedagogia questões identitárias, dentre as quais são inseridas as de gênero, pode-se perceber que o padrão homogêneo identitário do homem branco heterossexual, de classe média, cristão precisa passar por transformação, de forma que se

construa uma heterogeneização que contemple a produção das diferenças sociais numa perspectiva não hierárquica.

No que tange a esses referenciais da bibliografia básica da disciplina “Educação, Movimentos Sociais e Diversidade”, constata-se que não há referenciais específicos para as questões de gênero. Por sua vez, na bibliografia complementar, temos Eliane Braga e Ana Célia de Sousa, que trazem questões mais específicas às questões de gênero. O texto de Braga, “A questão do Gênero e da sexualidade na educação”, tensiona questões entre gênero, sexualidade e educação; por sua vez, a dissertação de mestrado de Sousa, “Relações de Gênero e Empoderamento de Mulheres: a experiência da Associação de Produção “Mulheres Perseverante” traz uma experiência de pesquisa a partir dos saberes produzidos por mulheres em situação de associativismo.

É importante destacar que a disciplina “Educação, Movimentos Sociais e Diversidade” constitui-se como um componente curricular obrigatório que infelizmente não contempla na bibliografia básica textos específicos sobre as questões de gênero. Nas referências complementares, embora tenhamos textos que abordem tais questões, não há menção a nenhum dos textos clássicos utilizados nas discussões de gênero, tais como: Louro (1997), Scott (1989), Saffiote (1987), Beauvoir (1970), Buthler (2013). Esses textos são fundamentais para a compreensão de gênero, sendo citados amplamente em pesquisas acadêmicas no Brasil e no mundo.

Em relação à disciplina “Educação e Diversidade Cultural”, traz um aporte teórico mais amplo e pertinente, contudo, esta disciplina é optativa, de modo que sua presença no currículo não garante a oferta da mesma. Na bibliografia básica, temos mais uma vez as questões em torno da identidade, por meio do texto de Stuart Hall essa discussão é pertinente ao gênero. Além dessa referência, temos o livro de Moacir Gadotti, “Diversidade cultural e educação para todos”, que possui consonância com o ementário da disciplina, as questões das diversidades culturais envolvem muitos temas, entre eles gênero.

Nas referências complementares os textos de Eliane Maio Braga e Ana Célia de Sousa mais uma vez constam nas referências. Além desses autores, temos um livro de Marília P. Carvalho, “Gênero e Política Educacional em tempos

de incerteza”; e outro livro de Guacira Lopes Louro, “Gênero, Sexualidade e educação”; um documento oficial do Ministério da Educação e Cultura, referente aos temas transversais “pluralidade cultural e orientação sexual”; e um texto de Renata Vieira e Lizete Bomura Maciel, “Menino Brinca de boneca? Contribuição da teoria histórico-cultural para se pensar o preconceito em sala de aula”.

Com essas obras, vê-se que a disciplina colocou um referencial bastante diverso para trabalhar as questões que se voltam para o gênero, assim como as questões de sexualidade. Esses textos diversos apontam para uma variedade de modos de se debater gênero, desde um diálogo com a política educacional, as questões conceituais em torno da categoria gênero, experiências de pesquisas, e também sobre aspectos metodológicos de gênero na sala de aula.

Apesar de não constar muitos clássicos, a variedade de textos pode possibilitar um trabalho eficaz com a temática. Desse modo, compreende-se que os textos são bastante didáticos no trato com as questões propostas. A bibliografia é ampla, contudo, a disciplina trata de outras questões, de maneira que gera inquietações para investigar se a bibliografia tem ou não condições para ser abordada de forma significativa dentro do quadro geral de temas que a disciplina deve contemplar. Porém, ratifica-se que todos esses textos, de alguma forma, estão dizendo algo, de que as pessoas retratadas nessas obras são reais, da sociedade na qual vivemos, e de uma forma ou outra, elas estão em nossas escolas, e assim é preciso gerar reflexões sobre as realidades, pois a história fala do futuro (LOURO, 2003). Portanto, cabe aqui, enfatizar a importância de se utilizar dos aportes teóricos, mas subsidiar momentos em que sejam colocadas as histórias do cotidiano, para que se tenham uma maior relevância social, pois a partir desse ponto de partida surgem currículos que contemplem o diferente. E, só assim, partindo do “velho” é que se pode construir o novo, com educadores e educadoras envolvidos (as) e repensando os currículos para poder construir uma educação mais emancipatória no que tange as questões de gênero.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como foco de pesquisa o PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus Dr^a Josefina Demes, situada em Floriano-PI. Objetivando encontrar as discussões

de gênero no currículo desse curso, para atingir os objetivos da pesquisa foi feito um recorte no PPP do curso, assim como análises específicas das ementas e bibliografias dos planos de cursos das disciplinas que se propuseram a tratar das discussões de gênero.

No que se refere às disciplinas contidas no PPP (2015) da UESPI, é necessário fazer algumas colocações em relação a alguns quesitos. Primeiramente, não foi possível encontrar a categoria gênero no enunciado das suas disciplinas, o que gerou algumas inquietações, pois percebe-se que a temática ocupa um lugar marginal dentro do currículo da instituição. Segundo constatou-se a ausência de um número considerável de clássicos sobre a temática, pois é importante compreender que algumas obras são leituras essenciais para que se possa entender as questões conceituais de gênero. Terceiro, embora as referências contemplem alguns textos sobre gênero, por não se tratar de disciplinas específicas, e ainda, pela maior parte dos textos estarem inseridos como bibliografias complementares, não é possível afirmar se as questões de gênero são efetivamente trabalhadas pela instituição.

Considerando esses resultados, outras dúvidas surgem, tais como: Qual a metodologia utilizada pelo professor para trabalhar as questões de gênero na graduação em pedagogia? Tendo em vista que as disciplinas versam sobre questões amplas como diversidade e também movimentos sociais, como a temática de gênero se insere e é contemplada nessas disciplinas? A partir das discussões apresentadas por essas disciplinas, os alunos e alunas em formação no curso de pedagogia sentem-se preparados para abordar as questões de gênero na escola? As questões surgem, pois, a partir da análise do PPP feita por esta pesquisa, e verificou-se que a temática gênero ocupa um lugar marginal, estando diluída em meio a outras questões. Desse modo, aponta-se para a necessidade da realização de outras pesquisas, que possam analisar qualitativamente as práticas pedagógicas dos professores e professoras dessas disciplinas, bem como discutir como se dá a formação inicial do pedagogo para as questões de gênero.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CRESWELL, Jonh. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.

KELLY, Alberto Vitor. **O Currículo: teoria e prática**. Tradução Jamir Martins. Revisão técnica Nélio Parra. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: <http://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/e-books/secao-1-10-32-de-de-finibus-bonorum-et-malorum-escrita-por-cicero-em-45-ac>. Acesso em: 05 de outubro de 2019.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. IN: _____; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Vilodre Goellner (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e prática. IN: _____; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Vilodre Goellner (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho** / Sao Paulo: Moderna, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCOTT, Joan W. **GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL PARA ANÁLISE HISTÓRICA**. Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. TRADUÇÃO: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em: <file:///D:/aluno/Downloads/109975-58933-1-SM.pdf> Acesso em: 02/09/2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Projeto Político-Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia do Campus Drª Josefina Demes – UESPI**. Floriano - Piauí, 2015.

AS VOZES DOS ESPECIALISTAS EM LIBRAS: OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS NA CIDADE DE FLORIANO/PI

Sabrina Lima Mota- UFPI¹
sabrinamota3858@outlook.com

Kariane da Silva- UFPI²
karianesilvaa@hotmail.com

Dryelle Patricia Silva Coe Soares – UEMA³
silvadryelle@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as concepções dos especialistas em LIBRAS que atuam na cidade de Floriano/PI, enfatizando os possíveis desafios na alfabetização e letramento das crianças surdas. Assim, questionamos: quais as concepções dos especialistas em LIBRAS sobre os possíveis desafios na alfabetização e letramento de crianças surdas na cidade de Floriano/PI? Considerando a problemática, realizamos uma entrevista semiestruturada com três especialistas que atuam na cidade de Floriano/PI e dialogamos com esses profissionais para compreendermos possíveis desafios na alfabetização e letramento das crianças surdas. Essa é uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, e para coletar os dados utilizamos a entrevista semiestruturada, também aprofundamos as discussões abordando alguns teóricos da área da alfabetização e letramento e da educação inclusiva. A partir das análises dos textos e das entrevistas, observamos que a inclusão precisa ser incluída nas escolas públicas de Floriano/PI, mas, para isso, os professores precisam conhecer a LIBRAS e estarem dispostos a buscar formações que possam auxiliar as crianças surdas. Também enfatizamos a importância da comunidade escolar, pois esta precisa participar do processo inclusivo, uma vez que a prática alfabetizadora deve ser iniciada através da sua língua materna.

Palavras-chave: Desafios. Alfabetização e Letramento. Crianças surdas

1. INTRODUÇÃO

No processo de alfabetização e letramento das crianças surdas, a dificuldade dos profissionais da educação em interagir e compreender as necessidades desses alunos torna-se evidente nas salas regulares de ensino, pois os métodos e as práticas alfabetizadoras para o discente surdo são alicerçados na sua língua materna. Seguindo essa lógica, a escolarização da criança surda requer profissionais da educação qualificados para compartilhar experiências comunicativas para esses alunos.

Podemos perceber que a ineficiência da comunicação pode propiciar a exclusão das crianças surdas do processo alfabetizador. E, para superar os obstáculos existentes no ensino e na aprendizagem desses alunos, a família e a escola, em cooperação, poderão identificar os possíveis obstáculos e coletivamente superar as situações indicadas como problemas, focando no desenvolvimento educacional desses alunos.

Ao acompanhar alguns alunos (as) do curso de Pedagogia do CAFS/UFPI em pesquisas elaboradas para a disciplina de Alfabetização e Letramento, surgiu a necessidade de dialogar com especialistas em LIBRAS que atuam na cidade de Floriano/PI para relatar os possíveis desafios no processo de alfabetização e letramento das crianças surdas.

Essa necessidade foi justificada através dos questionamentos realizados pelos graduandos do curso de Pedagogia, como: quais os métodos utilizados para alfabetizar e letrar os alunos surdos? O professor alfabetizador precisa ser surdo para alfabetizar as crianças surdas na sua língua materna? Quais os desafios em alfabetizar e letrar as crianças surdas? A escola pública de Floriano/PI tem professores qualificados para atuarem com as crianças surdas? Assim, entre várias dúvidas e questões, buscamos pesquisar sobre os desafios em alfabetizar e letrar as crianças surdas.

Dessa maneira, descrevemos a organização do processo alfabetizador, segundo as experiências dos especialistas em LIBRAS, destacando em suas vozes a realidade escolar e a inclusão das crianças surdas em Floriano/PI. Também, dialogamos com os especialistas sobre a importância do papel

docente na proposta inclusiva e no processo de alfabetização e letramentos dos (as) alunos (as) surdos.

No nosso trabalho, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta dos dados, pois foram evidenciadas no contexto do diálogo. A pesquisa é configurada como de cunho qualitativo, obtendo como sujeitos da pesquisa três especialistas em LIBRAS que atuam na cidade de Floriano/PI.

Abordaremos como pergunta norteadora: Quais as concepções dos especialistas em LIBRAS sobre os possíveis desafios na alfabetização e letramento de crianças surdas na cidade de Floriano/PI? E traçamos, como objetivo geral, analisar as concepções dos especialistas em LIBRAS que atuam na cidade de Floriano/PI sobre os possíveis desafios na alfabetização e letramento de crianças surdas.

Portanto, nesta pesquisa, destacaremos as vozes dos especialistas em LIBRAS e aprofundaremos com teóricos que trabalham com a educação e inclusão de crianças surdas no processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, enfatizaremos os desafios, a qualificação, as práticas de alfabetização e letramento e a inclusão dos alunos surdos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de campo baseou-se na abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.69). Ao coletar os dados, interagimos com os especialistas em LIBRAS e dialogamos com eles sobre os seus espaços de atuação a abordagem qualitativa, momento em que “cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais” (CHIZZOTTI, 1995, p. 84).

Essa relação interativa é indispensável para interligar as pessoas, construindo entre o pesquisador e os participantes a experiência da coletividade,

reflexões, diálogos e análises sobre o problema pesquisado. Para coletar os dados utilizamos a entrevista semiestruturada que, conforme Triviños, é:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Assim, na entrevista semiestruturada, o sujeito da pesquisa começa a participar de maneira ativa, apresentando as suas reflexões e experiências. E, através do diálogo, há possibilidade de surgir diferentes hipóteses, interrogativas e respostas que necessitam ser analisadas e consideradas no processo investigativo. Segundo Vieira e Zouain (2005) na pesquisa qualitativa os depoimentos dos atores sociais envolvidos fundamentam a pesquisa tornando-a significativa.

Realizamos a entrevista com três profissionais da educação e especialistas em LIBRAS que desempenham as suas funções em estabelecimentos de ensino público na cidade de Floriano/ PI. Apresentamos o quadro informativo sobre os sujeitos da pesquisa:

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa

Especialistas	Formação	Anos de atuação
E1	Pedagogia, especialista em Docência do Ensino superior e LIBRAS.	10 meses.
E2	Pedagogia, especialista em Docência do Ensino superior, e Libras. Intérprete, e tradutora de LIBRAS.	5 anos como intérprete e 3 anos como professor especialista.
E3	Letras com habilitação em Inglês, e LIBRAS.	6 anos.

Fonte: arquivo pessoal, 2018.

A pesquisa foi direcionada aos especialistas em LIBRAS com o objetivo de analisar as concepções desses profissionais sobre os possíveis desafios na alfabetização e letramento de crianças surdas na cidade de Floriano/PI. Nesse sentido, elaboramos as nossas perguntas e combinamos com cada especialista, de maneira individual, para responderem aos questionamentos, conforme a sua disponibilidade. Após a entrevista, descrevemos as informações e, em seguida, buscamos referências teóricas para auxiliar na organização e discussão das respostas dos especialistas.

Conforme o quadro informativo, a participante E1 tem dez meses atuando na área de LIBRAS, pois houve um interesse recente nessa função. O profissional E2 totaliza oito anos, sendo cinco como intérprete e três como professor especialista em LIBRAS; assim, observamos que esse docente tem experiência na área técnica e atua na formação de professores. O sujeito E3 tem seis anos de atuação na área da educação e, entre as suas experiências, desenvolveu atividades direcionadas ao ensino da língua de sinais.

Portanto, esses três profissionais de Floriano/PI apresentaram disponibilidade e o empenho de colaborar com a presente pesquisa, a qual está alicerçada em analisar os desafios em alfabetizar e letrar os alunos surdos. Nessa perspectiva, as vozes dos especialistas tornaram-se essenciais para compreender e analisar as dificuldades em incluir as crianças surdas no processo alfabetizador nas salas de aula regulares.

3- A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS: as vozes dos especialistas em LIBRAS.

3.1 Os Desafios da Alfabetização e do Letramento das crianças surdas

O ser humano alfabetizado é aquele que obtém a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, mas o processo de alfabetização tem significação quando interligado com o letramento, que é ação interpretativa do mundo. Conforme Soares (2005), as crianças, quando estão alfabetizadas, demonstram que

aprenderam os códigos que norteiam a linguagem humana, representando inicialmente os sons da fala e depois se afastam da fala por meio da ortografia.

Quando há a associação da alfabetização com o letramento, para Soares (2005), os códigos adquiridos passam a ter sentido para a criança, pois o letrar é usar a linguagem para exercer a prática social, ou seja, interagir com as informações disseminadas na sociedade, participar comunicando-se com o outro e ser consciente dos processos existentes no seu grupo.

Destacamos que a inclusão das crianças ouvintes na sociedade também acontece por meio da leitura e da escrita. Quando esse processo é negado pelas circunstâncias sociais, econômicas, psicológicas ou pela negligência escolar, os alunos tornam-se marginalizados, ocasionando a evasão e a desmotivação na educação formal. Assim, a comunicação torna-se restrita socialmente, sendo a criança excluída em algumas situações, excluído.

Essa questão repete-se com a criança surda, porém a escola necessita estar presente com um projeto político-pedagógico inclusivo, com profissionais qualificados e com um espaço físico que propague a democracia, o respeito e a inclusão. Quando o seu direito da criança de ser alfabetizada e letrada é desconsiderado no ambiente escolar, a comunicação torna-se um obstáculo, pois sinais aprendidos em casa para estabelecer uma comunicação rápida e rasteira e as tentativas de oralização, sem necessidade, comprometem o desenvolvimento desse aluno.

Podemos afirmar que a não alfabetização das crianças, sejam elas ouvintes ou surdas, é uma violência social, ou seja, vai contra os direitos humanos, pois a constituição federal de 1988 aponta os princípios democráticos e apresenta a obrigação da escola pública em cumpri-los. Desse modo, a escola pública democrática precisa ser inclusiva, respeitar as diferenças e desenvolver o processo de alfabetização e letramento com as crianças em prol da comunicação e interação social destas.

Enfatizando o processo de alfabetização e letramento das crianças surdas em Floriano/PI, entrevistamos três especialistas em LIBRAS e eles responderam conforme as suas experiências na área da educação e no ensino

de LIBRAS. Apresentaremos as questões com as respectivas respostas das profissionais e em seguida iremos expor reflexões e fundamentações teóricas.

A primeira questão diz respeito à inclusão das crianças surdas em salas regulares. Realizamos a pergunta: na sua concepção como especialista, as escolas estão preocupadas com a inclusão das crianças surdas em salas regulares de ensino?

E1: “Isso varia de acordo com a concepção que cada escola possui sobre o que de fato seja o processo de inclusão. No entanto, eu diria que com todos os olhares já lançados, e os avanços até aqui registrados, - principalmente pela lei 10.436/02 que foi um marco na educação do Surdo -, que uma parte ainda tímida delas já apresentam uma preocupação com os estudantes Surdos, longe de ser o ideal, mas certamente sinalizam um avanço.” (ENTREVISTADO 1, entrevista, 2018)

E2: “As escolas utilizam como base a Lei 10.436/02 que falam da inclusão do aluno Surdo. Com relação a isso, sim, mas sabemos que a realidade é outra, pois quando a necessidade surge a escola não está preparada para receber esses alunos” (ENTREVISTADO 2, entrevista, 2018)

E3: “Sim, há essa preocupação por conta das escolas na inclusão do aluno surdo, mas na maioria das vezes a escola não está apta para recebê-los.” (ENTREVISTADO 3, entrevista, 2018)

Na análise feita pelos especialistas E1, E2, é relevante que as escolas tenham conhecimento da Lei 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, tornando acessível a inclusão do aluno surdo no ensino regular. Conforme normatiza a referida lei:

Art. 1º reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. (BRASIL, 2002, p. 1)

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1)

Quando observamos a lei e a interligamos com o processo de alfabetização e letramento dos alunos surdos, compreendemos que o sistema linguístico de natureza visual e motora, com suas regras gramaticais próprias, no caso a LIBRAS, deve ser ensinado para os alunos surdos, pois a língua brasileira de sinais é sua língua materna. Assim, questionamos: será que os professores que estão nas salas regulares de ensino conseguem alfabetizar e letrar os alunos com surdez? Refletindo sobre os relatos dos especialistas, compreendemos que as escolas públicas de Florianópolis reconhecem ou estão em processo de organização para desenvolver a lei 10.436/02.

Analisamos que é indispensável a qualificação dos professores em LIBRAS e acrescentamos a importância do auxílio de um surdo que trabalhe na área da educação ou que tenha experiência com o processo alfabetizador.

Assim, pontuamos a resposta do E3, pois ele relata que há preocupação das escolas, não somente dos gestores, mas de todos aqueles que compõem as instituições. Porém, mesmo com esse progresso e a obrigatoriedade da lei, a inclusão desses alunos não acontece de maneira integral nas escolas, porque essas instituições não estão preparadas para inclui-los, visto que os espaços escolares não possuem estruturas adequadas, profissionais especializados e políticas que possam garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem para as crianças surdas.

A próxima pergunta aborda o ensino da LIBRAS e as dificuldades em alfabetizar e letrar as crianças surdas. Nós perguntamos: quais as dificuldades em alfabetizar e letrar as crianças surdas?

E1: "Inúmeras. Relacionar as duas Línguas (Libras e Português escrito), penso que seja a principal dificuldade, devido a ser dois processos que exigem formas diferentes de abstração. No contexto da cidade de Florianópolis por exemplo, evidencia-se o retardo da inserção do Surdo no processo de escolarização na idade correta, essa falha faz com que esse aluno se promova sem as competências necessárias para dar continuidade a uma vida escolar plena." (ENTREVISTADO 1, entrevista, 2018)

E2: "No processo da aquisição linguística, é o profissional capacitado. Por exemplo, quando se fala do processo de alfabetização e letramento, é comum encontrar profissionais aptos para receber crianças que não possuem necessidades especiais, mas quando surgem crianças com alguma limitação, não há qualificação. A

alfabetização de uma criança Surda acontece da mesma maneira que a de um ouvinte, porém, o profissional tem que estar preparado para recebê-la, visto que a deficiência no ensino acontece pela falta de capacitação dos profissionais que o recebe, pois ambas possuem a mesma capacidade de aprendizagem.” (ENTREVISTADO 2, entrevista, 2018)

E3: “Os surdos em sua maioria, chegam nas escolas sem passar pelo processo para aquisição de nenhuma língua, principalmente a materna que é a Língua de Sinais o que dificulta o processo de alfabetização e letramento tanto na sua língua, quanto no português escrito, que está determinado no decreto 5626/05, que seja ensinado a língua portuguesa para o aluno surdo. O aluno chega na escola apenas com sinais caseiros, sem conseguir estabelecer comunicação, e a escola tem que ensinar a sua primeira língua para depois iniciar com o processo de alfabetização. O processo de alfabetização dos surdos pode acontecer de duas maneiras, ele pode primeiro aprender Libras, posteriormente ele aprenderá a Língua Portuguesa escrita ou aprende as duas línguas ao mesmo tempo.” (ENTREVISTADO 3, entrevista, 2018)

Dentre as dificuldades está o ensino das duas línguas ao mesmo tempo (LIBRAS e a Língua Portuguesa), o chamado bilinguismo, pois inicialmente o processo da alfabetização dos surdos é na Língua Brasileira de Sinais. Quando as crianças surdas são matriculadas nas escolas públicas e iniciam o processo de socialização e alfabetização, a maioria delas inicia sem nenhuma língua e com sinais caseiros, os quais precisam ser superados, como foi apresentado pelo especialista E3. Nesse contexto, Pereira escreve que:

A alfabetização da escrita é um processo lento, a professora tem que mostrar figuras e em seguida mostrar os sinais. Muitos alunos surdos terão dificuldade no aprendizado, mas isso não significa que os alunos não irão aprender, por isso é importante que os alunos com necessidade especiais auditivos aprendam primeiro a sua língua materna, ou seja, a Libras como diz (PEREIRA, 2008, p.208).

O aluno surdo precisa aprender a língua portuguesa para interagir e compreender os códigos que estão disseminados na sociedade brasileira, porém a sua língua materna precisa ser ensinada e respeitada. Também, foi exposto pelo especialista E1 que na cidade de Floriano/PI muitos surdos não são matriculados na escola na idade adequada, ou seja, muitos entram no processo de alfabetização e letramento com idades avançadas.

Desse modo, pontuamos algumas dificuldades relatadas pelos especialistas, tais como: a inserção do aluno surdo tardiamente na escola, a desqualificação dos docentes para trabalhar o bilinguismo no processo de alfabetização dos surdos, a inadequação das escolas para acolher, ensinar e auxiliar na formação do aluno surdo e a disposição dos profissionais da educação para incluir a criança surda no processo de comunicação e socialização.

No terceiro questionamento, nos reportamos ao papel do professor bilíngue. Assim, perguntamos: qual o papel do professor bilíngue no processo de alfabetização?

E1: “Sobretudo garantir uma educação de qualidade, em que haja aprendizagens significativas, priorizando a língua do Surdo” (ENTREVISTADO 1, entrevista, 2018)

E2: “É proporcionar tanto ao aluno surdo ou ouvinte, a aquisição da sua primeira língua. O profissional precisa sempre estar a par da realidade dos alunos, então é preciso ser fluente nas duas línguas, tanto em sua língua materna, como na língua portuguesa, para que aconteça de fato essa aquisição.” (ENTREVISTADO 2, entrevista, 2018)

E3: “No decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, é estabelecido que o ensino bilíngue deve ser iniciado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para que haja um processo de construção da cultura e identidade desse aluno, preferencialmente que sejam instrutores, intérpretes e professores surdos nesse processo de alfabetização pois não se é alfabetizado sem ser bicultural, sendo assim o professor bilíngue tem o papel fundamental no processo de aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas.” (ENTREVISTADO 3, entrevista, 2018)

Na aquisição da primeira língua (LIBRAS) e da segunda língua (Língua Portuguesa), as crianças surdas precisam ser acompanhadas, desde a educação infantil, por professores surdos, intérpretes e profissionais especializados, pois um professor ouvinte, mesmo conhecendo a LIBRAS, não propiciará uma alfabetização real e significativa para esse aluno.

A alfabetização bilíngue é também uma alfabetização bicultural, como afirma o especialista E3. Assim, abordando a questão da língua materna

deve-se considerar as ideias de Vygotsky e Bakhtin. Se a criança estiver inserida em uma comunidade e interagir com os membros desta

utilizando uma língua, ela poderá utilizar esta língua tanto para a comunicação como para o desenvolvimento cognitivo, através da internalização desta língua. A criança, então, recorta o mundo, percebe a si própria e aos outros através dos ideais, conceitos e valores desta língua (...) (GOLDFELD, 1997, p.109).

Conforme a citação, a criança surda deve aprender a sua língua materna, mas ela convive com outras crianças, familiares e pais ou responsáveis que utilizam a língua portuguesa para estabelecer a comunicação. Dessa maneira, o bilinguismo no processo alfabetizador pode contribuir para alfabetização e interação comunicativa das crianças surdas com o outro, e esse outro precisa desenvolver o respeito e buscar compreender a LIBRAS para não as excluir.

Em seguida, dialogamos sobre as técnicas no processo de alfabetização de crianças surdas. Quais métodos e técnicas são utilizados no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas?

E1: “O surdo utiliza o canal visual – espacial, sendo a visão sua principal forma de compreender o mundo a sua volta. Respeitando essa característica utiliza-se recursos como: Jogos interativos de diversas naturezas, letreiros ilustrativos, materiais concretos, programas de computadores, escrita e leitura (dependendo da fase). Salientando que todas as atividades possuem os sinais em Libras, imagem e português escrito como segunda língua, o objetivo é o que a criança entenda o significado e significante de cada coisa.” (ENTREVISTADO 1, entrevista, 2018)

E2: “O recurso visual.” (ENTREVISTADO 2, entrevista, 2018)

E3: “Esse processo deve ser pautado na pedagogia visual, pois auxilia os alunos surdos.” (ENTREVISTADO 3, entrevista, 2018)

Para o processo de alfabetização e letramento do aluno surdo é fundamental que sejam utilizados recursos e experiências visuais, visto que esses recursos podem auxiliar e mediar a aprendizagem do estudante.

Para o surdo é imprescindível o uso da língua de sinais, sendo esta sua língua materna e o canal de toda sua assimilação “é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança

surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito” (QUADROS 2006, p.6).

Conforme Quadros (2006) e os especialistas entrevistados, a língua brasileira de sinais é uma língua espacial e visual, por isso é essencial explorar os recursos visuais, tais como: a movimentação corporal, a expressão facial, sinalizações e outros. Nesse sentido, o processo de alfabetização acontecerá com êxito quando houver a organização, compreensão e interação com os recursos visuais. E esses recursos discursivos devem ser ensinados por profissionais capacitados e habilitados.

O seguinte questionamento refere-se ao desafio da inclusão das crianças surdas no ensino regular. Desse modo, perguntamos: quais desafios podem ser encontrados, atualmente, para incluir os surdos no ensino regular?

E1: “O rompimento das barreiras de aceitação do diferente ainda é o principal motivo da exclusão, no entanto, aos poucos e a luz de novos conhecimentos, essa realidade está se transformando.” (ENTREVISTADO 1, entrevista, 2018)

E2: “O profissional capacitado, que realmente tenha conhecimento em Libras e suas teorias, e consiga ser fluente. A inclusão na escola, é necessária em todo o seu componente, o ideal é que todos os professores saibam Libras, pelo menos o básico e que usem dos recursos visuais como método inclusivo na aula, e os alunos surdos tenham ensino da Libras desde o maternal, incluindo-os socialmente desde a infância” (ENTREVISTADO 2, entrevista, 2018)

E3: “A primeira dificuldade é fazer a comunidade escolar (direção, professores, pais, alunos, etc) entender o verdadeiro conceito de incluir, pois acredita-se ainda que incluir é somente colocá-lo na sala de aula e introduzir um intérprete, e esse aluno estará efetivamente incluso no processo escolar. É necessário que os professores utilizem metodologias de ensino específicas, e atividades avaliativas voltada para o visual. Pois, para que haja a verdadeira inclusão é necessário que as pessoas compreendam que este aluno possui uma singularidade linguística diferente, uma língua que é visual-gestual, diferente do ouvinte que é oral-auditivo, compreendendo isso teremos o primeiro passo para a verdadeira inclusão dos alunos surdos.” (ENTREVISTADO 3, entrevista, 2018)

Sabe-se que desde a regulamentação do Decreto 5.626/05, a LIBRAS é disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, o que não garante ao profissional o domínio desses códigos, sendo necessário que os professores

posteriormente busquem especializações e formações continuadas, procurando entender sobre a cultura dos surdos e as ações comunicativas.

A inclusão das crianças surdas no ensino regular é uma ação importante, porém haverá inclusão quando houver intérpretes, professores surdos e professores ouvintes com habilitação e atualização na educação inclusiva de crianças surdas, pois a alfabetização e o letramento desse público inicia-se quando há uma proposta inclusiva da escola.

Retomamos que uma das maiores dificuldades na inclusão dos alunos surdos em algumas escolas públicas da cidade de Floriano/PI é inexistência de profissionais da educação capacitados para estabelecer a interação e comunicação com esses alunos. Como diz Alves:

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda a equipe de funcionários dessa escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar esses profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação desse indivíduo na escola. Essa preparação com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2009, p. 46).

Toda a comunidade escolar deve estar preparada para desenvolver práticas e técnicas com crianças surdas, pois os alunos têm uma rotina e os profissionais de LIBRAS não estão constantemente presentes na escola, sendo assim, é necessária uma formação para os funcionários, os professores, gestores e todos os agentes do processo educacional.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a escola pública, quando compromissada com o processo de alfabetização e letramento das crianças surdas, proporciona para elas uma convivência comunicacional participativa, sendo estas incluídas nas atividades escolares e sociais. Observamos nas vozes dos especialistas que as palavras que alicerçam a ação inclusiva são: o respeito, a formação dos professores, a dedicação com o processo educacional, a organização dos espaços escolares, a participação de profissionais especializados em LIBRAS e tornar visível à obrigatoriedade da lei 10.436/02 no projeto político-pedagógico da instituição e nas práticas escolares.

Há complexidades no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas, porém os desafios são amenizados ou superados no momento em que a comunidade, a família e a escola trabalham em cooperação. Nesse sentido, afirmamos que a criança desmotivada e excluída não consegue desenvolver ações comunicacionais, acomodando-se e aceitando as ações excludentes. Assim, a escola que exclui é antidemocrática e, por isso, a cooperação e a coletividade nesse processo é essencial para promover o acesso e a permanência dessas crianças na escola.

Conforme os dados coletados e apresentados, para existir um processo alfabetizador inclusivo nas escolas públicas de Floriano/PI é importante a presença de professores surdos, intérpretes, professores ouvintes com especialização em LIBRAS, conscientes da sua função social e gestores participativos cientes da sua responsabilidade em organizar os espaços escolares e efetivar a inclusão das crianças surdas.

As escolas públicas de Floriano/PI obtiveram avanços ao reconhecer a lei 10.436/02 nesses espaços, porém a lei sem efetivação não faz a diferença. Reafirmamos que os profissionais da educação que edificam a escola pública precisam ter conhecimento e pôr em prática a legislação com base nos princípios democráticos. Dessa maneira, poderá garantir condições, métodos e ações necessárias para o processo alfabetizador e a continuação da aprendizagem dos alunos surdos.

Enfatizamos que, no processo alfabetizador, o bilinguismo é uma maneira de desenvolver o sistema linguístico da sua língua materna (a LIBRAS) e os códigos da Língua Portuguesa, porém as crianças surdas precisam ser acompanhadas por um professor surdo, intérpretes e professores ouvintes especializados.

Portanto, para haver a alfabetização e o letramento das crianças surdas de maneira inclusiva, necessitaria também da efetivação de políticas públicas inclusivas e a gestão de recursos para propiciar o acesso e a permanência do aluno com surdez nas instituições de ensino. Assim, destacamos a formação do professor ouvinte em LIBRAS e a inserção de professores surdos nas salas

regulares de ensino, pois o objetivo da educação escolar democrática é ofertar um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

BRASIL, **Congresso nacional.** Lei nº. 10436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais.

CHIZZOTTI, A. **Projeto de Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOLDFELD, Marica. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PEREIRA, Olivia. **Educação Especial: Atuais Desafios.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. ISBN: 85-99372-03-3.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BULLYING: UMA BRINCADEIRA DE MAU GOSTO

Francisco Henrique da Rocha, UESPI
henriquerocha520@gmail.com

Deusilande Muniz Deusdará Luz, UFPI
lannde@hotmail.com

Maria Aldevânia de Lima Santos, UESPI
aldevaniasantos25@gmail.com

RESUMO

O bullying é a prática de agressões físicas e verbais, acontecendo uma ou mais vezes de forma intencional, com pessoas frágeis, provocado por uma ou mais pessoas. Nesse sentido, a problemática do presente trabalho é: Porque que o bullying, ainda nos dias atuais, é um problema que causa sérias dificuldades nos alunos e tanto os prejudica na escola? O objetivo geral: Verificar sobre o bullying que acontece na escola, e que muitas vezes ainda está sendo tratado como uma brincadeira nos dias de hoje. O estudo é uma pesquisa de campo, bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa. O campo da pesquisa é a Escola Municipal Luzia de Moura Santos, no Povoado Angico Torto, Picos-PI. Os participantes foram quatro professores da instituição e o diretor; a coleta de dados se deu através da entrevista estruturada. O campo teórico está respaldado em referenciais, como Brasil (2015), Fante (2005), Martins (2005), Oliveira (2015) e Ristum (2010). Os resultados apontam que as ocorrências de bullying na escola pesquisada são baixas, e que a instituição tem medidas de combate ao fenômeno. Considera-se o bullying como um problema sério e atual e que precisa de intervenções eficazes para a sua erradicação.

Palavras-chave: Bullying. Alunos. Escola.

1.INTRODUÇÃO

O bullying pode ser caracterizado por agressões, tanto físicas e verbais quanto psicológicas, cometidas por uma ou mais pessoas, em vítimas que sejam mais indefesas, sem que demonstre algum motivo aparente. Para uma melhor explicação, Fante (2005) diz que o bullying é um termo inglês que tem origem da palavra *bully*, a qual significa valentão, brigão, cruel, sendo classificado por ter comportamentos agressivos e antissociais que são repetitivos e com intencionalidade, podendo ser praticados por uma ou mais pessoas. Tem como características causar ofensas, intimidar, humilhar, provocar isolamento das vítimas, excluí-las, difamar, provocar constrangimento, podendo causar agressões físicas ou verbais. Isso está constantemente presente nas escolas, entretanto muitas vezes elas negam esse tipo de violência em suas dependências e arredores.

Dessa forma, a problemática que norteou esse estudo foi: Porque que o bullying, ainda nos dias atuais, é um problema que causa sérias dificuldades nos alunos e tanto os prejudica na escola? Em vista dessa problemática surgiram as questões norteadoras, que foram: Será por falta de conhecimento sobre o que é bullying? Pode ser em decorrência da não identificação de como o bullying se manifesta e suas consequências? Será pela ausência de programas e atividades visando o combate ao bullying? Diante dessas questões surgiu o objetivo geral do estudo, que foi: Verificar sobre o bullying que acontece na escola, e que muitas vezes ainda está sendo tratado como uma brincadeira nos dias de hoje. Temos como objetivos específicos: Descrever o que é o bullying; verificar sobre as formas de bullying e relatar sobre as possibilidades de enfrentamento do bullying.

Trata-se de uma pesquisa de campo, bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa. O campo da pesquisa foi a Escola Municipal Luzia de Moura Santos, localizada no Povoado Angico Torto, na cidade de Picos-PI. Os participantes da pesquisa foram os quatro professores da escola e também o diretor. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista estruturada, e para a análise das informações obtidas foi utilizada a abordagem qualitativa.

A justificativa para a presente pesquisa reside no fato de sempre ter havido um interesse em particular sobre essa questão, a qual vem prejudicando vários alunos todos os dias nas escolas, como também em razão de que existem muitos casos que ficam velados, pelo simples desconhecimento quanto ao problema, por isso a importância de destacar esse tema no âmbito acadêmico, a fim de estimular a formação de uma mentalidade de combate ao bullying. Estudar o fenômeno no âmbito social e escolar fará com que cada vez mais as formas de combatê-lo fiquem em evidência, tornando-se conhecidas por toda a comunidade escolar.

A estrutura deste artigo está disposta da seguinte maneira: A primeira é a introdução, contendo a problemática, as questões norteadoras, o objetivo geral e específicos, a metodologia e a justificativa. Na segunda parte, tem-se o embasamento teórico do estudo; em seguida a metodologia. Posteriormente, tem-se a análise e coleta dos dados; e, por último, são dadas as considerações finais.

2.O QUE É O BULLYING?

Sabe-se que um dos assuntos mais comentados e debatidos atualmente é o bullying. Esse fenômeno vem gerando sérias complicações em alguns alunos que sofrem com esse problema nas escolas, podendo ser definido, como bem coloca Bittencourt (2012), por um fenômeno que pode envolver tantas agressões físicas, psicológicas ou verbais, que seja intencional e repetitivo, sem que se demonstre motivação, podendo ser realizado por um ou mais causadores, em pessoas que demonstrem ser mais frágeis, tanto física quanto emocionalmente. Essas situações têm ocorrido muito nas escolas, as quais não podem ficar silenciadas, como se não existissem no ambiente escolar.

As pessoas que sofrem bullying geralmente são aquelas pessoas mais tímidas, com sexualidades diferentes, pessoas obesas ou de baixa estatura, ou também quando se é muito alto. As vítimas de bullying nas escolas são principalmente aqueles alunos com baixa autoestima, os que mais sofrem nas escolas tendo relacionamentos mais difíceis, o que acaba fazendo com que o

aluno não se sintam bem no ambiente escolar, e esses alunos deveriam ser priorizados nas práticas educativas (MARRIEL et al., 2006).

3.QUAIS SÃO AS FORMAS DE PRÁTICAS DE BULLYING E SUAS CONSEQUÊNCIAS?

Ressalta-se que existem várias formas de bullying, dentre as quais pode-se falar de três grandes tipos: direto e físico; direto e verbal e, por fim, indireto. Atualmente surgiu uma nova forma, denominada cyberbullying. Todas essas formas se caracterizam como bullying, e muitas pessoas sofrem com isso diariamente, sendo que muitas outras não têm sequer noção do que se trata esse problema.

As agressões diretas e físicas podem ser determinadas como todas aquelas que envolvam danos físicos às vítimas, como bater, puxar o cabelo, algum comportamento sexual, dentre outras. Como é dito por Martins (2005), esse tipo inclui bater ou só o caso de ameaçar bater em outro, roubar objetos de colegas ou dar-lhes pontapés, forçar qualquer ato sexual ou ameaçar fazê-lo, obrigar à realização de tarefas servis ou ameaçar essa realização contra a vontade do colega. Todos esses tipos de violência são exemplos de agressões físicas consideradas como bullying.

As agressões diretas e verbais podem ser determinadas, como bem coloca Martins (2005), por todas aquelas agressões que são caracterizadas por designar apelidos, insultar, fazer comentários maldosos e também racismo por parte dos colegas, gozar, salientar qualquer defeito ou até mesmo dar ênfase à deficiência dos colegas. Esses são alguns exemplos de como o bullying, em sua forma verbal, pode se manifestar, tendo como principal característica agredir o psicológico dos indivíduos.

As agressões indiretas podem ser caracterizadas, como é dito por Martins (2005), por fazer a exclusão de uma pessoa em um determinado grupo, podendo ocorrer também por manipulação da vida social desta, provocar fofocas e boatos sobre determinados indivíduos com vistas a acabar com a sua reputação,

ameaçar a perda da amizade ou a exclusão de um grupo com vistas a obter algo, dentre outras coisas.

Atualmente, existe uma nova forma de bullying, que é o cyberbullying. De acordo com Ristum (2010), este caracteriza-se como um tipo de bullying que utiliza principalmente telefones celulares, que tenham muitas funções, utilizando também computadores com acesso à internet, por meio dos quais meninas e meninos podem ser filmados ou fotografados em cenas que contenham sexo, também pode acontecer de serem filmados durante uma briga, sendo registrados os momentos em que estão apanhando, ou, ainda, pode acontecer de cenas serem forjadas por meio do uso de recursos informáticos, tudo isso tendo o objetivo de divulgação na internet, para expor os colegas a situações humilhantes e vexatórias.

4. POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DO BULLYING NA ESCOLA

O bullying pode ocorrer em todos os lugares, não só dentro da sala de aula, mas também fora dela. Por isso, uma importante forma de tentar acabar ou minimizar esse fenômeno nas escolas é sempre procurar falar sobre o bullying, seja por meio de palestras para os alunos, como também tentar falar com os pais, porque esse é um problema sério que tem como característica causar agressões, intimidação, perseguição e exclusão das vítimas.

Alguns pontos fundamentais para se falar numa proposta de intervenção a respeito do bullying nas escolas, de acordo Ristum (2010), são: fazer um levantamento da situação do bullying na escola, sendo abordado numa perspectiva contextual; uma conscientização e sensibilização de todos que participam da comunidade escolar, inclusive os pais; formação dos profissionais que atuam na escola, sendo fundamental para o direcionamento das ações; formação dos pais, sobre os danos e características do bullying; formação dos alunos, com vistas à formação de valores contra a violência; criar um canal claro e eficiente, permitindo que a vítima relate sobre suas experiências com o bullying; melhorar os espaços físicos da escola; promover atividades que exijam cooperação; atendimento aos alunos envolvidos no bullying, com o planejamento de atividades para as vítimas, atividades que elevem a autoestima, desenvolva

a comunicação e habilidades sociais, etc. Para os alunos agressores, devem ser feitas atividades que promovam o controle das emoções, ensinar o respeito aos colegas, aceitação das diferenças e análise das consequências que o bullying pode trazer.

Um das mais importantes medidas que já foram feitas para combater esse problema foi a criação da Lei Nº 13.185, que é de 6 de novembro de 2015, que tem como objetivo, no seu Art. 4º

- I - Prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade;
- II - Capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV - Instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
- V - Dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores. (BRASIL, 2015, s/p, grifo do autor).

Essas medidas são importantes para o combate desse problema na escola e em outros lugares, justamente porque não têm foco só na vítima desse problema como uma forma de tentar ajudá-la, mas também visam melhorar o comportamento hostil do agressor, através de ações que não levem apenas a punições, porque muitas vezes isso só faz com que aumente ainda mais esse comportamento.

5.METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo é do tipo pesquisa de campo, que é a base fundamental para o seu desenvolvimento. Foi também utilizada a pesquisa bibliográfica, através do levantamento das informações obtidas por meio de livros, artigos científicos e revistas eletrônicas. Além disso, foi utilizada a pesquisa exploratória, que é de fundamental importância para o desenvolvimento de qualquer trabalho acadêmico.

A pesquisa de campo, segundo Gil (2002), estuda uma comunidade, não necessariamente geográfica. Ela se dá por observação direta das atividades desse grupo e também com entrevistas com pessoas relacionadas para colher

as explicações e interpretações do que acontece no grupo. As pesquisas bibliográficas, de acordo com Gil (2009), são todas as pesquisas feitas a partir de material existente, formados principalmente de artigos científicos e livros. Ainda segundo Gil (2009), a pesquisa exploratória é a primeira parte de muitas investigações, tendo como principal objetivo proporcionar uma visão geral de um determinado fato investigado.

O *locus* do estudo foi a Escola Municipal Luzia de Moura Santos, localizada no Angico Torto, localidade do interior do município de Picos-Piauí. Os participantes que fizeram parte da amostra da pesquisa foram os profissionais que atuam na referida instituição de ensino, sendo ao todo quatro professores e o diretor, perfazendo cinco participantes.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista estruturada. Esse tipo de entrevista se dá dentro de uma relação de perguntas que permanecem fixas, e a ordem das questões deve ser a mesma para todos os entrevistados (GIL, 2009). Para a entrevista com os participantes, foi utilizado um roteiro com cinco perguntas, dentro das quais a primeira foi dividida em A, B e C, com o intuito de conhecer o perfil dos entrevistados, e as outras quatro são de cunho específico, isto é, de acordo com os objetivos desse estudo. Todas as perguntas foram abertas. Após a coleta dos dados, procede-se à explicação e comentários das peculiaridades em evidência. Por isso, a análise dos dados é de extrema importância, pois a mesma permite verificar possíveis falhas e incoerências encontradas durante o estudo.

A análise utilizada foi a abordagem qualitativa, que se apresentou como a melhor opção para se trabalhar essa temática. De acordo com Gil (2002), a pesquisa qualitativa utiliza muitos fatores, tais como: a natureza dos dados que são coletados, os instrumentos de pesquisa utilizados, a extensão da amostra e os teóricos utilizados para a investigação, sendo uma sequência de atividades envolvendo a categoria dos dados e sua redução, a interpretação desses dados, e a escrita do relatório. Esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESPI, para garantir a legitimidade, e só após a aprovação é que foi realizada a coleta de dados.

6. ANÁLISE E COLETA DOS DADOS

Este tópico trata sobre as respostas dos participantes, em que, na primeira pergunta, no que se refere à faixa etária, salienta-se que os participantes B, D e E estão entre os vinte e vinte e cinco anos, enquanto o participante A está entre os quarenta a quarenta e cinco anos, e o participante C está entre os cinquenta e cinco anos.

Com isso, percebe-se que a maioria dos participantes são jovens que estão entre a faixa etária de vinte a vinte e cinco anos de idade, mostrando, teoricamente, que estes possuem pouca experiência de vida.

No que tange à formação acadêmica o participante A é formado em licenciatura plena em Pedagogia. Já o participante B tem formação em Ciências Biológicas. O participante C tem como formação Bacharel em Teologia. Já o participante D ainda não tem formação, mas é Graduando do curso de Licenciatura do Campo/Ciências da natureza. E por último, o participante E tem formação em Licenciatura Plena em Pedagogia. Observa-se que apenas os participantes A e E possuem formação em pedagogia, o que é necessário para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação ao tempo de atuação, o participante A atua há três anos no seu cargo, sendo este o mesmo tempo em que atua na escola. O participante B também atua como docente, lecionando no ano/série em que está atualmente, permanecendo na escola há três anos. Já o participante C atua como docente há treze anos, ensinando no ano/série em que está atualmente e se encontra na escola também há dois anos. O participante D atua como docente, ensinando no ano/série em que está atualmente e na escola também há um ano. O participante E atua como docente, estando na série/ano há um ano, e na escola há dois anos.

Percebe-se que a grande parte dos participantes são jovens com pouca experiência no cargo, o que não lhes garante uma carga de experiência. E também, quando se fala no tempo de atuação na série/ano, percebe-se que nenhum possui muita experiência, estando todos a menos de dez anos no cargo.

A segunda pergunta tinha por finalidade saber o que os participantes entendem por bullying, tendo eles respondido da seguinte forma:

É um comportamento agressivo que causa angústia, dor a outra pessoa vítima, agindo principalmente no psicológico. (Participante A)

Seria atos que pessoas cometem com outros com xingamentos, agressões verbais e físicas, atos que muitas vezes causam medo, angústia e sofrimento para a pessoa que recebe esses atos. (Participante B)

Uma brincadeira de mau gosto que fere e traz acepção de uma pessoa e ao mesmo tempo, contribui para o isolamento social e causa transtornos, tais como depressão e outros males. (Participante C)

É uma forma de tratar alguém com indiferença, como por exemplo em relação a algo físico relacionado a alguém. (Participante D)

Bullying são atitudes agressivas que podem ser de várias formas, pode ser por gestos intimidadores, apelidos, agressões físicas e também psicológicas, e não só no ambiente escolar como também no ambiente social. (Participante E)

Todos os participantes mostraram que conhecem o conceito de bullying, desde o Participante A até o E, mesmo com o pouco de tempo de atuação da maioria, como é o caso do participante D, que está há apenas um ano no cargo, e que mesmo assim já possui uma visão clara a respeito do que é o bullying. Os participantes B, C e E são os que chegaram mais perto da definição dada como universal pela maioria dos autores que estudam essas agressões.

Observa-se, através do posicionamento dos participantes diante dessa pergunta, que todos já têm uma noção prévia do que seja o bullying e do seu conceito. Três dos cinco participantes dão uma definição que chega bem perto da que é colocada como universal, na qual o bullying é um subconjunto formado por comportamentos agressivos, de forma intencional e que podem ser repetitivos, ocorrendo sem demonstrar motivação, causados por um ou mais alunos contra outro, podendo causar angústia, dor e sofrimento (FAFEM, 2008). Essa é a definição colocado como universal entre a maioria dos autores.

Através dessas respostas, mostra-se que esses participantes são capazes de identificar situações do tipo, que venham a acontecer em sala de aula ou fora dela, e com isso, agirem de forma a controlar ou até mesmo a conter esse fenômeno, em situações em que esses profissionais vierem a presenciar. Pode-se perceber que todos os participantes já têm essa noção do que seja o bullying, sendo de extrema importância que todas as pessoas envolvidas no

ambiente escolar saibam do que se trata esse problema, já que esse é o primeiro passo para se conseguir combater esse fenômeno na escola.

Quando os participantes foram indagados, na terceira questão, sobre se já haviam presenciado algum ato de bullying na escola em que atuam, eles responderam da seguinte forma:

Não, até o momento ainda não vi nenhum comportamento desse tipo.
(Participante A)

Muitas vezes. Não ao ponto de agredir fisicamente, mas verbalmente com apelidos maldosos e xingamentos. (Participante B)

Não. Nunca tive desprazer de tal de ato. (Participante C)

Não, nunca presenciei. (Participante D)

Sim. Já vi várias vezes questões de apelidos ofensivos, preconceito em relação a raça de cor, por ser gordo, baixo, e várias outras.
(Participante E)

Em vista dessas respostas, percebe-se que a maioria dos participantes entrevistados disseram que nunca presenciaram atos de bullying na escola, sendo eles os participantes A, C e D, e isso pode ser em decorrência do pouco tempo em que atuam na escola. Por outro lado, os participantes B e E afirmam que já estiveram diante de casos de bullying na escola, sendo essas duas situações caracterizadoras de forma verbal, variando desde atos em que houveram apelidos maldosos, até mesmo casos de preconceito relacionados à cor e à religião das vítimas.

De tal forma, percebe-se que a escola não sofre com muitos casos de bullying. Entretanto muitas vezes isso pode ser pelo fato desse fenômeno passar despercebido aos olhos dos professores e dos demais funcionários. Segundo Oliveira (2015), nem sempre a agressividade irá aparecer de forma clara nos comportamentos, muitas vezes ela se dá através de “brincadeiras”, de implicações, difamações, deboches, na maioria das vezes entre crianças e adolescentes, sendo difícil chegar ao conhecimento dos professores e pais.

Dessa forma, é sempre importante que todos na escola fiquem atentos a qualquer forma de brincadeiras de mau gosto que presenciem, porque pode ser bullying. Os participantes que presenciaram o bullying disseram que a prática só estava presente na forma de agressões diretas e verbais, entretanto essa é umas das mais preocupantes porque pode causar diversas consequências nas suas

vítimas, tendo em vista que age diretamente no emocional, podendo variar desde casos de isolamento, depressão e até mesmo levando ao suicídio da vítima.

Os entrevistados, ao serem questionados sobre quais são as formas de bullying que eles conhecem e se podiam defini-las, eles responderam da seguinte forma:

Apelidos ofensivos, xingamentos, agressões físicas e etc.
(Participante A)

Xingamentos, apelidos, agressões físicas e verbais.
(Participante B)

Apelido, discriminação racial, discriminação social, e ambos causa prejuízos ao ser humano e a sociedade. (Participante C)

Eu entendo assim quando alguém está acima do peso, alguém abaixo do peso, alguma característica física da pessoa, e outra pessoa vai lá e tira sarro desse individuo por isso. (Participante D)

Eu sei que tem as formas que são verbais, como falar mal, ofender o outro, apelidar. Também tem as formas que são físicas, como bater, empurrar e etc. (Participante E)

Mediante essas respostas, percebe-se que os entrevistados já têm uma noção das diferentes formas em que o bullying pode se manifestar, seja na sua forma verbal quanto física. Os participantes A, B, C e D deram alguns exemplos dessas formas de bullying, não os subdividindo, mas relatando os exemplos; enquanto o participante E até dividiu o bullying em duas categorias, que foram as formas verbais e físicas, mostrando assim possuir um conhecimento a mais sobre o assunto. Analisa-se, com essas respostas, o fato de que fica evidente que a maioria das pessoas que fazem parte do âmbito escolar já sabem do que se trata o bullying e de suas derivadas formas, conseguindo assim identificar tais atos quando acontecidos na sua presença. Mesmo não dividindo em formas verbais, físicas e indiretas, eles já sabem que tal prática ali presente é bullying.

Além dessas formas, Ristum (2010) diz que, sendo de forma direta ou indireta, o bullying caracteriza-se por três critérios, que são: os comportamentos agressivos de forma intencional; comportamentos que sejam repetitivos; e comportamentos que façam parte de uma relação interpessoal, caracterizando-

se por uma dominação. Essa são as formas de bullying colocadas numa perspectiva mais geral em torno desse problema, que pode causar sérias complicações nas suas vítimas e que merecem uma atenção especial na escola. Desse modo, é importante que as pessoas que integram o ambiente escolar estejam por dentro do que se trata o bullying e saibam dessas diferentes formas, para poderem atuar com mais convicção no combate a esse fenômeno.

Visando adquirir mais informações sobre que medidas de combate e prevenção ao bullying os participantes presenciaram na escola, eles se posicionaram da seguinte forma:

Um ambiente escolar saudável, positivo com a conscientização dos alunos, previne melhor esse problema. Também o diálogo com as famílias, tanto da vítima como do agressor são fundamentais na resolução do problema. (Participante A)

Conversas com os alunos explicando o significado de algumas ofensas sem saber o que realmente significa ou causa. (Participante B)

Reuniões e palestras e informações sobre o problema existente. (Participante C)

Eu vejo assim o respeito ao próximo, convivências com a indiferença todos os dias. (Participante D)

Nessa escola que ensino eu vejo várias formas de prevenção do bullying tanto com palestras, visita de psicólogos para conversar com os alunos, palestras com as famílias também. (Participante E)

Diante dessas respostas, nota-se que todos os participantes relataram que nessa escola existem formas de combate e prevenção ao bullying, entre as quais foram mencionadas as mais diversas práticas, desde a questão de um ambiente escolar saudável, como é colocado pelo participante A, e também através de conversas com os alunos, conforme relatado pelo participante B, até casos em que receberam visitas de psicólogos para conversar com os alunos, como foi falado pelo participante E, mostrando assim uma evolução em relação ao combate desse problema.

É importante frisar que toda forma de combate ao bullying, por menor que ela seja, é de extrema importância, pois às vezes com apenas simples conversas

com os alunos envolvidos, reuniões com os pais, etc. é possível ver uma melhora, até mesmo casos mais sérios em que precise de acompanhamento e apoio de um psicólogo.

Vale salientar o fato de essa escola estar sempre fazendo palestras e conversas com os alunos, sendo esse um meio de prevenir casos futuros de bullying, e isso é muito importante. De acordo com Siefert e Jovino (2009), é necessário agir precocemente, porque quanto mais cedo a escola agir, mais cedo o problema cessará, e isso melhorará o resultado para todos os alunos. Se logo for identificada a existência do fenômeno na escola, e se for mantida uma atenção constante sobre isso, tais ações tornaram-se a estratégia ideal, como é o caso dessa escola, em que toda a instituição está envolvida em tentar acabar com esse fenômeno.

Diante das análises e discussões apresentadas, verifica-se, portanto, que a taxa de ocorrências de bullying na escola são mínimas, segundo os participantes, mas, mesmo sendo pequena essa taxa, é uma situação que não deixa de existir. Um fato importante é que todos os participantes fazem alguma atividade com vistas ao combate desse problema, não deixando ser uma brincadeira de mau gosto que possa vir a ocorrer frequentemente entre os alunos. Outro assunto que vale destaque é que a escola tem medidas de combate e prevenção desse fenômeno, o que é essencial no sentido de controlá-lo na escola, mesmo ainda não existindo uma solução definitiva para o fenômeno.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como temática Bullying: Uma brincadeira de mau gosto. Fenômeno esse que tem como características causar agressões físicas, verbais e psicológicas, sendo praticado por uma ou mais pessoas, de forma intencional, em outros indivíduos que se mostrem mais indefesos. Esse é um fenômeno que é tão presente nas escolas, e muitas vezes não é tratado de forma correta nesse âmbito, o que leva a se compreender que muitas vezes vem

a ocorrer pela pouca ou falta de conhecimento sobre esse assunto e sua gravidade, por parte de todos os envolvidos na escola.

Quanto ao objetivo específico que visava descrever o que é o bullying, pode-se perceber que, diante desse fenômeno, todos os participantes da pesquisa expuseram conhecimento sobre o que é esse problema, definindo seus conceitos sobre esse tema. E isso é importante porque é necessário que todos saibam do que se trata esse fenômeno, pois esse é o primeiro passo para o seu combate e prevenção na escola.

Sobre o objetivo específico que tinha como finalidade analisar sobre as formas de bullying, percebeu-se que os participantes já tinham noção das diferentes formas que o fenômeno pode aparecer, os quais relataram exemplos e suas manifestações. Apesar de alguns não definirem como verbais, físicos ou indiretos, eles souberam relatar como ele se apresenta, conseguindo assim diferenciá-los e, conseqüentemente, tratar da melhor forma esse problema.

No terceiro objetivo específico, que tencionava relatar sobre as possibilidades de enfrentamento do bullying, constatou-se que a escola apresenta medidas de combate e prevenção desse fenômeno por meio de ações que variam desde a questão de um ambiente escolar saudável, de conversas com os alunos e com os pais, até mesmo com acompanhamento psicológico.

Os resultados deste estudo nos mostram que a presença de bullying na escola pesquisada é de baixa ocorrência, e que quando ocorreram manifestações desse problema foram principalmente de formas verbais, mas, mesmo assim, é uma situação que não deixa de existir. Mesmo sendo poucos os casos, é necessário que se mantenha uma atenção regular sobre esse fenômeno, para que este não se torne uma brincadeira de mau gosto que possa vir a ocorrer frequentemente.

Esta pesquisa é de interesse da comunidade acadêmica dos cursos de licenciatura, aos profissionais da educação assim como da sociedade em geral, visto que esse fenômeno tem sido recorrente, atingindo coletivamente alunos em espaço escolar. Devido à relevância atual em abordar essa temática, compreende-se a necessidade de se aprofundar nessa temática, podendo, em futuras pesquisas, focar no ponto de vista dos alunos, fazendo observações e

entrevistas com os mesmos, procurando ver quais alunos sofrem ou já sofreram com o bullying, verificar também os agressores e porque fazem esse tipo de violência. Procurar-se aprofundar ainda mais nessa problemática do estudo, porque até os dias atuais ainda não foram encontradas soluções em definitivo para esse fenômeno, que causa sérias dificuldades nos alunos, e, com essas novas pesquisas, ajudar a diminuir as ocorrências de bullying nas escolas.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Daniana Moreira Barros. Fenômeno Bullying na escola. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 211-231, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1588>. Acesso em: 26 maio 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.185, de 6 novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**, Brasília, DF, nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 28 abr. 2018.

FAFEM – Faculdades da fundação de ensino de mococa. **Pequeno histórico do Bullying**. Mococa. Jun. 2008. Disponível em: http://www.fafem.com.br/NOTICIAS/01_07_2008/bullying_pesquisa.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARRIEL, Lucimar Câmara et al. Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Gonçalo, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0336127.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

MARTINS, Maria José D. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de**

Educação, Porto alegre - Portugal, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37418106/>. Acesso em: 25 jun. 2018.

OLIVEIRA, Edjôfre Coelho de. O bullying na escola: Como alunos e professores lidam com esta violencia? **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, p. 118-137, 2015. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3727/2184>. Acesso em: 22 abr. 2018.

RISTUM, Marilena. Bullying escolar. In: ASSIS et al. (Orgs). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010, p. 95-119. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-06.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

SIEFERT, Alfredina; JOVINO, Ione da Silva. Fenômeno bullying: agressividade silenciosa e cruel. **Secretaria de Estado da Educação – SEED**. Paraná. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1547-8.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS LIMITES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Luís Acleude de Moura Leal – UPE

professorluisleal@gmail.com³

Resumo

A contemporaneidade é marcada por exigências que partem do pressuposto de equidade social e trouxeram para o cenário educacional pontos a serem incorporados no currículo dos sistemas de ensino, entre eles a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este documento gira em torno da Educação Inclusiva e dos desafios educacionais contemporâneos relacionados com a formação docente, inicial e continuada, objetivando a discussão sobre a preparação dos professores para atuarem neste contexto de inclusão escolar. Para melhor compreensão do leitor, dividiu-se o tema em dois eixos temáticos: desafios para a prática pedagógica inclusiva e os limites da formação docente para a inclusão escolar. O primeiro eixo discute as dificuldades, angústias, impotências e o sentimento de despreparo dos professores diante da práxis para a inclusão. O segundo discutirá as limitações da formação docente inicial e continuada no que diz respeito à pouca fundamentação teórica, discussões e atividades práticas voltadas para a Educação inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; e, a desconexão entre o que se discute e o que se pratica.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Desafios Educacionais Contemporâneos; Limites da Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade ocasionou as discussões a respeito da Educação inclusiva, promovendo um aprofundamento sobre o estudo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino.

Diante disso, os sistemas educacionais, mais precisamente as escolas, tiveram que mudar suas posturas pedagógicas, de forma que atendessem a essa nova clientela, ficando o professor adjudicado de receber o aluno incluído em sua sala de aula e garantir-lhe a aprendizagem.

Essa incumbência encontra-se abarrotada de dificuldades por parte dos professores que atuam na rede regular de ensino, uma vez que suas práticas são cheias de incertezas e angústias porque não encontram nexos entre a sua formação inicial e a práxis pedagógica. A respeito dessa constatação, Pimenta e Lima (2012, p.33) afirmam que os cursos de formação de professores não fundamentam “teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica”.

Conforme Terra; Gomes (2013, p.116), “mais da metade dos professores apontam terem participado de cursos e palestras referentes à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs, mas que ainda assim não se sentem preparados para lidar com alunos nesse processo”. É compreensivo que nenhum curso de formação de professor dê conta de todos os eventos que possam vir ocorrer na vida profissional do professor. Por outro lado, entende-se que a formação inicial subsidie a profissão, fornecendo embasamento para a prática.

O presente estudo considera que a sociedade contemporânea trouxe, para o cenário educacional, pontos a serem incorporados no currículo dos sistemas de ensino, como as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia: o reconhecimento da Cultura Afrodescendente e Indígena; Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos;

sustentabilidade ambiental, inclusão digital e Educação inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que acarretou em desafios para os professores que atuam na Educação Básica.

Pensando nas exigências da atual sociedade, este documento gira em torno da Educação Inclusiva e dos desafios educacionais contemporâneos relacionados à formação docente inicial e continuada, objetivando a discussão sobre a preparação dos professores para atuarem nesse contexto de inclusão escolar.

Os aspectos metodológicos são constituídos de levantamento bibliográfico sobre o assunto, leitura e revisão de literatura, de modo que se possa se discutir os estudos de pesquisadores como: Caiado; Jesus; Baptista, (2011a), (2011b), Terra; Gomes (2013), Martins (2012) e Crochik (2012), que são imprescindíveis para fundamentar este artigo e assim contribuir para o desenvolvimento de posturas pedagógicas mais críticas e sintonizadas com as exigências do nosso tempo.

Este trabalho está dividido em dois eixos: desafios para a prática pedagógica inclusiva e os limites da formação docente para a inclusão escolar. Esta divisão faz-se necessária para facilitar a compreensão do leitor diante da complexidade que o tema exige.

No primeiro eixo, serão discutidas as dificuldades, angústias, impotências e o sentimento de despreparo dos professores diante da práxis para a inclusão. No segundo eixo, serão discutidas as limitações da formação docente inicial e continuada, no que diz respeito à parca fundamentação teórica, discussões e atividades práticas voltadas para a Educação inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; e a desconexão entre o que se discute e o que se pratica.

2. DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.

As políticas atuais de inclusão determinam que os sistemas de ensino precisam assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade e flexibilizar o currículo, os métodos, técnicas, recursos educativos e

a organização dos espaços da escola para que atendam às necessidades individuais dos educandos.

No tocante à formação de recursos humanos para a atuação na escola regular com alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, o Ministério da Educação deu início, em 2003, ao *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, promovido pela Secretaria de Educação Especial, visando: disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, em todo o país; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos. (MARTINS, 2012, p. 34) [grifos do autor]

Os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação para a política de Educação Inclusiva promoveram debates dentro e fora das universidades e faculdades de educação em todo o país, o que desencadeou a procura de matrículas de alunos com deficiências e demais necessidades educativas especiais, por parte dos pais, que chegam às escolas conscientes dos direitos que lhes são assegurados.

Entretanto, os estudos de (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011a. 2011b; TERRA; GOMES, 2013; PIMENTEL, 2012; MARTINS, 2012) apontam que os professores da Educação Básica, mesmo os que cursaram alguma disciplina denominada Educação Especial ou similar durante a sua formação inicial, consideram-se despreparados para a prática pedagógica inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além de sentirem-se angustiados ou amedrontados diante de uma turma com alunos incluídos.

(...) os relatos indicam a impotência dos professores diante da diferença que se apresenta nas escolas trazidas no bojo da inclusão. Por não saber o que fazer e nem como atuar, alguns docentes, em sua impotência, acabam por sugerir, através de palavras ou ações, que não consegue lidar com a diferença e que, portanto, é mais produtiva a retirada dos estudantes daquele espaço escolar. (PIMENTEL, 2012, p. 141)

A impotência dos professores da Educação básica traduz-se aqui como um despreparo docente para atuar com alunos com deficiência e demais necessidades especiais. Há que se investigar as causas desse despreparo, porém, discutiremos isso em outro momento deste mesmo trabalho. Por hora, é

importante aprofundar as discussões acerca desse despreparo percebido tanto pelos professores como pelos pais no ato pedagógico desenvolvido em sala de aula.

O trabalho desenvolvido em sala aula, mais que um procedimento, é um processo contínuo de ensino e aprendizagem, onde se espera que o aluno aprenda conteúdos da escola a partir da convivência com o professor e com os outros, mas a escola parece não saber incluir as diferenças individuais, pois os discursos dos docentes sinalizam para um insucesso do desempenho cognitivo do aluno incluído.

Esse insucesso poderá ser fruto de um currículo, conteúdos e/ou avaliações adaptados ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, uma vez que é comum os profissionais da educação enxergarem o aluno incluído como o diferente dos demais e por isso se trabalha com este aluno de modo diferenciado Crochík (2012).

As políticas de inclusão sugerem que não é o currículo que precisa ser adaptado ao aluno, mas este que necessita se adaptar e acompanhar o currículo, que por sua vez deverá ser único para todos independentemente de limitações físicas ou psíquicas. “O desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa ‘existir’” (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20) [grifo do autor].

Pimentel (2012) apresenta discursos de pais que revelam o despreparo das escolas para atender alunos incluídos. Quando se fala em escola, sugere-se que o despreparo se encontra não somente na estrutura física e na organização dos espaços, mas principalmente no trabalho do professor.

Faz-se necessário observar que, nos seus relatos, os pais não culpam os professores por não saberem lidar com a Educação Inclusiva, eles entendem que a responsabilidade toda recai somente neles, os professores, já que é necessário apoio ao docente para que a inclusão aconteça de fato: sala de apoio, profissionais especializados, além da organização dos espaços educativos, etc.

São os professores que essencialmente carregam a árdua tarefa de conciliar, mesmo com todas as carências existentes no sistema educacional brasileiro, suas atividades, a fim de atingir satisfatoriamente a todos os seus alunos, inclusive, alunos com NEEs, visando transpor todas as dificuldades existentes na sua inserção e inclusão à rede regular de ensino (TERRA; GOMES, 2013, p. 113)

Em Pimentel (2012) é apresentado que as dificuldades apontadas pelos professores criam insegurança nos pais, os quais passam a duvidar de que a inclusão de seus filhos ocorra, de modo que a formação dos profissionais da educação torna-se crucial para a efetivação de uma escola inclusiva.

O desafio para a prática docente inclusiva ocorre porque há uma cultura escolar impregnada pela miragem do aluno padrão (CANDAU, 2000), que uniformiza os alunos da turma, de maneira que, sob o ponto de vista pedagógico, todos são iguais. Porém, a escola é um espaço onde existem diferenças individuais, pluralidade cultural, étnica, social e religiosa, de modo que uma Educação Inclusiva precisa envolver todos os educandos no processo de ensino e aprendizagem. “Muitos docentes ainda se sentem despreparados para atuar com a diversidade do alunado sob sua responsabilidade, bem como se sentem aflitos quando são chamados a assumir a responsabilidade que lhes é atribuída.” (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011a, p. 61).

Esse despreparo reside na impotência do professor diante da aprendizagem dos alunos, sendo esse talvez o maior desafio no campo da Educação Inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Inclusão não é sujeição e integração às normas a que os alunos ditos “normais” estão submetidos. É necessário questionar as condições de aprendizagem do aluno com deficiência, não perdendo de vista que a prática educativa é muito mais do que procedimentos de ensino, é um processo de ensino e aprendizagem onde professores e alunos ensinam e aprendem mutuamente.

3. OS LIMITES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.

Ensinar na contemporaneidade exige conhecimentos que orientam a ação docente suscitando a experiência, numa dinâmica cíclica e contínua de reflexão-ação-reflexão. Portanto, a formação docente inicial precisa estar de acordo com as exigências contemporâneas, entre elas as competências para a prática inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

No Brasil, a Portaria Ministerial Nº 1793 estabeleceu a complementação dos currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, recomendando a inclusão de disciplina específica que focalize aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, de forma que o Conselho Nacional de Educação (CNE), em resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação básica, faz referência à inclusão e à formação de professores, e assim sugere a integração de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001).

Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva. (MARTINS, 2012, p. 29-30)

Para regulamentar a Educação Especial no sistema regular de ensino, o CNE, em conjunto com a Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução nº 02/2001, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, ao tempo em que reforça a necessidade de haver capacitações para os professores do ensino regular, bem como a presença de docentes especializados nas salas especiais para atender os alunos de maneira a compreender suas diferenças, reconhecendo as limitações individuais de cada um.

Assegurada a matrícula do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação no ensino regular e, a formação inicial e continuada dos docentes, fica evidente a realização do sonho

de inclusão escolar. Porém, os estudos realizados por pesquisadores em todo o Brasil mostram que a educação inclusiva ainda não se concretizou de fato, pois são diversificadas as formas como cada escola trabalha a inclusão, de modo que, em alguns casos, o que deveria ser inclusão torna-se exclusão (JESUS; EFFGEN, 2012).

É cabível investigar as principais causas que dificultam a efetivação do ensino inclusivo nas escolas dos nossos sistemas de ensino. Entre elas, podem-se elencar dois motivos como sendo imprescindíveis para a compreensão do nosso objeto de estudo: a separação entre teoria e prática e as competências para atuar com alunos que apresenta necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial dos professores.

Para Pimenta (2012), há uma contraposição entre teoria e prática que se manifesta em uma disparidade de poder, de forma que se atribui menor importância à carga horária denominada prática, nos cursos de licenciatura reduzindo-a muitas vezes em estágio a distância. Dito de outra forma, tanto professores de estágio como os alunos dos cursos de formação de professores não dão muita importância à carga horária prática. Assim, o Estágio (ou Prática de ensino) reduz-se a um simples faz de contas.

Jesus e Effgen (2012, p. 17), ao discorrerem sobre a prática docente, a enfatizam como “criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se sempre para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam”, ou seja, a prática possibilita o confronto da teoria com a realidade que se apresenta e promove a reflexão-ação-reflexão, e uma vez trazida essa experiência para a sala de aula dos cursos de licenciatura e compartilhada com os outros, esta proporciona a reflexibilidade crítica e coletiva, contribuindo para a emancipação profissional e para a concretização da autonomia dos saberes da profissão.

Em pesquisa de campo realizada por Martins (2012), com alunos matriculados em cursos de licenciaturas na UFRN, tendo como objetivo as opiniões a respeito da formação inicial voltada para a inclusão e a repercussão das disciplinas estudadas no decorrer do curso, evidenciou-se que mesmo havendo avaliação positiva pela maioria dos participantes, estes ainda sugerem:

inclusão de mais disciplinas sobre educação inclusiva nos cursos de licenciatura, além da ampliação da carga horária das que já existem; desenvolvimento de atividades que requeiram um contato maior com os alunos incluídos e seus professores para, assim, poder discutir as dificuldades comuns encontradas e o enfrentamento delas na sala de aula; além da inserção de conteúdos relativos às pessoas com necessidades educacionais especiais em outras disciplinas básicas do curso.

A comprovação de que existem limitações na formação inicial do professor quanto à carga horária reduzida das disciplinas que tratam da Educação Inclusiva e da pouca correlação entre teoria e prática aponta para os desafios da prática pedagógica inclusiva.

A formação dos profissionais de ensino, porém de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios da atenção à diversidade. (MARTINS, 2012, p. 32).

A formação continuada dos professores é necessária e urgente à medida que se percebem as exigências contemporâneas, pois é compreendida como um fator indispensável para a atuação docente e a efetivação de uma Educação Inclusiva; porém requer mudanças das práticas convencionais, de modo que o processo de formação aponte para a indagação, a pesquisa e a reflexão sobre o seu saber-fazer pedagógico.

Caiado, Jesus e Baptista (2011b) consideram que a constituição e formação de professores ocorrem em dois processos: formação inicial e formação continuada, de forma que ambas precisam estar imbricadas, pois a primeira é primordial para a constituição profissional e o segundo configura-se na concretização do fazer pedagógico. Entende-se que a formação inicial, à medida que fornece as bases teóricas e práticas para o desempenho da profissão, também constrói a identidade profissional do professor, quando relaciona teoria e prática. A formação continuada precisa estar atrelada à formação inicial, para responder às demandas inerentes ao trabalho produzido pelos sujeitos do universo escolar.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E QUESTÕES

A discussão sobre a preparação dos professores e os desafios educacionais contemporâneos relacionados com a exigência de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de aula comuns vai muito além das práticas adotadas por algumas escolas de Educação Básica dos sistemas de ensino nacional discutidas nos estudos de Crochik (2012), e aponta para os limites da formação docente que traz incertezas e temores para a prática pedagógica inclusiva.

O insucesso e as angústias relatadas por professores da Educação Básica da rede regular de ensino, tratadas por Martins (2012) e discutidas no decorrer deste trabalho denunciam os limites da formação inicial. E por que também não os da formação continuada? Esta não é um compromisso que deve ser assumido pelo professor? Não é o professor que, diante das dificuldades encontradas em sua prática, deverá buscar conhecimentos que o ajudem a superá-las, alcançando assim o seu desenvolvimento profissional?

Entende-se que a formação inicial, à medida que fornece as bases para o desenvolvimento da profissão de professor, também constrói a sua identidade profissional e a abastece de suportes técnicos e teórico-práticos para a formação continuada, a qual não se resume em uma complementação que venha preencher as lacunas deixadas por aquela (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011b).

Os limites da formação docente para a prática de inclusão escolar revelam a escassez de estudos sobre o tema no decorrer da formação inicial e os anseios dos alunos que frequentam os cursos de licenciatura, porque de certa forma eles percebem que precisam de mais aportes teórico-práticos e legais para o desempenho de sua prática profissional.

Portanto, faz-se necessário um trabalho que considere as expectativas dos professores, no trabalho direto com essa nova clientela, levantando, assim, o preparo profissional dos professores frente às ações de inclusão dos alunos com NEEs e, o conhecimento dos docentes quanto aos aspectos legais e jurídicos que cercam as ações públicas educacionais inclusivas.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos docentes frente ao processo de inclusão escolar é variável e premissa decisiva para o sucesso e a efetivação das leis inclusivas de nossas instituições escolares, assim conhecê-las torna-se uma necessidade imperativa, na construção de uma educação mais justa e verdadeiramente inclusiva, no respeito à diversidade e diferença dos educandos.

[...]

Mais uma vez com base nos resultados apresentados é possível afirmar que a pouca contribuição dos cursos de formação profissional parece acarretar não apenas um preparo profissional insatisfatório, mas ainda preocupantemente, parece provocar mudanças atitudinais desses profissionais frente à temática. (TERRA; GOMES, 2013, p.113 e 118)

O conhecimento da legislação que trata da Política de Educação Inclusiva é fundamental para o trabalho docente? Em que momento os professores têm contato com a legislação da área? Existe uma disciplina que trata da fundamentação legal das políticas de inclusão social e escolar nos cursos de licenciatura?

Essas questões são levantadas por Terra e Gomes (2013, p.120), que em seus estudos parecem defender a inclusão de cadeiras acadêmicas que apresentem os instrumentos legais específicos da Política de Inclusão nos cursos de formação de professores, pois constata que há pouco conhecimento legislativo sobre os documentos peculiares da educação inclusiva pelos profissionais da educação.

Considerando a temática contemporânea da área de educação inclusiva e os desafios educacionais relacionados com a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, que delatam a limitação da formação docente, a política de inclusão escolar precisará ser discutida com mais afinco dentro dos cursos de licenciatura, para que o acadêmico possa confrontar o conhecimento teórico com a prática desenvolvida nas escolas de Educação Básica e, assim, possa efetivar um processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

Vale lembrar que o tema não se esgota. Há muito a ser pesquisado, inclusive o espaço para a troca de saberes que permitirá a configuração de novos posicionamentos só será possível através de outros estudos que distinguem o tema de uma perspectiva diferente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 30. Jul. 2014.

CAIADO, Katia R. M; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011a. (vol. 1)

CAIADO, Katia R. M; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011b. (vol. 2)

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In.: CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. P. 11-16.

CROCHÍK, José Leon. Educação Inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha. GALVÃO FILHO, Teófilo A. (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-59

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana P. S. Formação Docente e Prática Pedagógica: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha. GALVÃO FILHO, Teófilo A. (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-24.

MARTINS, Lucia de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas a Educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha. GALVÃO FILHO, Teófilo A. (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. *Estágio e Docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a Inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha. GALVÃO FILHO, Teófilo A. (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudio G. Inclusão Escolar: carências e desafios da formação profissional. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v.26, n.45, p. 109 – 124, 2013.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE: A ESCOLA E O PROFESSOR COMO PROPAGADORES DA CONSCIENTIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Ana Raquel Rodrigues Uchôa (UESPI-CCM)

quell.uchoa@gmail.com;

Laiane Mendonça de Sena Silva (UESPI-CCM)

enaialmendonca@gmail.com;

Isabel Cristina da Silva Fontineles/(UESPI-NEEPE/NUPPEGE)

ic.fontineles@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho bibliográfico teve como objetivo refletir e analisar de que forma a escola pode trabalhar para que suas práticas educativas visem à conscientização sobre inclusão e diversidade, e também objetivou conhecer o papel da escola como propagadora de reflexões e ensinamentos sobre o multiculturalismo, diversidade, igualdade e inclusão, assim como identificar de que forma o professor pode trabalhar em sala de aula com todas as diferenças existentes, promovendo um ambiente em que todos os alunos se sintam bem. O aporte teórico para fundamentar esta discussão foi: Declaração de Salamanca (1994), Candau (2012), Santos (2006), Zabala (1998), Gadotti (1992), Machado (2008), Carvalho (2002), Haddad (2006) e Araújo (1998). Numa pesquisa de abordagem bibliográfica, discutiremos como os direitos do homem estão sendo assegurados, e investigaremos o poder que a escola tem de propagar tais conquistas, aprofundar essas reflexões sobre de que maneira o docente, dentro da sala de aula, possa contribuir para a inclusão de todos os alunos, visto que dentro dela há uma imensa diversidade de realidades, ambientes, alguns com dificuldades de aprendizagens, outros com problemas familiares e sociais.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Inclusão. Escola. Professor.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, os conflitos oriundos das questões de inclusão e do multiculturalismo têm provocado grandes desafios no ambiente educacional, principalmente na prática pedagógica dos professores, exigindo que estes deem um novo horizonte ao seu trabalho, agregando novas reflexões sobre valores que até o século XIX eram ignorados. O que, diante do quadro que ora se apresenta, é necessário perceber que as questões das diversidades têm alcançado determinados espaços nos meios de comunicação, e abrindo um grande leque de discussão sobre as diferentes culturas e toda sua complexidade.

O presente artigo visa analisar a união da escola e do professor para a organização de um ambiente que trabalhe a cultura no ambiente educacional e que respeite seus discentes em todas as suas particularidades e individualidades.

Considerando que muitas das escolas hoje em dia não possuem um espaço que desenvolve e respeita as diversidades dos alunos, é necessário ter um olhar atento sobre as questões de inclusão e diversidades, a partir de então, com um ambiente que parta do princípio motivador de que é importante promover a educação inclusiva que leve em consideração as particularidades e respeitem a sociedade com os sujeitos multiculturais.

A escola como um ambiente de fala deve ser um elo norteador para que se propague o respeito e o multiculturalismo, tirando os preconceitos arraigados na nossa sociedade durante vários séculos, e fazendo com que os indivíduos desfrutem de suas individualidades, sem serem cerceados de seus direitos de expressão, sendo cada um incluído em suas diferenças, sem distinções.

Em se tratando de uma abordagem metodológica, nos referenciamos em um trabalho bibliográfico e documental baseado em obras como Declaração de Salamanca (1994), Candau (2008 e 2012), Santos (2006), Zabala (1998), Gadotti (1992), Machado (2008), Haddad (2006), Carvalho (2002) e Araújo (1998). Este artigo está dividido em duas partes. A primeira, que traz a escola ao

centro da discussão sobre a inclusão; e a segunda que traz a importância da propagação do multiculturalismo.

A pertinência desta discussão se dá pela necessidade pungente de se referenciar sobre a relevância dos Direitos Humanos em se tratar do multiculturalismo, sendo ele, sem dúvida, um dos maiores desafios que encontramos no andamento do ambiente educacional hoje em dia, pois a escola, ou seja, os docentes têm que estarem preparados para ensinar grupos cada vez mais diversificados em todos os sentidos - étnicos, culturais, de gêneros, religião, social e econômico.

As questões que nortearam esta pesquisa tiveram como base: De que forma a escola pode contribuir para que se propague a consciência de inclusão de todos? Como o professor, sendo um mediador de conhecimentos e sujeito cultural, pode guiar os educandos com práticas educativas que expressem o respeito e a participação de todos? De que forma os direitos do homem estão sendo assegurados? Essas questões foram de extrema importância para o nascer desse trabalho.

2. ESCOLA: UM MEIO DE PROPAGAR A INCLUSÃO.

Como resposta à barbárie da Segunda Guerra, mundial veio o reconhecimento dos direitos de cada indivíduo por meio da Declaração dos Direitos Humanos (1948), onde alvitra que cada um deve ser respeitado em suas diferenças, sem distinções, e a dignidade humana preservada, tendo sua validação ratificada na Declaração Universal de Direitos Humanos (1993). Essa temática levantada por esses documentos motivam a ideia de direitos universais e inalienáveis que devem estar presentes inclusive no âmbito educacional. E é nesse sentido de direito universal que a escola precisa, não apenas oferecer o direito à educação, mas sim proporcionar uma educação que promova os Direitos Humanos.

Santos traz uma perspectiva que levanta um conceito de Direitos Humanos, numa abordagem contemporânea, para uma ressignificação, sem perder sua essência histórica, se faz necessário uma reconceituação, que

perpassa os conceitos de igualdade e diferenças. Em uma abordagem que não relativize as diferenças nem as igualdades. “Temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (Santos, 2006, p. 462).

O oferecimento de uma educação de qualidade e satisfatória para o cenário atual perpassa a questão da educação como fortalecedora e disseminadora do conhecimento dos direitos e deveres, direitos esses que perpassam o de ser respeitado em suas individualidades e respeitar o outro nas individualidades dele.

A professora Vera Maria Ferrão Candau (2012. p. 716) ensina:

No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover.

Ou seja, para se ter uma educação de qualidade, é imprescindível que seja passado como conteúdo em sala de aula a educação em direitos humanos, levando em consideração que esta deve estar diretamente relacionada ao direito à educação.

Continua Candau:

Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira. (CANDAU. 2012. p. 716)

Por isso, a construção dos conhecimentos se relaciona com a educação que trabalha a democracia, a justiça e o valor das diversidades em nossa sociedade. Sobre a construção da cultura, estabelece a autora:

A construção de uma cultura dos direitos humanos em diferentes âmbitos da sociedade constitui seu eixo principal. No entanto, se no plano teórico esta articulação foi sendo conquistada, ainda

é muito frágil no âmbito das políticas públicas, da formação de educadores e das práticas pedagógicas. (CANDAU. 2012. p. 716)

A problemática aqui em questão faz com que pensemos sobre a articulação de um currículo novo. Ainda hoje, não se tem em um currículo, a cultura como um conteúdo importante e sim como parte dos conteúdos. Portanto, havendo mudanças nesse quesito, sem dúvida alguma, iremos repensar sobre nossas políticas e práticas pedagógicas em questão.

Sendo assim, finalizamos a citação de Candau dizendo que os direitos humanos:

Constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas. No entanto, podem ser concebidos a partir de diferentes marcos teórico políticos. Defendemos a perspectiva que considera que a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença é uma exigência do momento atual. Somos conscientes da tensão que existe entre estes dois movimentos. Contudo, é nesta tensão que é importante trabalhar e a consideramos como geradora de criatividade, de buscas e novos compromissos. (CANDAU. 2012. p. 716)

Desse modo, os direitos à igualdade e o direito às diferenças são conceitos que exercem funções um sobre o outro, não podendo assim haver dicotomia entre eles.

A escola é esse espaço de fala e movimentação em torno de direitos e deveres, e o direito à educação em direitos humanos, presando a inclusão de multiculturas, é essencial no que diz respeito à construção de uma sociedade capaz de respeitar as particularidades de cada sujeito, sem homogeneizar as minorias. No ambiente educacional, todos, sem distinções, precisam ser reconhecidos em seus potenciais e assistidos em suas diversidades e dificuldades.

O esforço dos países, inclusive o do Brasil, para a afirmação dos direitos do homem é uma arma importantíssima, com uma busca incessante para garantir a construção de uma sociedade mais democrática e que valoriza o

indivíduo. Segundo as Diretrizes Nacionais, a educação em direitos humanos tem por base os seguintes princípios:

Art.3º - A educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I- Dignidade humana;

II- Igualdade de direitos;

III- Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades:

IV- Laicidade do Estado;

V- Democracia na educação;

VI- Transversalidade, vivência e globalidade; e

VII- Sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 1998. p.48)

Formar indivíduos que estejam dispostos a pleitear para que seus direitos, enquanto homem e cidadão, sejam garantidos e resguardos é fundamental, e o lugar onde se tem contato com o que diz respeito à diversidade e possibilidade de inclusão é o ambiente escolar, pois nele se encontram diferenças entre raças, credos, poder aquisitivo e convívio social. Segundo as referências curriculares (2010, p. 253), essa diversidade deve ser, não uma barreira para o desenvolvimento da sociedade, mas um bem.

A luta por igualdade, equidade e respeito deve ser algo amplamente divulgado e ensinado nas escolas. Muito já se conquistou no que diz respeito às minorias, porém essas propostas que buscam a inclusão devem ser intensificadas no ambiente escolar atualmente. De acordo com Machado (2008, p.69), a inclusão deve ser tratada como uma inovação educacional, e essa inovação vem de mudanças de paradigmas, e que a inclusão leva em consideração a pluralidade, ou seja, não se limita apenas à inserção de alunos com alguma deficiência no ensino regular.

A inclusão faz parte de “um todo” que é a educação, e tem seu valor reconhecido e apoiado pela Declaração de Salamanca (1994), que defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a Pedagogia da diversidade, pois é direito de todos estarem em

convivência dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística.

A Declaração de Salamanca (1994) acrescenta magistralmente as formas eficazes de desenvolvimento da verdadeira educação em direitos humanos:

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficazes de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças na política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora, as comunidades tenham de representar um papel-chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.41)

A questão de uma escola inclusiva é um o ponto primordial no que diz respeito à prática de uma educação verdadeiramente voltada para a inclusão, pois é na escola onde a criança tem seus primeiros contatos com as diferenças, e sendo esse ambiente norteador de relações saudáveis e respeitadas, toda a vida daquele sujeito será marcada pela consciência de si e do outro. E como diz a citação, o governo é essencial para a criação e manutenção de projetos educacionais que promovam a inclusão.

As escolas têm um poder de unir realidades e promover a conscientização sobre a valorização do outro e de suas diferenças e particularidades, cercando o indivíduo de seus direitos e o tornando consciente de sua realidade, a fim de transformá-lo em um sujeito ativo na sua história, transformando assim a mentalidade do preconceito em uma mentalidade de apreciação pela vida do outro e respeito às diferenças.

3. O EDUCADOR COMO PEÇA FUNDAMENTAL NA PROPAGAÇÃO DO RESPEITO AO MULTICULTURALISMO.

De acordo com Candau (2008, p. 293), é fundamental uma formação em direitos humanos que se caracterize em prol de oportunidades para dar aos docentes bases conceituais e pedagógicas que “melhor lhe dotem de instrumentos para lidarem com as diversidades, a partir da compreensão de que o reconhecimento e o respeito ao pluralismo representam grandes oportunidades de aprendizado numa perspectiva de emancipação”.

Ademais, faz-se necessário que a escola trabalhe com atividades que expressem a perspectiva de que independente da condição social, o alunado tem direitos dados pela Constituição Federal e nela está assegurada a oportunidade de acesso à escola:

O movimento das sociedades civis nos últimos anos vem produzindo e constituindo novos direitos, na defesa e no respeito as diferenças e pela superação das desigualdades. Quando estudamos e trabalhamos do ponto de vista educacional, dos indicadores, as desigualdades estão claramente marcadas, no tratamento desigual destinados as faixas etárias, nas questões de gênero, de etnia e raça, nos grupos vulneráveis, o rural, o urbano. Temos que mostrar que o educando, o estudante, tem cor, tem sexo, um local social em que ele está inserido, além da sua condição de classe social. (Haddad & Graciano, 2006, p.5).

Diante disso, o professor dará à criança oportunidades de conhecer a si mesma e ao outro; o docente será capaz de trabalhar junto a elas as interações transcendentais para que venham a relacionar-se, como também respeitar as particularidades do outro e de si mesmas. Então, o educador poderá trabalhar a cultura como um conteúdo importante à valorização, por meio de atividades educativas, como a leitura, interpretação de textos literários, dando ênfase ao tema proposto.

Outrossim, destaca-se que, hoje, no Brasil, encontram-se todos os dias resquícios de preconceito, discriminação e desrespeito para com as diversidades culturais. Segundo o Datafolha, brasileiros dizem ter sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação em razão de: classe social (30%), local onde mora (28%), religião (26%), cor ou raça (22%) e orientação sexual (9%). É importante

lembrar que esses são dados alcançados, mas não completos. Há situações que não são vistas e sem importância alguma.

Diante desse fato, como o professor, sendo um mediador de conhecimentos e sujeito cultural, pode guiar os educandos com práticas educativas que expressem o respeito e a participação de todos? É de suma importância que este educador valorize atividades que permitam lutar contra todas as formas de discriminação e desigualdade social.

Como aborda Candau (2005), a interculturalidade tem como pressuposto o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social, buscando a concretização de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que fazem parte de universos culturais diferentes, minimizando os conflitos inerentes a essa realidade. Não se ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Ao contrário, se reconhecem e assumem os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

A sala de aula está repleta de uma variedade de culturas, grupos e etnias. O professor precisa estar atento a essas questões de natureza discriminatória e preconceituosas, principalmente aquelas remetidas às minorias, como grupos étnicos, mulheres, os gêneros, grupos sociais, etc. É necessário perceber seus desafios contextuais e a forma como tais desafios podem ser trabalhados na escola, no sentido de que os alunos possam aprender a respeitar as diferenças, pois segundo Zabala (2008):

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vivem, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e as imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa. (ZABALA 2008, pág. 28.)

Considerando que o desrespeito às diferenças culturais atinge 99, 3% do ambiente escolar, surge, então, a importância do educador como peça chave nessa luta. Segundo Carvalho (2002, p. 70), “pensar em respostas educativas

da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.”

Ou seja, se a escola precisa trabalhar e pensar de uma forma com que haja o respeito dentro deste ambiente, o professor, por sua vez, deverá analisar de que maneira irá desenvolver suas atividades dentro de uma sala de aula que promova empatia, alteridades, equidade, igualdade e respeito entre os alunos e os alunos com o professor.

Corroborando com esse pensamento, Carvalho, Araújo (1998, p.44) afirma que “[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.”

A verdade é que a resposta para todas essas questões está na harmonia entre a escola e o professor, pois de nada adianta ter um professor disposto a mudar uma realidade negativa quando outrora há uma escola que não permite um ambiente diferente, capaz de se adaptar às diferenças de cada um existente nesse ambiente.

Não dá para se trabalhar com metodologias de anos atrás. Os alunos de hoje são mais espertos, mais atentos àquilo que lhes chamam mais atenção e, para se trabalhar um assunto tão delicado como esse, o educador deve buscar novas formas de passar esse conhecimento, pois não basta só ensinar, é importante fazer com que o conhecimento seja internalizado, transformando assim a vida e realidade de cada aluno.

Fundamentando as reflexões ora referidas, nas palavras de Gadotti (1992, p. 70), é preciso saber e entender que “todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do ‘seu’ conhecimento e não apenas “aprendendo” o conhecimento”.

O educador deve estar comprometido com a transformação da sociedade, considerando que o multiculturalismo é um processo em construção, visto que as práticas exercidas na maioria das escolas não contemplam um processo fidedigno que visa a uma pessoa consciente e reflexiva. Caminhamos timidamente na formação desse cidadão no futuro próximo.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Desta feita, a Educação em Direitos Humanos é uma proposta de educação que busca construir uma sociedade mais consciente de seu lugar como indivíduo e reconhecer o lugar do outro, ou seja, tornar não só o ambiente escolar mais justo, mas transformar a mentalidade de todas as futuras gerações para a valorização da vida e do ser humano. As diferenças não devem ser suprimidas, mas a escola, como lugar de fala, contribui para que mesmo dentro de um contexto plural se ofereça uma educação que forme indivíduos capazes de viver em harmonia, independentemente de suas diferenças.

O estudo dessa perspectiva de escola como geradora de uma sociedade mais justa nos permitiu inferir que diversidade e multiculturalismo se colocam como temas instigantes e de extrema relevância. Esse tema carrega consigo uma carga desafiadora para o sistema educacional na atualidade, em especial para os educandos que estarão na linha de frente desse processo de conscientização.

O desafio de transformar a escola em um ambiente mais inclusivo transcorre à necessidade de uma melhor formação também de seus docentes, pois muitas das vezes o sistema quer homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem e não percebe que a educação depende de seu contexto, e o mesmo deve ser levado em consideração. Para a escola trabalhar diversidade em sala, o ritmo de aprendizagem dos educandos também precisa ser respeitado, sendo o mais lento nesse processo incentivado e não desestimulado. É preciso considerar que a formação pedagógica nesse sentido e o sucesso da efetivação do multiculturalismo perpassam a importância de trabalhos de reflexão, como o presente estudo.

A escola e os docentes precisam valorizar e reconhecer a diversidade, e não padronizar os alunos dentro de estereótipos estabelecidos pela sociedade. A educação é uma importante arma de conscientização, capaz de transformar todo o meio onde ela é disseminada, e ela é a nossa esperança para a luta contra todas as formas de preconceitos, intolerância e exclusão.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos**: questões pedagógicas. In BITTAR, Eduardo C. B. (Coord). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 70
- Datafolha. Disponível em:
<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/politica/noticia/2019/01/16/datafolha-30-dos-brasileiros-dizem-ter-sofrido-preconceito-por-causa-da-classe-social.ghtml>. Acesso em: 27/10/2019.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal. 1992. p. 70
- HADDAD, S. Graciano M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- MACHADO, Rosângela. **Educação inclusiva**: revisar e realizar a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) Petrópolis: Vozes, 2008. P. 69-75.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

PARAÍBA. Diversidade Sociocultural. In: **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Matemática, Ciências da Natureza e Diversidade Sociocultural**. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010. P. 310-390.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

LIBRAS PRA QUE TE QUERO? UMA ANÁLISE ACERCA DA DISPONIBILIDADE LEGAL DA DISCIPLINA DE LIBRAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO SOB OS OLHARES E PONTOS DE VISTA DOS GRADUADOS

Ana Paula de Sousa Costa

Maria Palloma da Silva Santos

Gabriel Eidelwein Silveira (UFPI)

RESUMO:

Esta pesquisa tem a finalidade de analisar como acontece algumas nuances da violência simbólica para com a Língua Brasileira de Sinais, refletindo sobre a (des) importância dada por estudantes de graduação ao estudo da Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, as reflexões abordadas foram feitas com base no pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu. A importância deste estudo reside no fato de tratar o surdo em uma concepção socioantropológica, percebendo-o como um sujeito com cultura e língua próprias, incluindo-o na sociedade como um cidadão portador de direitos e deveres.

Palavras-chave: Violência Simbólica. Surdo. Língua Brasileira de Sinais.

1. INTRODUÇÃO

O estudo que será abordado adiante consiste na discussão a respeito das violências voltadas à língua de sinais, língua oficial da comunidade surda, que se constitui como o principal meio de inserção do Surdo na sociedade, assim tornando a Língua Brasileira de Sinais - Libras- a segunda língua oficial do Brasil, pela lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Os estudos voltados à língua de sinais e ao Surdo com o viés social ainda são escassos no âmbito das ciências sociais, por esse motivo buscamos apresentar neste trabalho uma concepção socioantropológica do Surdo e sua língua materna, que tem como finalidade incluir esses sujeitos na sociedade, como portadores de língua própria e que têm conseguido espaços e direitos antes negados, por serem vistos como indivíduos com pouco valor social, desprovidos da habilidade humana que é a língua oral.

Anteriormente, o surdo era visto como alguém acometido por uma deficiência, com várias limitações, sendo essa alteração irremediável, sofrendo, desse modo, uma separação dos demais indivíduos da sociedade, sendo essa separação uma construção social que veio a segregar e discriminar o surdo, esse tipo de violência foi propagada por uma cultura que tece, promove e consolida essa marginalização. Com isso, a Libras torna-se uma forma de interação da pessoa surda com os demais integrantes da sociedade, facilitando as relações sociais do Surdo.

A visão socioantropológica, segundo Morás (2018), percebe a surdez como um contraste cultural, do qual a comunidade surda possui uma língua e uma cultura inerentes às suas necessidades. Essa concepção provém do entendimento de que sociedade partilha de uma mesma língua, valores culturais e modos de socializar específicos, levando em conta a perda auditiva, mas sem se preocupar com a busca pela cura da surdez.

Nessa linha, esta pesquisa parte do interesse em estudar sobre a relevância dada por indivíduos já graduados à disciplina de Libras durante a sua formação acadêmica, logo, reconhecer as marcas da violência simbólica

destinada a essa língua. Por essa razão, levantamos a seguinte indagação: como ocorre a violência simbólica diante a (des) importância da língua de sinais por sujeitos já graduados?

Dessa forma, este trabalho tem como propósito principal analisar como acontece a violência simbólica frente a língua de sinais, identificando como é gerada a violência simbólica diante do estudo da língua de sinais.

Seguindo essa trilha, a pesquisa realizada é da natureza qualitativa, que se fez pela necessidade de proximidade com a realidade em que os fenômenos estão inseridos, assim favorecendo os pontos qualitativos, a fim de descrever esses fatos, sem precisar quantificá-las através de representações numéricas (RICHARDSON, 2012), pois esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21).

À vista disso, para a produção do estudo teórico, usamos da colaboração do pensamento do filósofo francês Pierre Bourdieu, empregando seus conceitos de poder simbólico, violência simbólica, capital cultural e linguístico e campo, para entendermos como acontece a relação de poder entre a comunidade ouvintista e a comunidade surda ante a língua de sinais, além de refletir sobre a violência simbólica entre esses dois campos de poder.

Assim, para a complementação da investigação, realizamos um questionário com 13 perguntas, a fim de analisarmos a violência simbólica presente no estudo da disciplina de Libras na academia. A pesquisa foi realizada com 37 participantes, homens e mulheres já graduados que cursaram ou não a disciplina de Libras, nisso procuramos saber qual a sua relação com a língua de sinais e a importância destinada a essa língua.

2. QUEM É O SURDO, AFINAL?

Incluir o surdo no cerne de uma perspectiva de análise que o concebe de um modo cuja valoração desse sujeito se limite à mera leitura que o põe em voga

como um ser no qual a capacidade cognitiva da audição inexistente, como um ser imerso ao silêncio, é trazer à baila uma restringência que embarga as inúmeras leituras acerca desta ampla comunidade linguístico-cultural.

Tomando a perspectiva que afasta a surdez do juízo que a aprecia dentro de horizontes de análise ligados ao viés clínico-terapêutico, que a concebe como “uma falha auditiva a ser reparada pelas ciências médicas” (SILVEIRA, 2009, p. 32), deparamo-nos com a visão socioantropológica que concebe o surdo enquanto sujeito cognoscente, híbrido, cultural, que se constrói dentro de processos sociais e históricos (SILVEIRA, 2009, p. 32).

Destarte, no que se refere aos surdos, a identidade também passa a ser entendida como sendo constituída de forma múltipla e descentrada. Com isso, os surdos não podem ser definidos como um grupo que vivencia suas experiências da mesma forma, como membros de uma comunidade homogênea. Cada sujeito estabelece diferenças culturais e identitárias de forma particular e multifacetada. Cada indivíduo é interpelado de diferentes formas pelos discursos que constituem as práticas às quais se encontram vinculados. (KRAEMER, in: LOPES, 2012, p. 148 e 149)

Posto isso, cabe rememorar que o trato dispensado aos surdos nem sempre abrangeu esse público dentro de searas como reconhecimento e inclusão. Uma alusão histórica, ainda que breve, permite-nos avigorar esse argumento. Mencionemos alguns períodos históricos a respeito: Na época da antiguidade, por exemplo, os surdos eram considerados “incompetentes e incapazes”. No período no qual vigorava o Código de Justiniano era impedida a feitura de testamentos legais por surdos e exigia-se a tutela destes por curador. Consideremos também o período no qual o Cristianismo sacrificou nas suas fogueiras os acusados de bruxaria e pessoas com deficiência que, ao ver da época, fugiam do protótipo da “imagem e semelhança de Deus” e eram dignos de adquirir tão atroz destino (SILVEIRA, 2009, p. 35- 36).

Não obstante, termos nos aludido a períodos históricos distintos, com realidades estruturais, sociais, culturais e políticas díspares repara-se na existência da presença de uma correlação no que diz respeito às concepções que cerceavam as pessoas com deficiência, incluindo-se aí os surdos. A supressão dos sujeitos cujas características físicas e cognitivas eram

assimétricas, desviantes daquelas que se encaixavam nos padrões da normalidade, parecia ser mais conveniente do que a busca por uma adequação desses sujeitos no meio social. O impulso estatal de tornar os cidadãos úteis e produtivos ultrapassava o interesse de investir na melhoria das suas condições.

A violência dos ditames internos de diversas realidades no decorrer da história fundamentou-se na superioridade da palavra, do lugar de fala, do poder de comunicação e “essa superioridade da palavra remete à visão aristotélica que a relaciona ao mundo das ideias, da razão, enquanto o mundo, concreto e material é representado pelo gesto.” (WITKOSKI, 2009, p. 566).

Agregue-se ainda na órbita desta noção de violência as fronteiras e paradigmas entre a surdez, o ouvintismo e o oralismo. Institucionalizou-se a surdez como privação, o ouvintismo como a via da regra discursiva e meio possível de comunicação universal e o oralismo como a via de integração necessária à inserção do surdo no mundo, como um ditame metodológico, no qual o surdo deve sair da sua condição e de si mesmo, bem como do seu “conforto linguístico na cultura visual motora” (VILHALVA, 1968, p. 26) e se integrar a um mundo onde o entrecruzamento entre a sua condição e o discurso predominante ainda é um paradigma.

Como expusera Bourdieu, “o discurso é um bem simbólico que pode receber valores muito diferentes segundo o mercado em que ele está colocado.” (BOURDIEU, 1983, p. 164). Concebendo o discurso considerando a língua como instrumento comunicacional e de poder, capta-se que o uso social da Libras dentro de um campo, no qual a universalização discursiva é posta e legitimada por ouvintes, ainda encontra-se envolta não somente de paradigmas, de carências em políticas de inclusão em âmbitos como a promoção de políticas públicas ou educacionais. A análise das aparências e a reflexão sobre os objetos alcançáveis aos cinco sentidos precisam ir além.

Em virtude dessas inquietações, nos aprofundaremos em questões concernentes a análises que ampliarão nossos horizontes e perspectivas sobre nossos objetos de análise dentro de delimitações que consideram as relações de poder como objetos simbólicos e a violência simbólica enquanto realidade oriunda dessas relações sob a ótica de Pierre Bourdieu.

3. A LÍNGUA ALÉM DA FUNÇÃO DE COMUNICAR: RELAÇÕES DE PODER DENTRO DO MERCADO DO CAPITAL LINGUÍSTICO

Constitucionalmente institucionalizada, contamos com a previsão do artigo 13, da Constituição da República Federativa do Brasil, que assim dispõe em seu caput: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.”

No âmbito tocante à língua dominante, a realidade social predominante é composta pelo público ouvinte e falante, e que, portanto, usufrui nas suas relações sociais e de integração da língua portuguesa com maior ênfase. A necessidade de adoção de uma língua padrão abarca campos que agregam condições políticas, identitárias, sociais e de delimitação. Tomando esse conjunto de fatores em consideração, reforçamos as ideias atinentes à inserção de uma língua em um campo com a assertiva de Bourdieu (2008, p. 34) ao ponderar que:

Apenas, portanto, quando surgem usos e funções inéditos motivados pela constituição da nação, entidade inteiramente abstrata e fundada no direito tornam-se indispensáveis a língua padrão, tão impessoal e anônima como os usos oficiais a que ela se presta e, ao mesmo tempo, o trabalho de normalização dos produtos dos habitus linguísticos.

Neste âmbito cabe a lembrança da colocação bourdieusiana (2008), baseada em Saussure, que argumenta que é a língua que define o espaço, não o contrário, tendo ela se beneficiado “das condições institucionais necessárias à sua codificação e à sua imposição generalizadas” (p.31). Língua que se coloca como instrumento comunicacional, político e de poder, estando ela “enredada com o Estado” (p. 32).

Uma visão no interior desta órbita que considera a língua e algumas análises atinentes à sua visão enquanto objeto dotado de relações de trocas e de poder, nos dá provimento para inserir algumas considerações acerca das questões que tomamos para análise de modo que as considere de maneira mais específica, tomando a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais enquanto idiomas dotados de naturezas gramaticais, estruturais e de institutos próprios.

Tratar da coexistência dessas modalidades dentro de um campo linguístico e discursivo, do qual emergem diferentes estilos expressivos, constitui-se como uma aspiração complexa. Incabível é intentar dispor de argumentos que tratem das relações de poder no âmbito linguístico e das suas conjunturas sem propor tal exame a um objeto bem delimitado.

Posto isso, discorreremos acerca da coexistência das duas línguas supracitadas no Brasil, bem como sobre objetos que nos fornecerão argumentos para análise e que justificam a razão de ser desta existência, onde as manifestações da violência simbólica são tão sutis, tão invisíveis e tão silenciosas que, por vezes, passam despercebidas diante de nós.

4.. LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA DE SINAIS AOS OLHOS DA LEI

Neste exame, tocante às relações alusivas ao poder da língua dentro de um campo político que a institucionaliza dentro de determinado meio social, defrontamo-nos com um mercado linguístico no qual uma análise da língua sob o ponto de vista da Sociologia traz algumas questões tanto referentes aos seus usos sociais quanto à harmonização dentro de um sistema de diferenças.

Se até então preparamos terreno para a fundamentação necessária do que propomos nesta pesquisa, será neste ponto que problematizaremos alguns aspectos concernentes à coexistência da Língua Brasileira de sinais, modalidade de comunicação espaço-visual que possui sua modalidade escrita, características e institutos próprios, e a Língua Portuguesa, que é um idioma cuja cognição, além de escrita, é oral e que se constitui não apenas gramaticalmente, mas constitucionalmente como o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

A institucionalização constitucional da Língua Portuguesa, já aludida no trabalho, mostra-nos a também já aludida relação entre a Língua, o Estado, as sociabilidades e as trocas oriundas das relações de poder. A Língua Portuguesa vai, portanto, além de uma marca da nacionalidade: Como mencionara Bourdieu (2008, p. 41-42), o poder de fala é uma apropriação na qual há um sistema de falas hierarquizantes e hierarquizadas, classificantes e classificadas, dentro de um conjunto social, no qual interlocutores desprovidos dela se veem inseridos

nos universos da exclusão e do silêncio. No caso dos surdos, não se trata do silêncio da voz, pois isso a Libras a eles atribui, mas aos silêncios, expressos, tácitos ou simbólicos que muitas vezes o próprio Estado impõe.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei de número 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em seus diversos níveis, menciona elementos como a integração educacional, vinculando-a tanto ao mundo do trabalho quanto ao mundo social, baseando-se em princípios, dispostos no artigo 3º, tais como: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros.

A partir desse viés situaremos algumas colocações a respeito da integração da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais, considerando suas coexistências dentro de um campo comum, com vistas a analisarmos tanto as oportunidades de acesso de condições aos usuários da Libras, como o entendimento e a paridade da distribuição das oportunidades no âmbito universitário.

Recorramos à Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Esta Lei reconhece a Libras como meio de expressão da Comunidade Surda do Brasil. A Lei, de alguma forma, foge da visão clínico-terapêutica e põe o sujeito surdo em um lugar de fala institucionalmente legitimado garantindo, também, a promoção da inclusão dos surdos em vários âmbitos que lhe forneçam atendimento e acessibilidade aos serviços básicos, como saúde e educação. No entanto, o legislador parece não ter prezado pelo uso da melhor técnica jurídica ao inserir que:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Nesse ponto, nota-se uma imprecisão entre as fronteiras que abrangem e delimitam os campos da surdez e da deficiência auditiva, haja vista serem “usualmente, indivíduos com perdas auditivas leves, moderadas ou severas (...) considerados como deficientes auditivos, enquanto aqueles que não possuem resquício auditivo algum são denominados surdos.” (SILVEIRA, 2009, p. 31). A matéria vai muito além de uma lei ou de uma língua, mas abrange lutas centenárias, por meio das quais os surdos são constantemente expostos às “normalidades”, às regras e relações de poder delas oriundas, nas quais as condições de pensamento e o direito a narrar a própria história constituem-se ainda como uma busca incessante.

A Lei, qualquer que seja a matéria de que trate, considerando a sua imperatividade, deve estudar de forma inescusável todas as possibilidades e fatos presentes e históricos da realidade para a qual se destina. O zelo pelo uso dos termos deve levar em conta que estes são muito mais que palavras: são histórias, lutas, bagagens e a busca por um lugar de fala. Portanto, “as resistências surdas são constituídas para mudar as práticas, os saberes e as relações de poder dos ouvintes representados pelos especialistas de diversas áreas, pois eles buscam o controle do corpo surdo.” (MARTINS, KLEIN, 2012, p. 09).

Posterior à supracitada Lei 10.436/2002 veio o Decreto 5626/2005, que Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. A previsão legal disposta no referido documento considera que:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Tão considerável quanto à relevância da regulamentação da Lei 10.436 pelo Decreto 5626/2005 estão outras previsões inerentes à matéria referente à legislação destinada para as pessoas surdas. Para atender ao escopo principal desta pesquisa, que é a análise da inserção da Libras no ensino superior, além

da sua recepção por parte dos discentes, consideraremos o capítulo II do Decreto em questão, que assim dispõe:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A inserção da Libras no rol das grades curriculares dos cursos de formação para o magistério, licenciaturas, cursos especiais, dentre outros, institui-se, segundo BARROS (2012, p. 08), como um avanço para a disseminação da Libras enquanto disciplina e idioma dentro da educação brasileira, e conta hoje com a adesão de um número considerável de instituições que buscam seguir as determinações do documento.

Chamamos a atenção, todavia, para o que está expresso no § 2º do documento, que insere a instituição da disciplina na grade curricular de modo optativo, não sendo, portanto, obrigatória. Tal disposição centra nossas reflexões acerca da ideia de inclusão, da busca pela construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, erradique a pobreza, a marginalização e que reduza as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como coloca de forma expressa o artigo 3º da Constituição Federal de 1988.

Análoga a esta órbita de inclusão não necessariamente inclusiva em toda a sua magnitude, no seu sentido mais amplo, BOURDIEU e PASSERON (1992, p. 82-83) asseveram o argumento de que “a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocábulo mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo”, categorias que inserem a

distribuição do capital linguístico em uma posição questionável, na qual a eficácia da inserção deste capital inerente à Libras é, também, questionável.

Nesse ponto, a forma de distribuição do capital linguístico que provém da Libras constitui-se como um aspecto questionável, uma vez que a sua inclusão nas grades curriculares das instituições de ensino superior não é feita em sua plenitude, como prevê o § 2º, artigo 3º, do Decreto 5626/2005.

Visualizar a questão por este ângulo propicia uma reflexão acerca do trato dispensado às categorias de sujeitos no âmbito da educação, uma vez que “a educação é, por excelência, essencial para potencializar o desenvolvimento sociocultural e econômico do Brasil, mas, acima de tudo, somente por meio dela é que as pessoas podem se desenvolver integralmente, seja intelectual, cultural, psíquica ou afetivamente.” (ALVES, LEÃO, AGAPITO, 2017, p. 155).

A inclusão da educação enquanto direito social constitucionalmente garantido, conforme prevê o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ainda é reflexo de um sistema no qual as oposições linguísticas ainda se fazem presentes por ainda não ter tido a Libras a percepção real da sua pertinência linguística e social devidamente reconhecidas.

5. OS ESPAÇOS DOS PONTOS DE VISTA DOS UNIVERSITÁRIOS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Bourdieu já mencionara a problemática envolta em alguns paradoxos do campo científico, como por exemplo a busca pela independência numa condição de dependência ao financiamento proporcionado pelo Estado (BOURDIEU, 2004, p. 55), que detém o poder de legitimação dos capitais, incluindo-se aí os linguísticos. Desse modo, a análise estrutural dos campos e sujeitos que os constituem fornecem subsídios para que um processo de dialética entre as suas disparidades seja feito.

O processo dialético nos campos sociológicos que inserem a análise da língua enquanto instrumento sociológico depende, como pondera Bourdieu, do rompimento com os próprios preceitos estruturais da língua enquanto teoria pura (2008, p. 18).

Vislumbrando adquirir uma fundamentação e compreensão dentro de um âmbito mais concreto, após analisar de forma bibliográfica e documental as questões atinentes à presença (ou ausência) da Libras nos cursos de graduação das instituições de ensino superior, recorreremos neste tópico a discussões provenientes de entrevistas concedidas por graduados de instituições públicas e privadas que aceitaram responder a um questionário a respeito da temática proposta.

5.1 Do Levantamento de Dados

O questionário contou com 13 questões dispostas na modalidade subjetiva, para que, desse modo, os entrevistados não ficassem limitados e pudessem se expressar o mais abertamente possível sobre as questões indagadas. Conseguimos entrevistar 37 pessoas, das quais 25 tiveram a disciplina de Libras ofertada no seu respectivo curso e 12 não tiveram esta disciplina disponibilizada.

Por se tratar de questões dispostas de modo subjetivo, não inseriremos gráficos ou tabelas para ilustrar as abordagens realizadas; portanto, toda a discussão envolta do questionário se dará de modo teórico. De início, inseriremos os questionamentos feitos aos nossos entrevistados e posteriormente daremos prosseguimento incluindo as relevantes observações de alguns dos nossos entrevistados.

Parte considerável dos nossos entrevistados se graduou em cursos da Universidade Estadual do Piauí, Universidade Federal do Piauí, campus de Picos-PI e Teresina-PI. Outros se graduaram em instituições privadas, e uma de nossas entrevistadas se graduou em Letras- Português pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL.

Vinte e cinco dos entrevistados se graduaram em licenciaturas e bacharelados que ofertaram a disciplina, enquanto 12 deles se graduaram sem ter a Libras como disciplina disponibilizada na grade curricular do seu respectivo curso.

A respeito do conhecimento do Decreto 5626/2005, vinte e duas pessoas disseram ter conhecido, lido ou acessado o seu conteúdo de modo parcial ou integral, enquanto quinze entrevistados não têm conhecimento algum sobre a matéria tratada no respectivo documento. Desse grupo de quinze pessoas, seis se graduaram em Bacharelado em Direito e, por conta da flexibilidade do documento em disponibilizar a disciplina de modo optativo, não estudaram a respeito do tema, fator que corroborou para o desconhecimento do documento. Os seis graduados, de modo específico, alegaram se sentirem prejudicados tanto pela indisponibilidade da disciplina nas suas grades curriculares, quanto por não terem tratado da sua matéria sob uma perspectiva jurídica. Em contrapartida, todos comentaram que conhecem pessoas que são surdas e se utilizam da Libras para se comunicar.

A variação de argumentos atinentes ao interesse despertado pela disciplina contemplou respostas que argumentaram, por exemplo, que a honra com as obrigações da disciplina se fez por imposição curricular. Para A. L. C. a universidade não oferece subsídios que tornem a disciplina mais atrativa e que conscientize de forma mais eficaz o aluno acerca da função e relevância social da Libras tanto no meio acadêmico como fora dele. Assim, a ideia de inclusão ainda não entrou em uma órbita de harmonização no que tange a sua plenitude no âmbito acadêmico.

Das 37 pessoas entrevistadas, 7 buscaram aprofundar seus conhecimentos na área, recorrendo a formas variadas, como cursos de Libras ofertados pelo Senac, cursos de extensão online oferecidos pela Unicamp, ou até mesmo em projetos voltados para surdos em igrejas. Os demais afirmaram não terem ido atrás de aperfeiçoamento, mas não descartaram a possibilidade de futuramente buscar aprofundamento na área.

Em relação à qualidade da disciplina e habilitação dos professores para ministrá-la a resposta foi praticamente unânime: Os professores eram devidamente habilitados, alguns até fluentes, porém a oferta da disciplina, que ocorre geralmente nos últimos períodos dos cursos e com uma carga horária que não atende aos pressupostos do idioma se configura como um problema para um aproveitamento ínfimo dentro do círculo da graduação. A entrevistada R. S. ponderou que “os alunos não dão tanta importância ao ensino de Libras. A grade

do sistema curricular não oferece horas aulas suficientes para um desenvolvimento e aprimoramento da língua brasileira de sinais e os alunos apenas consideram como uma disciplina qualquer da grade curricular.”

Y. C., graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual de Alagoas, ainda pondera, nesse ponto, a existência de uma carência no tocante à aplicação de estratégias metodológicas em sala de aula que contemplem os alunos surdos, uma vez que o português é a segunda língua desse público e que nem todas as escolas dispõem de intérpretes.

Para 17 dos 37 entrevistados, há uma violência simbólica dirigida à Libras, tanto pelo sistema universitário quanto pelo próprio alunado que, como argumenta B.S., muitas vezes não leva as aulas a sério. L. G. coloca que a violência simbólica inicia pelo próprio sistema universitário que, para muitos cursos, coloca a Libras como uma disciplina optativa.

Por fim, no tocante ao levantamento dos dados das entrevistas, fora perguntado se o Português é superior à Libras. Os 37 entrevistados entenderam que não, que cada língua tem a sua função comunicacional e social dentro do meio. Mas B. C. ressalva que a língua portuguesa não deveria, mas infelizmente é tratada como algo superior. Por isso, vemos cursos universitários dando pouca ênfase ou abertura para a disciplina de Libras, mesmo sendo ela, em muitos casos obrigatória.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como desígnio investigar sobre a violência simbólica voltada à Língua Brasileira de Sinais no que tange a experiências de graduados com essa disciplina na academia, buscando refletir sobre a (des) importância que é dada a esta.

O itinerário histórico do Surdo mostra que a libras foi marcada, por muito tempo, por um ato que lhe coagia a insere-se a uma cultura que não lhe era propícia e distante de sua realidade enquanto sujeito que pertence a uma dada cultura, isso devido considerarem a Língua Portuguesa com única maneira de se comunicar, gerando assim dois campos que se opunham ante suas disposições.

Percebemos, na pesquisa realizada, que após muitas lutas, o reconhecimento da língua de sinais vem tomando espaço, principalmente no meio acadêmico; no entanto, a violência simbólica ocorre na limitação do acesso a essa disciplina, quando muitas universidades a ofertam, porém como optativa, é escolha do discente cursá-la ou não, acabando por não fazê-lo.

Em suma, é necessário considerar o Surdo como sujeito de direitos, com necessidades de valorizar e respeitar sua língua, visto que essa é a forma de participação social dessas pessoas no mundo, que reafirma sua cultura e seu valor, sem expô-las a uma violência que deixa marcas significativas e de inferioridade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, NAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALVES, Leandro Francisco. LEÃO, Marcelo Franco. AGAPITO, Francisca Melo. Políticas Públicas Voltadas Para a Inclusão Social dos Surdos. Destaques Acadêmicos, Lajeado, v. 9, n. 2, p. 149-162, 2017. ISSN 2176-3070.

BARROS, Rejane Louredo. Política Linguística: a terminologia da Libras como veículo de cultura em concursos públicos. Ano 2012. Dissertação de Mestrado.(Programa de Pós Graduação em Linguística)- Instituto de Letras- IL, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

BORDIEU, Pierre. Sociologia. São Paulo, Ática: 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. A Economia das Trocas Linguísticas. In: A Economia das Trocas Linguísticas: O que falar quer dizer. -2 ed.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 2005.

LOPES, Maura Corcini (org). Cultura Surda e Libras. Editora Unisinos, 2012.

MARTINS, Francieli Cantarelli. KLEIN, Madalena. Estudos da Contemporaneidade: Sobre ouvintismo/audismo. Disponível em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2951/676> Acesso em 20 de maio de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORÁS, N. A. B. A Cultura da Escola Inclusiva na Perspectiva dos Alunos Surdos. Foz do Iguaçu, 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual de Oeste do Paraná.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas 2012.

SILVEIRA, Flávia Furtado Rainha. As Representações Sociais do Trabalho do Surdo e a Construção das suas Identidades. Ano 2009. Tese de Doutorado (Pós Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília- DF.

VILHALVA, Shirley. Despertar do Silêncio. Disponível em <https://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Despertar-do-Silencio.pdf> Acesso em 20 de maio de 2019.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42, p. 565-606, set./dez. 2009.

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA

Tatiana de Souza Campos¹ –

Faculdade de Educação Superior de Pernambuco,
tati.campos@hotmail.com

Franciela Félix de Carvalho Monte² –

Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina,
franciela_monte@upe.br

RESUMO

Entende-se que a prática docente não requer apenas domínio de habilidades técnicas conteudistas, mas o desenvolvimento de habilidades específicas para o convívio em sociedade. O presente artigo retrata um estudo que buscou investigar as Habilidades Sociais dos alunos iniciantes e concluintes do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, *Campus* de Petrolina. Participaram dessa pesquisa 57 alunos do curso, sendo 38 ingressantes e 22 concluintes. Cada aluno respondeu a três questionários: Questionário socioeconômico; Questionário de Avaliação de Curso no modelo aplicado pelo ENADE 2018 e Inventário Habilidades Sociais (IHS). Os resultados demonstraram uma diferença significativa entre os escores dos dados dos discentes ingressantes e dos discentes concluintes apenas no fator 04 do IHS. Isso pode ser atribuído mais à idade que à formação no curso (segundo modelo de regressão linear), demonstrando que os discentes de pedagogia não aprimoraram suas habilidades sociais de modo significativo durante a formação em Pedagogia, o que é preocupante, haja vista a responsabilidade da universidade quanto à formação e treinamento das habilidades sociais dos seus discentes.

Palavras-chaves: Habilidades Sociais; Pedagogia; Formação; Comportamento.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, há uma dinâmica de mudanças rápidas e constantes, nas quais o professor está inserido em um papel importante enquanto formador e mediador. Para muito além de conhecimentos técnicos, o educador precisa dominar algumas habilidades essenciais para a sua formação integral, as quais se tornarão aptos a lidar com várias situações em sala de aula, assim como desenvolver nos seus alunos essas mesmas habilidades.

Para viver em sociedade, é indispensável saber conviver com o outro. E isso só se torna possível quando desenvolvemos as Habilidades Sociais - HS. Neste artigo, parte-se da concepção de Habilidades Sociais proposta por Del Prette e Del Prette (2018), para os quais “as habilidades sociais constituem uma classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso uma tarefa social” (p. 19). Na mesma direção, para Caballo (1996), o comportamento socialmente habilidoso é o conjunto de habilidades que te capacitam a conviver socialmente com outros.

Sendo assim, entendemos que as habilidades sociais são muito mais que comportamentos, e segundo Del Prette e Del Prette (2010), o conjunto dessas habilidades constitui um instrumento transformador do meio social, além de fortalecer as relações interpessoais nele vivenciados. Bandeira *et al.* (2006) afirmam que “as habilidades sociais podem ser potencializadas por determinados contextos sociais nos quais as crianças se desenvolvem” (p. 201).

A importância do desenvolvimento dessas habilidades pode ser contemplada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), a qual traz um compromisso para a formação integral do aluno afirmando:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (p. 14).

Sendo assim, reafirmamos que o processo de ensino não se reduz apenas às competências cognitivas do aluno, e a BNCC nos assegura que o compromisso tornou-se mais amplo, pois a escola assume seu papel de educar o ser de maneira integral, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e socioemocionais.

Um professor socialmente habilidoso será capaz de promover um ambiente facilitador para seus alunos, pois será capaz de mediar tanto os processos cognitivos, quanto as relações entre seus alunos, assim como saberá compreender melhor suas próprias emoções, sendo um modelo saudável de conduta.

Perrenoud (2001) nos aponta um novo olhar na formação do professor, frente à sua profissionalização e à necessidade de desenvolver habilidades e competências para um melhor desempenho profissional. Ele propôs um conjunto de habilidades para embasar sua prática profissional e administração das necessidades de sua prática como educador.

Esse teórico classifica essas habilidades ou competências da seguinte forma:

Organizar e estimular situações de aprendizagem, gerar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho, trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, gerar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2001, p. 1 e 2).

Durante seu processo formativo, o pedagogo está no lugar de aprendiz, e assim como seus futuros alunos, é desafiado a construir sua própria formação no que diz respeito às habilidades sociais. Estas, espera-se que sejam desenvolvidas ao longo da graduação, quando ele será colocado em situações cotidianas que irão demandar comportamentos referentes à resolução de problemas interpessoais, falar em público, ter um professor como figura modelo, por exemplo. Nesse estágio de formação, o pedagogo deve ser preparado para agir quando estiver em frente de uma turma, onde ele será a influência e modelo principal.

Nessa perspectiva, surgiu a necessidade de pesquisar o curso de Pedagogia da UPE, *Campus* de Petrolina, e saber se os seus alunos concluintes desenvolveram tais habilidades ao longo da graduação e, assim, investigar se o curso prepara de fato seus discentes para os desafios da educação socioemocional, preconizada, por exemplo, na BNCC (BRASIL, 2017).

Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a formação das Habilidades Sociais dos alunos iniciantes e concluintes do curso de Pedagogia da UPE – *Campus* de Petrolina 2019.1, verificando as HS dos alunos iniciantes e concluintes do curso e estabelecendo uma análise comparativa entre os estudantes iniciantes e concluintes no que diz respeito as HS construídas.

Na mesma direção, buscou-se, ainda, descrever o perfil do aluno de Pedagogia quanto ao sexo, renda, estado civil, situação de trabalho, por exemplo, bem como conhecer a avaliação do curso segundo seus alunos concluintes e ingressantes.

2. HABILIDADES SOCIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA

O homem civilizado vivencia diariamente vários tipos de interação com outros humanos. O termo Habilidades Sociais (HS), segundo Del Prette e Del Prette (2018, p. 19), refere-se a “comportamentos específicos exibidos em situações igualmente específicas que são julgados como competentes ou não no cumprimento da tarefa social”. Para que uma sociedade conviva em harmonia, algumas regras comportamentais são esperadas daqueles que fazem parte dela e diante das situações que se apresentam, especialmente das divergentes formas de pensar.

As relações interpessoais englobam desde as mais próximas, como a do contexto familiar, às interrelações no trabalho e outros espaços. Lima (2011) afirma que as HS são parte de uma conduta que busca equilibrar a satisfação pessoal com a preocupação e o cuidado em manter os relacionamentos interpessoais saudáveis. As Habilidades Sociais envolvem mais que fatores comportamentais, mas existe um envolvimento afetivo nas relações, o cuidado pelo outro e em suas reações.

O mundo globalizado e capitalista exige cada vez mais formação técnica do profissional. O professor, enquanto profissional da educação, recebe sua formação acadêmica, que o habilita tecnicamente para o exercício da docência.

A necessidade de desenvolver as HS em futuros docentes é uma competência que está para além de componentes curriculares; é uma formação que habilita o docente a lidar com situações diárias de conflitos, expressão de afeto, habilidades comunicativas e assertivas, habilidades necessárias à prática docente.

Del Prette e Del Prette *apud* Chaves, Galinha e Gontijo (2017, p. 102) descrevem de maneira clara que essas habilidades, ou a falta delas, já se evidenciam na graduação:

Diante de questionamentos quanto à qualidade da formação e as exigências de atuação profissional contemporâneas, considera-se que, inicialmente, dentro do contexto universitário os estudantes são desafiados a desempenhar comportamentos que podem ser considerados complexos. Pode-se citar o falar em público (na apresentação de seminários), trabalhar em grupo, lidar com figura de autoridade (professor, coordenadores e diretores) os quais são comportamentos que exigem escuta, concordância ou discordância, argumentação, questionamentos, conduta diante de críticas, dentre outros.

É na academia que as HS dos alunos são testadas em seu limite, já que estão em um ambiente que maximiza e potencializa os conflitos, mas também favorece o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, por meio das vivências grupais, na liberdade de expressão de ideias, ou seja, na convivência com essa diversidade que compõe uma universidade.

Nesse ambiente serão expostas suas potencialidades e suas fragilidades, que devem ser transformadas ao longo da graduação, para que ao sair para o mercado de trabalho, já se sintam preparados para desenvolvê-las em outros, a saber, em seus próprios discentes.

Os professores não devem ficar limitados ao currículo formal, mas para além dele, saber que vai lidar com uma infinidade de pessoas e seus comportamentos, o que se torna desafiante (CHAVES; GALINHA; GONTIJO,

2017). Na mesma direção, Freire (2011, p. 39) diz que “a atuação do professor representa-se, essencialmente, por interações sociais que podem ser baseadas em habilidades para o crescimento mútuo e que considerem todos como sujeitos ativos do processo de aprender”.

Dessa forma, a academia precisa formar não só professores técnicos, mas socialmente habilidosos para lidar com a diversidade de sujeitos que a dinâmica educacional o impõe, assim, estando aptos para agir nas mais variadas situações, sejam elas direcionadas a eles ou entre seus pares.

No curso de Pedagogia, essa responsabilidade é ainda maior, pois os seus egressos serão profissionais que atuarão em várias esferas do sistema educacional (gestão, coordenação, docência e espaços não escolares, por exemplo), o que demanda uma maturidade emocional e habilidades sociais desenvolvidas para que possam formar outros igualmente capazes.

Assim, como mencionado anteriormente, as HS são um conjunto de comportamentos e expressões que regulam nosso comportamento e respostas diante das várias situações cotidianas em sociedade. De acordo com Ferreira, Carvalho e Senem (2016, p. 88), “para se tornar socialmente competente, o indivíduo precisa saber fazer, querer fazer, e ser capaz de fazer, ou seja, buscar soluções para conflitos, acreditar em suas ações e ter autocontrole para lidar com suas emoções”.

Este saber fazer e o querer fazer demandam habilidades que deveriam ser construídas ao longo da infância, e que nos ajudam a lidar com nossas emoções e comportamentos frente a situações que demandam contato social com outras pessoas. As HS começam a ser desenvolvidas desde a primeira infância e vão se aprimorando ao longo do desenvolvimento humano.

Tais habilidades foram classificadas por Del Prette e Del Prette (2017) em sete classes, que são: (1) Autocontrole e Expressividade Emocional, (2) Cívica, (3) Empatia, (4) Assertividade, (5) Solução de Problemas Interpessoais, (6) Fazer Amizades e (7) Habilidades Sociais Acadêmicas.

Cada uma dessas habilidades capacita-nos a lidar com um comportamento específico diante de situações cotidianas que em alguns momentos despertam emoções e sentimentos que precisam ser compreendidos

e controlados, e a resposta a eles é o que irá indicar se tais HS foram desenvolvidas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram alunos do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* de Petrolina, do I Período (ingressantes) e VIII Período (concluintes). Desse modo, a amostra constituiu-se de 57 alunos de ambos os sexos (38 ingressantes e 22 concluintes), sendo que as idades dos participantes variaram de 17 a 42 anos, concentrando-se 77,2% dos participantes com 25 anos ou menos ($M = 23,53$; $d.p. = 6,517$).

Dentre os participantes, houve uma maior proporção do sexo feminino (89,5%). Dos pesquisados, apenas 57,9% não estão trabalhando, o restante se declara como trabalhando eventualmente ou em cargas horárias de 20h a 40h semanais. 80,7% concluíram o ensino médio na modalidade de Ensino Médio tradicional, e, quanto ao motivo da escolha do curso universitário, a vocação aparece em primeiro lugar para 29,8% dos estudantes.

Por fim, observa-se que, em média 4,44 pessoas ($d. p = 1,500$) moram na residência do participante, e a grande maioria (78,9%) é solteira. Quanto à renda familiar, destaca-se que 84,2% ($n=48$) dos participantes vivem com renda média familiar de até 3 salários-mínimos.

3.2 Instrumentos e Procedimentos

Esta pesquisa se propôs a investigar a formação do discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia no que se relaciona ao desenvolvimento de habilidades sociais. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, a qual é descrita por Lakatos e Marconi (2010) como sendo um método racional e sistemático, o que confere à pesquisa uma maior segurança e confiabilidade por se tratar de dados específicos.

A pesquisa tem natureza quantitativa com o objetivo de compreender, através de dados descritivos, a situação atual da formação do pedagogo formado

pela UPE – *Campus* de Petrolina, através de características específicas distribuídas nos questionários utilizados.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: a) Questionário socioeconômico; b) Questionário de Avaliação didático-pedagógico e de Infraestrutura do Curso no modelo aplicado pelo ENADE 2018 e c) Inventário Habilidades Sociais (IHS).

a) **Questionário socioeconômico** - foi estruturado em seis perguntas para traçar um perfil do discente e atribuir uma porcentagem exata de participantes entre sexo/idade;

b) **Questionário didático-pedagógico e de infraestrutura do curso** - adaptado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2018) - foi utilizado para fins de análise estrutural do curso em si. O material era composto por 41 perguntas, das quais extraiu-se a avaliação dos participantes quanto a dois componentes de interesse da pesquisa: 1) avaliação didático-metodológica e infraestrutura do curso e 2) avaliação do curso quanto à sua capacidade de formação integral, crítica e reflexiva dos discentes.

No primeiro componente, questionou-se sobre a adequação dos planos de ensino apresentados pelos professores e sobre as condições de infraestrutura das salas e aula, do acervo bibliográfico, por exemplo. No segundo componente, o qual chamamos de Avaliação da Formação Integral, foram incluídas perguntas como: “As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral enquanto cidadão e profissional? O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade?”

Os participantes responderam a cada uma das 41 perguntas utilizando uma escala de 1 a 8 de acordo com o grau de concordância do aluno.

c) **Inventário de Habilidades Sociais (IHS)** - desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2009), avalia as habilidades básicas do comportamento social por meio de 38 questões que avaliam o comportamento/reação do pesquisado diante de situações propostas. Para cada pergunta há a opção de cinco respostas (A, B, C, D, E), conforme a frequência das reações dos participantes.

As 38 questões do IHS avaliam cinco fatores diferentes, que estão agrupadas em cinco categorias de habilidades:

- Fator 01 – Corresponde às habilidades de **enfrentamento com risco**, ou seja, a capacidade de lidar com situações interpessoais que demandam enfrentamento, afirmação, defesa de direitos e autoestima.
- Fator 02 – Identifica o repertório do pesquisado em habilidades de **autoafirmação na expressão de afeto positivo**, como saber lidar com questões em que se faz necessário demonstrar afetividade e reafirmar a autoestima, sem que envolva risco de reação indesejável ou que esta seja mínima.
- Fator 03 – São as questões que descrevem as habilidades de **conversação e desenvoltura social**.
- Fator 04 – É o indicador de **habilidades de autoexposição a desconhecidos ou a situações novas** que basicamente constitui a abordagem a desconhecidos, evidenciando-se o risco de rejeição ser maior da outra parte.
- Fator 05 – Avalia as habilidades de **autocontrole da agressividade em situações aversivas**, ou seja, a capacidade de reagir às agressões do outro, mantendo o controle, regulando a agressividade, e se mantendo calmo. Não significa não expor seu desagrado ou raiva, mas fazê-lo de forma controlada.

A aplicação dos questionários aconteceu em salas de aula. Inicialmente, a pesquisadora se apresentava e explicava sobre a natureza da pesquisa, em seguida entregava os questionários e explicava ou esclarecia qualquer dúvida inerente às perguntas. Os discentes levaram em média 30 minutos para responder às questões. Aos discentes foi dada a opção de se identificarem ou não (sempre garantido o anonimato de suas informações pessoais). Os questionários foram aplicados primeiramente na turma do I Período, e em seguida na turma do VIII Período.

3.3 Análise dos dados

As respostas dos participantes foram tabuladas e digitadas em Excel para posterior análise no programa SPSS 21.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Desse modo, utilizou-se análises estatísticas descritivas e

inferenciais. Dentre as primeiras, destaca-se o uso das medidas de tendência central e dispersão da amostra (média e desvio-padrão) quanto às suas características como idade, renda, estado civil, por exemplo.

Quanto às análises inferenciais, ressalta-se, sobretudo, o uso dos testes de hipóteses (sobretudo o *Mann-Whitney U*) a partir do qual é possível comparar os dois grupos de análise (ingressantes e formandos), bem como análises de correlação entre as variáveis referentes aos IHS, avaliação do curso e idade dos participantes.

Observa-se, por fim, que todas as estatísticas inferenciais utilizadas são do tipo não-paramétrica, tendo em vista a não gaussianidade dos dados coletados ($p > 0,05$).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Respondendo ao propósito inicial da pesquisa, fez-se necessário comparar as Habilidades Sociais dos estudantes iniciantes e formandos no curso de Pedagogia. No entanto, inicialmente, vale destacar que não houve diferenças entre iniciantes e formandos quanto ao sexo ($\chi^2 = 0,078$; d. f = 1; $p = 0,780$), renda ($\chi^2 = 7,036$; d. f = 4; $p = 0,121$), situação de trabalho ($\chi^2 = 4,350$; d. f = 6; $p = 0,629$), modalidade de ensino médio cursado ($\chi^2 = 4,017$; d. f = 4; $p = 0,404$) ou motivo de escolha do curso universitário ($\chi^2 = 5,463$; d. f = 7; $p = 0,604$).

Nesse sentido, os ingressantes e formandos diferem apenas quanto ao estado civil ($\chi^2 = 7,099$; d. f = 2; $p = 0,029$), especialmente considerando que entre os formandos há mais casados que entre os ingressantes e quanto à idade ($Z = -5,276$; $p < 0,001$), sendo os formandos mais velhos que os ingressantes.

Quanto à avaliação do curso, o teste U de Mann-Whitney mostra que os ingressantes e formandos também diferem significativamente quando avaliam que o curso favorece a formação integral dos discentes ($Z = -3,481$; $p < 0,001$) e quanto à avaliação didático-metodológica e da infraestrutura ($Z = -5,084$; $p < 0,001$). Nas duas dimensões, os novatos avaliam mais favoravelmente o curso do que os formandos.

Quanto às diferenças nas Habilidades Sociais, realizou-se o teste U de Mann-Whitney, cujos resultados estão dispostos na Tabela 01.

Tabela 01 – Habilidades Sociais dos participantes, considerando ingressantes e formandos

Escores em IHS	Ingressantes	Formandos	Mann-Withney U	
	Média	Média	Z	p
Valor Geral	3,11	3,21	-0,953	0,305
Fator 01 – Enfrentamento com risco	2,66	2,83	-0,854	0,393
Fator 02 – autoafirmação na expressão de afeto positivo	3,79	3,91	-0,794	0,426
Fator 03 – conversação e desenvoltura social	3,36	3,47	-0,411	0,681
Fator 04 – autoexposição a desconhecidos ou a situações novas	3,10	3,45	-2,329	0,021
Fator 05 – autocontrole da agressividade e em situações aversivas	3,39	3,54	-0,939	0,348

Como se pode observar, embora os formandos tenham obtido escores superiores em todas as dimensões, não há diferença estatisticamente significativa, exceto para o Fator 04, no qual se pode afirmar que os formandos têm maiores escores do que os ingressantes. Desse modo, pode-se discutir que a formação no curso de Pedagogia pode ter contribuído com esse avanço no componente das Habilidades Sociais.

Por fim, para verificar se há relação entre a avaliação que se faz do curso nos seus componentes de formação integral e organização didático-metodológica e infraestrutura, idade e Habilidades Sociais e seus componentes, realizou-se o teste de correlação de *Spearman*. Não houve relação entre a avaliação da formação integral e organização didático-metodológica com qualquer um dos componentes das Habilidades Sociais ($p < 0,005$). No entanto, os alunos mais velhos tenderam a avaliar o curso de forma menos positiva quanto às duas dimensões: formação integral ($s = -0,480$; $p < 0,001$) e didático-

metodológica e infraestrutura ($s = -0,324$; $p = 0,022$), ou seja, quanto menos idade tem o aluno, mais ele avalia o curso de forma positiva, e vice-versa.

Na mesma direção, testou-se a relação entre a idade dos participantes e os componentes do IHS. Nesse ponto, a idade esteve positivamente correlacionada com o Fator 01 ($s = 0,273$; $p = 0,041$), Fator 02 ($s = 0,343$; $p = 0,009$) e Fator 04 ($s = 0,272$; $p = 0,004$), bem como com o Valor Geral do IHS ($s = 0,352$; $p = 0,007$), não havendo relação com o fator 05 e fator 03 ($p < 0,05$).

Assim, uma vez que tanto a idade quanto o semestre cursado têm relação com o Fator 04 do IHS, decidiu-se testar que variável teria mais influência sobre tal fator por meio de uma Regressão Linear Simples, na qual o Fator 04 foi testado em função da idade e semestre letivo. Esse tipo de análise permite reduzir os efeitos da covariância nos índices de correlação.

De um modo geral, o modelo resultante demonstra que apenas 10,40% da variância no Fator 04 é explicada pelos dois fatores testados ($Z = 3,149$; $p = 0,051$; $R^2 = 0,104$). No entanto, apenas a idade se sustenta como fator explicativo da variabilidade no Fator 04 ($B = 0,045$; $t = 1,924$; $p = 0,045$).

Resumindo, compreende-se que a diferença entre ingressantes e formandos no Fator 04 pode ser atribuído mais à idade e às experiências vividas do que diretamente ao fato de estar cursando o curso de Pedagogia, o que seria possível testar se houvesse a inclusão de uma amostra independente de pessoas de idade semelhante que não participam de tal formação universitária.

Fica evidente por meio da pesquisa a importância do treinamento das Habilidades Sociais para a vida do sujeito em sociedade, tal como é de grande importância para a profissão e o fazer docente. Moro e Luna (2013, p. 117) explicam como deve ser o comportamento do docente: “o professor é aquele que modifica o próprio comportamento para facilitar a aprendizagem do outro”.

Del Prette, Del Prette e Barreto (1998, p. 48) apontaram, em uma pesquisa utilizando o IHS com instrumento, que “de 20 a 50 por cento dos universitários demonstraram grande dificuldade em pelo menos metade das situações do IHS”. Isso vem confirmar nossa inquietação inicial: a necessidade de se trabalhar no meio acadêmico o treino das habilidades sociais para melhorar a qualidade de vida do aluno e do meio onde ele está inserido.

Quanto à avaliação contrastante entre os iniciantes e concluintes, acredita-se que ela poderia ter relação com as experiências no curso, sendo que os alunos iniciantes chegam cheios de boas expectativas e os concluintes perpassaram por todas as etapas sem resignificarem suas experiências como satisfatórias. Cavalcante et. al. (2014) mostram um caminho que pode contribuir para o treinamento das HS na vida acadêmica, partindo do pressuposto de que, ao trabalhar com treinamento de habilidades sociais, é possível modificar o comportamento de um sujeito.

A Universidade tem um importante papel na formação deste docente; logo, faz-se necessário um trabalho mais direcionado ao desenvolvimento das HS para evitar problemas de cunho socioemocional que irá refletir diretamente na prática do profissional em sala de aula.

Moroz e Luna (2013) discutem em seu artigo o posicionamento de Skinner sobre a atuação do professor, neste, fica claro que o aluno tem seus saberes pré-concebidos, mas é na escola que ele refina seu saber e aprende a conviver em sociedade, e “ele aprende mais e com melhor performance se for ensinado por alguém” (p. 117). Assim, o papel do professor é de extrema importância para que o aluno possa desenvolver melhor as habilidades necessárias à vida em sociedade.

O curso de Pedagogia tem em sua essência um diferencial em relação às demais licenciaturas, pois ele é visto naturalmente como uma formação mais sensível, por trazer um olhar mais minucioso do sujeito aprendente. E esse olhar precisa ser mais treinado e preparado para as adversidades e situações do dia a dia. Para isso, a academia precisa lançar mão de investimentos em pesquisas e especialmente em treinamentos do seu corpo docente para desenvolver tais habilidades e, assim, por meio da convivência com os discentes, desenvolverem juntos as habilidades necessárias a um docente, pois tais conhecimentos só se firmam na prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, algumas considerações são necessárias. Inicialmente, o curso de Pedagogia deveria aprofundar e estender a pesquisa sobre HS para um quantitativo maior de alunos e professores, para assim traçar um perfil mais elaborado e preciso do curso, dando início à resolução das questões observadas no estudo. Com dados mais precisos, podemos dar início a um programa de intervenção com professores e alunos para que as competências e habilidades sejam trabalhadas de maneira efetiva, e os alunos possam, ao longo do curso, crescer intelectual, social e emocionalmente como indivíduos.

A presente pesquisa tem como limitação o fato de não termos um grupo de controle para comparação, o que nos permitiria dizer com mais precisão quais problemas no curso inviabilizam a construção de Habilidades Sociais. Além disso, conhecer o aluno iniciante nos coloca diante de duas realidades: uma é a que precisamos melhorar nos pontos que foram avaliados negativamente pelos concluintes; e outro é trabalhar efetivamente para que o encanto do iniciante seja reafirmado ao longo do curso, assim como seu comportamento seja moldado dentro de um padrão socialmente adequado às funções que futuramente irá desempenhar como pedagogo.

Assim, espera-se que sua formação possa contribuir para além do aspecto técnico-profissional, para que o profissional seja habilidoso diante das diversas situações e enfrentamentos impostos nas suas relações pessoais, agindo com inteligência emocional.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Marina *et al.* **Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental:** características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estud. psicol.* (Natal), Natal, v.11, n.2, p. 199- 208, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Questionário do Estudante 2018**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/questionario_estudante/questionario_estudante_enade_2018.pdf . Acesso em 13 jul. 2019.

CABALLO, Vicente E. **Manual de Técnicas de Terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos, 1996.

CAVALCANTE, A.P. H. *et al.* **Pedagogia da interação**: Inserindo habilidades sociais educativas na formação docente inicial. *In*: XVI ENEX, 2014, Paraíba. **Anais** [...]. Paraíba: UFPB, 2014. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/enex/XVENID/PROLICEN/CE/51.pdf> . Acesso em: 14 jul. 2019

CHAVES, Nádia M.; GALINHA, Sonia M.G.A.; GONTIJO, Simone B.F.. **Formação docente e habilidades sociais**: contribuições para a formação integral de estudantes universitários. Revista da UIIPS, V.5, n.3, 2017. 99-114.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas**. São Paulo, v.1, n.2, p. 104-115, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2019.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Inventário de Habilidades Sociais** (IHS- Del-Prette). 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais**: Diversidade teórica e suas implicações. 3ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2018.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Psicologia das habilidades sociais na infância: **Teoria e prática**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Zilda A.P. ; DEL PRETTE, Almir; BARRETO, Maria Cecilia Mendes. Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma Amostra de Universitários. **Psicol. teor. pesqui**; 14, n3,p. 219-228, set./dez. 1998. Disponível em: <http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/psi-6354>. Acesso em: 03 jul. 2019.

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

FERREIRA, Fabiana Ribas; CARVALHO, Maria Aparecida Gomes de; SENEM, Cleiton José. **Desenvolvendo habilidades sociais na escola**: um relato de experiência. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v.24, n.25, p. 84-98, 2016.

Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jul. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ISBN 978-65-87561- 41-7