



EDUCAÇÃO

e seus múltiplos olhares

João Wagner Martins
Adriano Claiton Alves Castro
(organizadores)

Educação e seus múltiplos olhares

**JOÃO WAGNER MARTINS
ADRIANO CLAITON ALVES CASTRO
(organizadores)**

Educação e seus múltiplos olhares

Copyright © dos autores

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

João Wagner Martins; Adriano Claiton Alves Castro (Organizadores)

Educação e seus múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João, 2020. 248p.

ISBN. 978-65-86101-38-6 [Impresso]

978-65-265-0190-0 [Digital]

1. Educação.
2. Métodos de ensino.
3. Educação Inclusiva.
4. Pedagogia.
5. Pesquisa.

CDD 370

Capa: Andersen Bianchi

Diagramação: Romulo Orlandini

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>João Wagner Martins e Adriano Claiton Alves Castro</i>	
 <i>Capítulo 1</i>	
O IDEB E OS FATORES DE DESIGUALDADE NOS MUNICÍPIOS DO ABCDMRR NA DÉCADA 2007 A 2017	9
<i>João Wagner Martins</i>	
 <i>Capítulo 2</i>	
INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO PAULISTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	29
<i>Adriano Claiton Alves Castro</i>	
 <i>Capítulo 3</i>	
A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA: O OLHAR DA ESCOLA	49
<i>Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso.</i>	
 <i>Capítulo 4</i>	
FAMÍLIA: SUA INFLUÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS DO 3º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIA BORGES RIBEIRO	69
<i>José de Sousa Leite</i>	
 <i>Capítulo 5</i>	
ANÁLISE DE CAPA DE REVISTA: SUBSÍDIO AO ENSINO DE LEITURA DA LÍNGUA MATERNA	101
<i>Maria Cristiane de Freitas Capasciuti</i>	
 <i>Capítulo 6</i>	
SENTIDOS DE SER PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO NOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA DA UFES	121
<i>Silvana Sales e Silvana Ventorim</i>	

<i>Capítulo 7</i>		
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA EM UM CONTEXTO PERMEADO PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO	143	
<i>Santiago Sinézio Andrade Filho</i>		
<i>Capítulo 8</i>		
A QUESTÃO DA TRANSGENERIDADE: A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO NA ESCOLA	159	
<i>Marcelo Luis dos Santos Antonio</i>		
<i>Capítulo 9</i>		
ESCOLA INCLUSIVA: A REALIDADE DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA	177	
<i>Welinton Cardoso de Almeida</i>		
<i>Capítulo 10</i>		
PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM – PEAS JUVENTUDE: A IMPORTÂNCIA DO PEAS NA ESCOLA ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHK DE OLIVEIRA NO MUNICÍPIO DE IBIRITÉ/MG	187	
<i>Roberta Iael da Costa</i>		
<i>Capítulo 11</i>		
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	203	
<i>Joana Angélica Pinheiro Leal Brigido, Maria de Fatima Andrade Costa Henriques e Remy Barbosa Viana</i>		
<i>Capítulo 12</i>		
O USO DO TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA (TAC) PARA SOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBITO DA ADMINISTRAÇÃO PUBLICA	223	
<i>Valdir Mariano de Souza</i>		

APRESENTAÇÃO

A ideia de produzir este livro nasceu durante o curso de doutorado, numa discussão sobre a necessidade e a importância da produção científica em nossa vida acadêmica, não como mera obrigação, mas para compartilhar conhecimentos relevantes produzidos para o fortalecimento da educação. Com esse propósito, reunimos doze amigos entusiastas e pesquisadores com um objetivo em comum, que é contribuir para uma Educação de qualidade.

É com grande prazer que apresentamos o livro “**Educação e seus múltiplos olhares**”, fruto de um sonho coletivo que aborda textos das mais diversas áreas do conhecimento. Este trabalho traz uma leitura prazerosa e dinâmica produzida por doze autores que aqui compartilham o resultado de suas pesquisas, produções, descobertas e análises.

Este livro traduz alguns desafios que seus autores encontraram durante a vida acadêmica e que buscaram na formação profissional, ferramentas para enfrentá-los.

Sabemos que são muitos os desafios da educação contemporânea brasileira, decorrentes das mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas; que requerem respostas rápidas da escola, enquanto *lócus* da construção cidadã. É neste cenário, em que os desdobramentos e exigências são cada vez maiores, que esperamos que este livro possa ressignificar os olhares docentes diante dos temas abordados, estimulando o pensamento crítico e reflexivo na busca de alternativas fecundas.

Diante deste contexto, este livro tem como objetivo apresentar textos que possam contribuir com a *práxis* pedagógica docente através da reflexão de temas contemporâneos, ao trazer novos olhares no enfrentamento dos desafios profissionais.

Sendo assim, pensamos que este livro representa um rico material que poderá ser utilizado para fomentar discussões

formativas, pois, os textos apresentam elementos significativos para a formação docente.

Esperamos que você goste deste trabalho que foi desenvolvido com muito carinho e dedicação!

João Wagner Martins
Adriano Claiton Alves Castro

O IDEB E OS FATORES DE DESIGUALDADE NOS MUNICÍPIOS DO ABCDMRR NA DÉCADA 2007 A 2017

João Wagner Martins¹

INTRODUÇÃO

Na última década, as políticas públicas de educação têm se pautado pelos resultados dos indicadores de qualidade da aprendizagem em todas as esferas da nação. No Brasil, em 2007 foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

De acordo com o INEP:

O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente².

No Brasil, a partir da década de 1980 se começou a repensar os mecanismos de avaliação educacional, referendando ideais de uma escola inclusiva, que atenda toda diversidade de educandos, quanto ao tempo, limite e forma de aprender de cada indivíduo dentro do espaço escolar.

¹ Biólogo, Pedagogo, Psicopedagogo e Educador Ambiental. Especialista em Gestão Escolar, Docência de Ciências, Transtorno do Espectro do Autismo/TEA e Gestão da Educação Pública. Mestre em Ciências da Educação. Doutorando em Ciências da Educação. E-mail: joaowagner@uol.com.br.

² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acessado em 01/02/2020.

O município de Mauá tem um dos piores índices de avaliação da região do ABCDMRR, e nesse caso a ausência de políticas públicas para a avaliação institucional apenas corrobora para esse quadro. É notório que os indicadores de avaliação devem ser considerados no contexto de políticas públicas municipais.

Nesse sentido, como supervisor de ensino da rede municipal, analisar os resultados muito me interessa em pensar em ações para diagnosticar por meio da análise dos resultados do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB na última década se apresenta nas 7 (sete) cidades, de modo que o resultado da pesquisa, possa mostrar se o resultado do IDEB do conjunto dos municípios formados pela Região ABCDMRR apontam para uma tendência de melhora da qualidade do ensino, para este nível da educação, nesta Região estudada.

O Problema de Pesquisa indaga se o resultado do IDEB do conjunto dos municípios formados pela Região ABCDMRR apontam para uma tendência de melhora da qualidade do ensino nesta Região ao longo dos 6 (seis) ciclos de aplicação no período de 2007 a 2017? *Qualidade* aqui entendida como o atingimento das metas, propostos pelo Ministério da Educação, em relação ao IDEB observado nos 7 (sete) municípios. *Desigualdade* entendida em razão da diversidade de atendimento dos segmentos e modalidades de ensino presentes na Educação Básica nos 7 (sete) municípios. Este artigo busca analisar, a partir dos resultados do IDEB, a qualidade da educação das redes municipais de ensino da região do grande ABCDMRR, que incluem as cidades de Santo André (SA), São Bernardo do Campo (SBC), São Caetano do Sul (SCS), Diadema (D), Mauá (M), Ribeirão Pires (RP) e Rio Grande da Serra (RGS), no período de 2007 a 2017.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ultimamente a avaliação é considerada um dos fatores mais proeminentes para a concepção e diagnóstico da educação, por compor-se em um elemento essencial do ensino. Atualmente,

considera-se que as informações alcançadas por meio do processo de avaliação constituem elementos preciosos para a tomada de decisões. Portanto, é a partir dos resultados da avaliação que se obtém subsídios para resultar ao aprimoramento de situações educacionais.

Assim, a não compreensão ou até mesmo o desconhecimento dessas conjeturas em avaliação podem afetar as propostas de mudanças almejadas pelo setor educacional contemporâneo, dificultando dessa forma, as possibilidades de uma educação democrática e de um trabalho de qualidade. Logo, se faz necessário conhecer e analisar os principais modelos e os subsídios de avaliação existentes no processo de ensino/aprendizagem.

Contudo, vários são os subsídios que tributam para o estabelecimento de uma compreensão efetiva e esclarecedora do procedimento avaliativo, informações essas nem sempre disponíveis para os educandos e de essencial importância para a consecução de qualquer proposta renovadora da educação ou para a elaboração de políticas públicas.

Nesse sentido, em 2007 o Ministério da Educação, por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe “sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração, com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. Esse plano de metas compromisso Todos pela Educação cita em seu capítulo II, artigo 3º o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme segue:

Art. 3º-A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).
Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

As avaliações propostas no Decreto foram regulamentadas pela Portaria INEP n.º 47, de 03 de maio de 2007, tendo os seguintes objetivos específicos de cada avaliação.

Art. 2º Constituem objetivos da ANRESC 2007:

I - aplicar instrumentos (provas e questionários) em escolas da rede pública de ensino localizadas na zona urbana, que possuam pelo menos 20 alunos matriculados em cada uma das turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o ensino fundamental regular;

II - aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, de finidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;

III - fornecer informações sobre as unidades escolares, que sejam úteis aos gestores da rede a qual pertençam as escolas avaliadas.

Art.3º Constituem objetivos da ANEB 2007:

I - aplicar instrumentos (provas e questionários) em uma amostra representativa de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular e de 3ª série do ensino médio regular das escolas das redes pública e privada, localizadas na zona urbana, distribuídas nas 27 unidades da federação. A amostra representativa de alunos de 4ª série do ensino fundamental regular abrangerá escolas das redes pública e privada, localizadas não só na zona urbana, mas também na zona rural, distribuídas nas 27 unidades da federação;

II - aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, de finidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;

III - produzir informações sobre o desempenho dos alunos, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;

IV - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras; e

V - manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.

O IDEB é parte integrante do Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), e esse indicador é elaborado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" reunindo os dados da SAEB e da Prova Brasil, juntamente com os dados de fluxo escolar: aprovação, reprovação

e evasão, que são obtidos por meio dos dados cadastrados no Censo da Educação Básica.

Em 29 de junho de 2018, o Governo Federal reorganiza a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, por meio do Decreto nº 9.432, que estabelece como objetivos:

- I - diagnosticar as condições de oferta da educação básica;
- II - verificar a qualidade da educação básica;
- III - oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais;
- IV - aferir as competências e as habilidades dos estudantes;
- V - fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos;
- VI - promover a progressão do sistema de ensino.

Apresentando ainda os 3 princípios dessa política, sendo eles:

I - igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola; II - garantia do padrão de qualidade; e III - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Em razão dessas normativas e adesão dos sistemas de ensino, a qualidade da educação e essa concepção passaram a ser pautadas pelos resultados e notas obtidas por meio das avaliações externas. Nesse caso, o SAEB e a Prova Brasil. Essas avaliações têm dois objetivos cernes, mensurar as habilidades e competências dos alunos nas áreas de matemática e língua portuguesa e também fornecer aos entes federados um indicador sobre a possível qualidade do ensino, de modo qualitativo, subsidiando a tomada de decisão da gestão escolar e de políticas públicas para a educação (BRANDÃO, CHIRINÉIA, 2015). Conforme apresentado por Brandão e Chirinéia:

O IDEB, portanto, passou a ser, além de propositores de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade (2015, p. 4).

Entretanto, uma diferença entre as duas avaliações têm importância fundamental para a gestão das escolas. Pois, enquanto o SAEB, que em 2004 passa a ser ANEB sendo de aplicação anual, a Prova Brasil é censitária, de modo que quando todos os alunos da escola são avaliados, os resultados apresentados permite que sejam apresentados as unidades escolares, ao passo que a avaliação amostral fornece resultados para as unidades da federação.

Nesse sentido, a avaliação censitária, permite que as escolas se sintam pertencentes ao processo de avaliação e possam com isso utilizar com mais responsabilização esses resultados, já que na amostra pode provocar um distanciamento dos resultados com as escolas (ALAVARSE, MACHADO, OLIVEIRA, 2013).

Essa política de responsabilização fica ainda evidenciada por Bonamino e Souza (2012) quando vincula a divulgação pública e devolução dos resultados para as escolas, principalmente em relação aos resultados da Prova Brasil e estabelece que o SAEB tenha como finalidade o acompanhamento da evolução da qualidade da educação junto aos Sistemas de Ensino. Contudo propõe que a avaliação em educação e responsabilização garantem uma gestão democrática e um melhor acompanhamento desses resultados possibilitando a discussão de novas políticas públicas, objetivando ações que melhorem os futuros resultados das avaliações. Criando incentivos para que os professores se esforcem em garantir o aprendizado dos alunos, tomando cuidado apenas para não estabelecer uma prática no processo de ensino e de aprendizagem da cultura do teste.

Entretanto, não tem como dissociar, as políticas públicas de avaliação externas, com as práticas de avaliação da aprendizagem, dentro do espaço escolar, realizada exclusivamente pelos professores, provocando uma dicotomia entre as práticas de avaliações externas, internas e de aprendizagens.

No entanto, apesar de tais resultados, o fato é que continua ser difícil aos professores, dos mais diversos sistemas educativos, realizarem práticas de avaliação formativa. Tal situação, em geral, é atribuída a razões tais como (FERNANDES, 2006):

- a) Limitações da formação dos professores;
- b) Dificuldades na gestão do currículo;
- c) Concepções errôneas dos professores sobre a avaliação formativa;
- d) Inadequações na organização e funcionamento da escola;
- e) Pressões da avaliação externa;
- f) Extensão dos programas escolares.

Os setes Municípios da Região do ABCDMRR participam das avaliações externas desde 2007 e em 2017 todas passaram pelo sexto ciclo de avaliação, haja vista que esses instrumentos são aplicados a cada dois anos. Cabe ao INEP estabelecer quais as metas para as cidades, objetivando a média 6,0 em 2022, ano em que se comemora o bicentenário da independência do Brasil, de modo que a média representa o patamar mínimo dos índices de avaliação dos países desenvolvidos. Para Garcia et al. (2016, p. 96):

No entanto, o IDEB também apresenta várias limitações. De fato, não é possível assumir o IDEB como dispositivo de compreensão da qualidade da Educação Básica. As avaliações em larga escala, utilizando somente dois fatores, o fluxo escolar e o desempenho dos alunos, associados diretamente com a questão da leitura e da matemática, não são capazes de captar a complexidade da escola.

A região do Grande ABC faz parte da região metropolitana do Estado de São Paulo. Sete cidades compõem a área. São os municípios de Santo André (SA), São Bernardo do Campo (SBC), São Caetano do Sul (SCS), Diadema (D), Mauá (M), Ribeirão Pires (RP) e Rio Grande da Serra (RGS). Trata-se de uma região com mais de 2,7 milhões de habitantes, com área de 830,702 km² (IBGE, 2018), PIB industrial aproximado de R\$ 29,7 bilhões, sendo considerado o segundo do estado e o terceiro do país, conforme números apresentados na Tabela 01.

Tabela 1: Características demográficas da região.

Cidade	População Estimada (2018)	Área Territorial Km ² (2018)	IDHM (2010)	Matrículas no Ensino Fundamental (2018)	Número de docentes: Ensino Fundamental (2018)
Santo André	716.109	175,782	0,815	80.664	4.390
São Bernardo do Campo	833.240	409,532	0,805	97.226	5.306
São Caetano do Sul	160.275	15,331	0,862	21.032	1.326
Diadema	420.934	30,732	0,757	53.919	2.542
Mauá	468.148	61,909	0,766	49.088	2.303
Rio Grande da Serra	50.241	36,341	0,749	4.630	291
Ribeirão Pires	122.607	99,075	0,784	14.272	911

Fonte: IBGE.

Os estudos de Piagetti Jr, Hioni e Garcia (2017, p. 4-5) relatam que:

São Bernardo tem a maior área e população, mas São Caetano possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. Dados do Observatório da Educação da Região do Grande ABC, de 2015, mostram que as escolas, em geral, possuíam sala de professores e de diretoria, impressoras e copadoras. Em termos de espaços destinados à educação especial, as unidades escolares contavam com sanitários (municipal: 66,2%; estadual: 20,8%), dependências para deficientes físicos (municipal: 45,5%; estadual: 17,4%) e sala de atendimento especial (municipal: 33,3%; estadual: 16,8%). No Ensino Fundamental há, na região, 7.397 docentes das redes municipais e 13.778 da rede estadual. Quase 90% são mulheres que se consideram brancas, possuem algum tipo de especialização de 360 horas, e 50% estão com idade acima de 50 anos (Observatório da Educação do Grande ABC, 2015).

METODOLOGIA

A pesquisa teve como balizadores as legislações federais e municipais, os documentos institucionais do Ministério da Educação e dados das Secretarias Municipais de Educação dos setes municípios, o levantamento e revisão da bibliografia que aborda a temática de avaliações externas e institucionais, bem como os dados específicos das Redes Municipais de Ensino da Região do ABCDMRR. O Estudo é descritivo, pois buscou especificar as práticas e os mecanismos de avaliação externa, desenvolvidos e aplicados, que será submetido à análise. Isso se justifica pelo fato de que se pretende enumerar, determinar e analisar dados e os indicadores de cada cidade. A Pesquisa será quantitativa, se caracteriza pela prática de quantificação, na coleta de dados e em seu tratamento, por meio de dados e técnicas estatísticas, tendo como resultado poucas chances de distorções e suas apresentações se dão por meio de tabelas ou gráficos (RICHARDSON, 1989).

O universo dessa pesquisa é representado por pelos setes municípios da Região do ABCDMRR. Os dados necessários para a composição do trabalho foram adquiridos por meio de pesquisa de dados junto às plataformas digitais do Ministério da Educação e dos dados disponíveis nos sites institucionais dos setes municípios, no período de 2007 a 2017. A pesquisa teve como objetivo responder ao problema formulado em razão das hipóteses levantadas. O primeiro passo para a análise de dados a verificação empírica das informações. O segundo passo é a análise da coleta de dados de forma criteriosa que poderá apresentar indicadores não apresentados inicialmente. Quivy & Campenhoudt (1995, p. 243) definem a análise das informações, como:

A primeira operação consiste em descrever os dados. Isso remete, por um lado, a apresentá-los (agregados ou não) sob a forma requerida pelas variáveis implicadas nas hipóteses e, por outro lado, de apresentá-los de forma que as características dessas variáveis sejam evidenciadas pela descrição. A segunda operação consiste em mensurar as relações entre as variáveis, da maneira como essas relações foram previstas pelas hipóteses. A

terceira operação consiste em comparar as relações observadas com as relações teoricamente esperadas pela hipótese e mensurar o distanciamento entre elas. Se o distanciamento é nulo ou muito pequeno, pode-se concluir que a hipótese está confirmada; caso contrário, será preciso examinar de onde provém esse distanciamento e tirar as conclusões apropriadas. Os principais métodos de análise das informações são a análise estatística dos dados (método quantitativo) e a análise de conteúdo (método qualitativo).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os municípios do Grande ABC, quanto às matrículas nos diversos segmentos e modalidades da educação básica, apresentam significativas diferenças quando comparadas as redes municipais e estaduais de ensino. Quanto às matrículas (tabelas 2 e 3) fica evidente que as redes municipais atendem toda a educação infantil, enquanto a rede estadual atende todo o ensino médio, com exceção do Município de São Caetano do Sul, que atende quase 27% dos alunos matriculados nesse segmento.

Tabela 2: Matrículas Total Rede Pública (Estadual e Municipal).

Cidade	Matrícula Educação Infantil	Matrícula Ensino Fundamental	Matrícula Ensino Médio	Matrícula EJA	Matrícula Educação Especial	Número Total Escolas
Santo André	17.320	54.441	20.819	4.627	2.127	182
São Bernardo do Campo	31.499	76.461	24.745	7.792	2.635	253
São Caetano do Sul	5.433	14.341	5.973	946	567	72
Diadema	13.350	45.810	16.530	5.032	2.297	122
Mauá	15.076	41.682	14.356	3.934	1.249	109
Ribeirão Pires	4.164	11.399	4.037	2.328	480	64
Rio Grande da Serra	1.793	4.550	1.655	312	145	24

Fonte: Censo Escolar/2018/INEP.

Em relação ao ensino fundamental, embora exista o atendimento compartilhado entre as redes, se observa que a rede municipal de Rio Grande da Serra, não atende a esse segmento e a Mauá apresenta em seu sistema o menor percentual de atendimento dos alunos desse segmento, atendendo apenas 6,13% de todos os alunos matriculados no ensino fundamental.

Proporcionalmente a rede municipal de ensino de Ribeirão Pires, por ter uma população muito menor em relação às outras cidades, atende 27,55% de todos os alunos matriculados no ensino fundamental da cidade.

São Caetano do Sul é a prefeitura que mais atende alunos do ensino fundamental entre os setes municípios, nesse caso, o atendimento responde exatamente de 82,07% em sua rede de todos os alunos desse segmento. Santo André, São Bernardo e Diadema atendem respectivamente em suas redes: 31,38%, 58,82% e 27,91%.

Tabela 3: Matrículas Rede Municipal

Cidade	Matrícula Educação Infantil	Matrícula Ensino Fundamental	Matrícula Ensino Médio	Matrícula EJA	Matrícula Educação Especial	Número Total Escolas
Santo André	17.320	17.081	0	2.204	983	92
São Bernardo do Campo	31.499	43.799	0	3.960	1.490	179
São Caetano do Sul	5.433	11.770	1.570	440	453	61
Diadema	13.350	12.786	0	2.471	922	62
Mauá	15.076	2.554	0	1.292	191	44
Ribeirão Pires	4.164	3.140	0	0	128	33
Rio Grande da Serra	1.793	0	0	33	2	12

Fonte: Censo Escolar/2018/INEP.

Quanto às matrículas na Educação de Jovens e Adultos, a rede municipal de São Bernardo do Campo, atende um pouco mais da metade (50,82%) de todos os alunos matriculados nessa modalidade. De modo geral, as redes municipais estão próximas desse compartilhamento (Santo André: 47,63%, São Caetano do Sul: 46,51% e Diadema: 49,11%), apenas com a exceção de Ribeirão Pires que não atende nenhum aluno e as redes de Mauá e Rio Grande da Serra, que respectivamente atendem 32,84% e 10,58%.

Já na Educação Especial, São Caetano do Sul atende 79,89% de todos os alunos matriculados nessa modalidade, seguidos de São Bernardo do Campo com 56,55%, Santo André com 46,22% e Diadema com 40,14%, sendo o menor atendimento nas redes municipais de Ribeirão Pires com 26,67%, de Mauá com 15,29% e Rio Grande da Serra com apenas 1,38%.

As escolas nas redes municipais atendem em sua maioria alunos da educação infantil, com exceção das redes de São Caetano do Sul e São Bernardo do Campo que atendem mais alunos do ensino fundamental do que da educação infantil, haja vista que estas duas cidades são as que mais compartilham alunos nesse segmento de ensino. Para tanto essas duas cidades possuem mais escolas municipais do que estaduais, representando respectivamente 84,72% e 70,75%. Diadema embora tenha 50,82% das escolas em sua rede, não atende aos anos finais do ensino fundamental, da mesma forma que Rio Grande da Serra não atende nenhum aluno do ensino fundamental e tenha 50% das escolas da cidade. Mauá embora possua 44 escolas, apenas uma escola atende ao ensino fundamental, anos iniciais e finais, sendo responsável por 40,37% das escolas na cidade e Santo André por 50,55%, que também não atende aos anos finais do ensino fundamental.

A tabela 4 representa os dados do IDEB do município de Santo André, onde se observa que a rede municipal e estadual atingiu as metas projetadas, para os anos iniciais do ensino fundamental com exceção do ano de 2011. Contudo para os anos finais do ensino fundamental a partir de 2011 a rede estadual, não conseguiu atingir as metas projetadas.

Tabela 4: Dados do IDEB da Cidade de Santo André.

Ano	2007		2009		2011		2013		2015		2017	
	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO
Santo André												
Anos Iniciais (E)	5.1	4.9	5.4	5.5	5.8	5.8	6.0	6.0	6.3	6.7	6.5	6.7
Anos Iniciais (M)	4.8	4.9	5.1	5.1	5.5	5.4	5.8	5.6	6.0	6.2	6.3	6.4
Anos Finais (E)	4.2	4.2	4.3	4.4	4.6	4.2	5.0	4.2	5.3	4.5	5.6	4.9
Anos Finais (M)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte INEP. (E): Estado/ (M) Município /MP: MetasProjetadas / IO: Ideb Observado.

A tabela 5, representa os dados do município de São Bernardo do Campo, onde fica evidenciado a divisão entre os entes federados os anos iniciais e finais do ensino fundamental, nesse caso a rede municipal em todas as avaliações teve IDEB observado maior do que as metas planejadas. Enquanto que a rede estadual com exceção do ano de 2009 não atingiu as metas projetadas em 2007, 2011, 2013, 2015 e 2017.

Tabela 5: Dados do IDEB da Cidade de São Bernardo do Campo.

Ano	2007		2009		2011		2013		2015		2017	
	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO
São Bernardo do Campo												
Anos Iniciais (E)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Anos Iniciais (M)	4.9	5.1	5.3	5.6	5.6	5.8	5.9	6.0	6.1	6.8	6.4	6.9
Anos Finais (E)	4.3	4.2	4.4	4.4	4.7	4.3	5.1	4.5	5.4	4.6	5.7	4.9
Anos Finais (M)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte INEP. (E): Estado/ (M) Município /MP: MetasProjetadas / IO: Ideb Observado.

Tabela 6: Dados do IDEB da Cidade de São Caetano do Sul.

Ano	2007		2009		2011		2013		2015		2017	
	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO
São Caetano do Sul												
Anos Iniciais (E)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Anos Iniciais (M)	--	--	--	5.9	6.2	6.4	6.4	6.6	6.6	7.2	6.8	7.5
Anos Finais (E)	4.5	4.6	4.7	4.5	4.9	4.7	5.3	4.9	5.7	5.2	5.9	5.5
Anos Finais (M)	--	--	--	5.7	5.9	5.2	6.1	5.3	6.4	6.0	6.6	6.4

Fonte INEP. (E): Estado/ (M) Município /MP: MetasProjetadas /IO: Ideb Observado.

São Caetano do Sul (tabela 6), apenas nos anos iniciais teve o IDEB observado, maior do que as metas projetados, sendo esse segmento de ensino exclusivo da rede municipal, enquanto que nos anos finais, tanto o município quanto o estado não atingiram as metas projetadas e o IDEB observado estava abaixo do proposto, com exceção do ano de 2007 que a rede estadual teve um IDEB observado maior do que a meta projetada para aquele ano. A rede municipal apenas passou a ser avaliada pelos anos finais do ensino fundamental no ano de 2009, não participando da primeira avaliação no ano de 2007.

Diadema (tabela 7) teve sucesso nos anos iniciais na rede municipal em todas as aplicações, com exceção do ano de 2011 que não teve um IDEB observado maior do que a meta projetada. Já a rede estadual atingiu todas as metas projetadas nos anos iniciais, contudo nos anos finais do ensino fundamental nos anos 2007, 2011, 2013, 2015 e 2017 teve todos os IDEBs observados, abaixo das metas projetadas.

Tabela 7: Dados do IDEB da Cidade de Diadema.

Ano	2007		2009		2011		2013		2015		2017	
	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO
Diadema												
Anos Iniciais (E)	4.8	4.8	5.1	5.6	5.5	5.8	5.7	6.2	6.0	6.7	6.2	6.8
Anos Iniciais (M)	4.8	5.0	5.2	5.2	5.6	5.4	5.8	5.9	6.1	6.3	6.3	6.5
Anos Finais (E)	3.9	3.8	4.0	4.1	4.3	4.2	4.7	4.5	5.1	4.7	5.3	5.1
Anos Finais (M)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte INEP. (E): Estado / (M) Município / MP: Metas Projetadas / IO: Ideb Observado.

A Rede Municipal de Ensino de Mauá (tabela 8) superou todas as metas projetadas para o ensino fundamental anos iniciais, entretanto, para os anos finais desde 2011 não consegue atingir as metas projetadas. A Rede Estadual com exceção do ano de 2013 superou todas as metas projetadas, para os anos iniciais, e para os anos finais a partir de 2013 apresentou IDEB observado menor dos que as metas projetadas para o período.

Tabela 8: Dados do IDEB da Cidade de Mauá.

Ano	2007		2009		2011		2013		2015		2017	
	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO
Mauá												
Anos Iniciais (E)	4.8	4.8	5.1	5.4	5.5	5.6	5.7	6.0	6.0	6.5	6.2	6.7
Anos Iniciais (M)	3.9	4.4	4.2	5.0	4.6	5.0	4.9	4.3	5.2	5.2	5.5	5.6
Anos Finais (E)	4.1	4.1	4.2	4.2	4.5	4.4	4.9	4.4	5.2	4.7	5.5	5.0
Anos Finais (M)	3.3	4.2	3.5	3.7	3.7	4.1	4.1	4.0	4.5	3.9	4.8	4.3

Fonte INEP. (E): Estado / (M) Município / MP: Metas Projetadas / IO: Ideb Observado.

Ribeirão Pires (tabela 9) na Rede Municipal atingiu as metas dos anos iniciais, com exceção do ano de 2015 e nos anos finais, teve IDEB observado maior do que as metas com exceção do ano

de 2007. A rede estadual nos anos iniciais atingiu as metas, menos no ano de 2007 e nos anos finais do ensino fundamental a partir de 2013 não consegue mais atingir as metas projetadas.

Tabela 9: Dados do IDEB da Cidade de Ribeirão Pires

Ano	2007		2009		2011		2013		2015		2017	
	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO
Ribeirão Pires												
Anos Iniciais (E)	5.1	4.9	5.4	5.6	5.8	6.0	6.1	6.2	6.3	6.7	6.5	7.0
Anos Iniciais (M)	5.2	5.7	5.5	5.8	5.9	5.9	6.1	6.1	6.4	6.3	6.6	7.0
Anos Finais (E)	4.2	4.3	4.3	4.7	4.6	4.6	5.0	4.8	5.4	5.1	5.6	5.4
Anos Finais (M)	4.9	4.8	5.0	5.3	5.3	5.4	5.7	5.4	6.0	5.4	6.2	5.7

Fonte INEP. (E): Estado/ (M) Município /MP: MetasProjetadas /IO: Ideb Observado.

Embora a rede municipal de Rio Grande da Serra (tabela 10) tenha 50% das escolas na cidade, esta rede ainda não possui sistema de ensino e atende exclusivamente a educação infantil, de modo que não tem como ter dados do IDEB do Ensino Fundamental exclusivamente da rede municipal.

Tabela 10: Dados do IDEB da Cidade de Rio Grande da Serra.

Ano	2007		2009		2011		2013		2015		2017	
	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO
Rio Grande da Serra												
Anos Iniciais (E)	4.3	4.3	4.6	4.8	5.0	5.2	5.3	5.2	5.6	6.2	5.8	6.7
Anos Iniciais (M)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Anos Finais (E)	4.0	3.9	4.2	4.1	4.5	4.2	4.8	4.2	5.2	4.6	5.5	5.0
Anos Finais (M)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte INEP. (E): Estado/ (M) Município /MP: MetasProjetadas /IO: Ideb Observado.

A rede estadual nos anos iniciais com exceção de 2013 teve todos os IDEBs observados maiores do que as metas planejadas, contudo, nos anos finais do ensino fundamental não atingiu as metas projetadas em nenhuma das seis edições das avaliações. A tabela 11, mostra a evolução das setes redes municipais de ensino, quanto aos resultados do IDEB, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 11: Dados do IDEB Anos Iniciais das Redes Municipais de Ensino.

Ano	2007		2009		2011		2013		2015		2017	
	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO	MP	IO
Santo André	4.8	4.9	5.1	5.1	5.5	5.4	5.8	5.6	6.0	6.2	6.3	6.4
São Bernardo do Campo	4.9	5.1	5.3	5.6	5.6	5.8	5.9	6.0	6.1	6.8	6.4	6.9
São Caetano do Sul	--	--	--	5.9	6.2	6.4	6.4	6.6	6.6	7.2	6.8	7.5
Diadema	4.8	5.0	5.2	5.2	5.6	5.4	5.8	5.9	6.1	6.3	6.3	6.5
Mauá	3.9	4.4	4.2	5.0	4.6	5.0	4.9	4.3	5.2	5.2	5.5	5.6
Ribeirão Pires	5.2	5.7	5.5	5.8	5.9	5.9	6.1	6.1	6.4	6.3	6.6	7.0
Rio Grande da Serra	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: INEP. MP: Metas Projetadas / IO: Ideb Observado.

Nesse caso, foi avaliado o ensino fundamental, porque todas as redes atuam nesse segmento, com exceção de Rio Grande da Serra, que não tem nenhuma escola de ensino fundamental e ainda não possui Sistema de Ensino. Como se observa na tabela, ao longo da Década, todas as redes municipais conseguiram em 2017, ano da última edição da avaliação, terem IDEBs observados, maiores do que as metas projetadas. Importante ressaltar que São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Ribeirão Pires em todas as seis edições das avaliações tiveram IDEBs maiores do que as metas. Já a rede municipal de Santo André não atingiu as metas nas edições de

2011 e 2013. As redes municipais de Diadema no ano de 2011 e de Mauá em 2013 também não atingiram a meta projetada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de observar a evolução e melhora dos resultados dos sistemas de educação, principalmente nas redes municipais de ensino, os setes municípios precisam desenvolver e articular, políticas públicas que foque no sucesso da aprendizagem, sem a preocupação exclusiva com a pedagogia do exame. É preciso que cada vez mais os sistemas, os gestores escolares e os professores compreendam e compartilhem os princípios de uma pedagogia da aprendizagem, de maneira a modificar este importante aspecto da educação, que são as avaliações institucionais e externas.

Os setes municípios precisam desenvolver e articular, políticas públicas que foquem no sucesso da aprendizagem. Tal fato não deve necessariamente se constituir em um processo puramente quantitativo, como em geral é valorizado pelas práticas já empregadas no cotidiano das escolas. É preciso que todos os agentes envolvidos no processo de construção do conhecimento compreendam e utilize seus dados de maneira a possibilitar um avanço em relação à sua prática pedagógica e que também analise a sua prática escolar e compreenda efetivamente como está sendo realizado o processo avaliativo em sua escola, em sua sala de aula, ou seja, em sua comunidade.

É preciso que cada vez mais os sistemas, os gestores escolares e os professores compreendam e compartilhem os princípios de uma pedagogia da aprendizagem. O mais relevante neste cenário é a compreensão da necessidade de se conceber a avaliação como uma medida que vise a auxiliar o desenvolvimento dos alunos e da própria estrutura escolar e não resumir a exames e atividades que pouco auxilia na análise global do processo educativo.

É preciso que cada vez mais os profissionais da educação e os gestores educacionais, bem como os dirigentes de ensino compreendam seus reais significados e os incorporem no cotidiano

escolar, tendo em vista o desenvolvimento de práticas educativas de fato comprometidas com o futuro dos educandos e com a educação. É preciso que todos os agentes envolvidos no processo de construção do conhecimento compreendam e utilizem seus dados, de modo que a informação possa ser mais bem explorada e utilizada por todos. No entanto, este é um processo que exige tempo e estudo por parte de todos os envolvidos diretamente com a avaliação, para que uma prática renovada possa ser efetivamente consolidada no nosso meio educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 27 de maio de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.432**, de 29 de junho de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm. Acesso em: 27 de maio de 2019.

BRASIL. **Portaria INEP nº 47**, de 03 de maio de 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_sae_b/legislacao/Port47_3MAI07.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2019.

BRASIL. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/censobasico>. Acesso em: 26 de maio 2019.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; OLIVEIRA, A. S. **Quais as fronteiras da qualidade do IDEB?**: Um estudo sobre a rede municipal de ensino de São Paulo. 36a Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRANDÃO, C. Da F.; CHIRINÉA, A. M. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade**: em busca de significados. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), p.21, 50, 2006.

GARCIA, P. S.; PREARO, L. C.; ROMERO, M. do C.; SECCO, A.; BASSI, M. S., **Desempenho escolar: uma análise do IDEB dos municípios da região do ABC**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 95-114, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 de maio 2019.

PIAGETTI JR, A. P.; HIONI, R.; GARCIA, P. S. **Avaliação do IDEB dos municípios da Região do Grande ABC Paulista**. XIII Congresso Nacional de Educação (Educere). Curitiba/PR. 2017.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO PAULISTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Adriano Claiton Alves Castro¹

INTRODUÇÃO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO PAULISTA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma exigência anunciada nos Art. 210 da Constituição Federal (1988), no Art. 26 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e também discutida como Meta no Plano Nacional da Educação (2014). A BNCC (2017) é um documento de caráter normativo que orienta a elaboração de currículos dos estados, municípios e rede privada em direção a garantia do direito a aprendizagem de equidade educacional.

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2017, p. 5).

Fundamentado nos direitos assegurados pela BNCC, o Currículo Paulista (2019) é uma nova etapa da construção

¹ Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia, especialização em Ciências – ênfase em Biologia, Mestre em Ciência da Educação e Doutorando em Ciências da Educação. Professor há 24 anos na Rede Estadual de Educação de São Paulo e há 15 anos na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos-SP. E-mail: dricastro2972@gmail.com.

curricular do Estado de São Paulo. Este documento é orientador da Educação Básica nas escolas dos municípios do Estado de São Paulo que garante os direitos de aprendizagem a todos os estudantes paulistas.

Formulado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME/SP), juntamente com os especialistas de cada área de conhecimento, este documento contém as orientações para que o professor possa elaborar seu plano de ensino, e assim efetivar a aprendizagem na sala de aula das escolas da rede pública estadual paulista.

O Currículo Paulista apresenta, assim, os objetivos orientadores para uma escola comprometida com seu tempo, contextualizada, na qual assegura-se a aprendizagem para todos os estudantes, considerando aspectos sociais, culturais, intelectuais, físicos, corporais e afetivos voltados aos desafios presentes e futuros que se apresentam (e se reapresentam) na vida cotidiana dos estudantes (SÃO PAULO, 2018, p. 9).

Neste sentido, o Currículo Paulista (2019) define as habilidades e competências essenciais para a formação integral, por meio do desenvolvimento em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, dos estudantes ao longo da Educação Básica.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No Brasil, os últimos acontecimentos deixam claro que as discussões sobre a Educação Ambiental precisam ser intensificadas, e nesse contexto a educação não pode ficar à parte deste debate. Assim sendo, há que de serem pensadas as questões ambientais também em políticas públicas educacionais. E isso se confirma ao voltar o mote para o caso das queimadas na Floresta Amazônica, aqui entendido como sendo apenas mais um exemplo que indica a necessidade da discussão dos temas pertinentes ao meio ambiente

pela sociedade brasileira, debate esse que perpassa pela sala de aula enquanto chão de construção de cidadania.

Esse fato remete à confirmação sobre a necessidade de uma reflexão, enquanto sociedade e uma nova concepção dessa interação ser humano e natureza. Problemas como esse indicam o descaso dos brasileiros para lidar com as questões socioambientais, o ser humano age como se não fosse parte integrante dessa biosfera.

Acontecimentos como este, evidenciam que a Educação Ambiental ainda não atingiu seus objetivos propostos e que as ações para garantir a construção da consciência ambiental precisam ser reavaliadas.

É necessário ainda ressaltar que, embora recomendada por todas as conferências internacionais, exigida pela Constituição e declarada como prioritária por todas as instâncias de poder, a Educação Ambiental está longe de ser uma atividade tranquilamente aceita e desenvolvida, porque ela implica mobilização por melhorias profundas do ambiente, e nada inócuas (BRASIL, 1998, p.182).

Nesse cenário é importante salientar que a Rio 92 teve um papel preponderante, onde foi elaborada a Carta Brasileira de Educação Ambiental (MEC – Rio 92), esse documento ressalta o descaso do Estado no cumprimento da promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e admitiu ainda a lentidão da produção de conhecimentos consolidam um modelo educacional que não responde às necessidades do país.

Apesar de todas as medidas tomadas por parte do governo, percebe-se que a Educação Ambiental ainda não conseguiu alcançar seu objetivo. Mas como garantir o que foi assegurado no Art. 225 da Constituição Federal? “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, p.181).

Para assegurar a efetividade desse direito a referida lei incumbe ao Poder Público a promoção da Educação Ambiental em

todos os níveis de ensino. Neste contexto, em 1998 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como diretrizes não obrigatórias que orientam a elaboração curricular e com a intenção de ampliar o debate educacional entre os vários segmentos da comunidade escolar. Os PCNs surgem como referência curricular nacional para o ensino fundamental, para garantir os conhecimentos indispensáveis para a construção da cidadania. Esse documento teve um marco de suma importância, pois nele foram incorporados os Temas Transversais que devem ser trabalhados em todas as áreas de conhecimento, considerados como temas que precisam ser discutidos com urgência pela sociedade.

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos (BRASIL, 1998, p.25).

Nessa conjuntura, os assuntos alusivos à democracia e cidadania ganham relevância, dentre eles destaca-se o Meio Ambiente. As práticas educativas que implementam a Educação Ambiental no ensino são norteadas pelos PCNs e estão inseridas no tema Meio Ambiente. Esse tema transversal traz um grande desafio para as escolas, que é contribuir para a formação de cidadãos conscientes para atuar, questionar e intervir na realidade socioambiental; desenvolvendo atitudes e valores que colaboram para o bem-estar de uma sociedade.

Reforçando a necessidade de assegurar a dimensão Educação Ambiental nos currículos da educação brasileira, a Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que corrobora trazendo no Art. 2º, “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e

modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.” (BRASIL, 1999).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 - Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), no Art. 8º entende-se que:

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram suas contribuições para a educação brasileira na dimensão Educação Ambiental, mas, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental em 2013, que a tornou obrigatória no currículo.

Diante desse cenário, o diálogo entre a Educação Ambiental e o currículo ganha mais relevância, pois a escola representa não só um espaço que pode estimular a construção da consciência ambiental, mas também um espaço que pode mediar as políticas públicas. Para isso, seus objetivos devem estar resguardados no currículo, que é um documento que representa os anseios de uma comunidade escolar.

Desse modo, podemos compreender que no currículo sempre se expressa algum tipo de poder que fundamenta sua construção, ou seja, não existe neutralidade em seus textos e nem mesmo na seleção e articulação dos conceitos e conteúdo ali presentes (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016, p. 108).

É importante entender a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar como forma de garantir a formação de cidadãos conscientes e críticos dentro da sua sociedade. Afinal o currículo é um recurso que aproxima a escola da sociedade. A configuração do currículo escolar é o que determina as expectativas do papel social do aluno.

Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social no qual convive m lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero (SANTOS; CASALI, 2009, p. 210)

Diante do exposto este artigo teve por objetivo analisar a inserção da Educação Ambiental no Currículo Paulista para o Ensino Fundamental – Anos Finais, pois sua promoção em todos os níveis de ensino está assegurada pela Constituição Federal (1988).

METODOLOGIA

Partindo de uma pesquisa de abordagem qualitativa, como um processo de análise da realidade dentro de um contexto histórico (OLIVEIRA, 2016), este artigo apresenta uma base documental como procedimento para coleta de dados. O estudo utilizou os documentos que regulamentam a Educação Ambiental no Ensino Fundamental – Anos Finais com intuito de compreender melhor sua inserção no Currículo Paulista.

Para responder ao problema, este artigo percorreu um mecanismo de busca para identificar palavras-chave (GIL, 2008). A busca foi realizada para identificar quantas vezes o termo Educação Ambiental aparece no Currículo Paulista (2019) para o Ensino Fundamental – Anos Finais; e em que contexto foi inserido, o que levariam ao entendimento da sua inserção no documento pesquisado. Mas para grande preocupação este termo foi encontrado de forma inexpressiva. Optou-se então por realizar outra busca, por entender a necessidade de encontrar e estabelecer de que forma a dimensão Educação Ambiental está inserida no Currículo Paulista (2019). A nova busca foi realizada a partir de palavras associadas com a Educação Ambiental e com conceito mais relevantes dentro do contexto a ser analisado. Foram selecionadas as palavras-chave que se aproximam da temática: sustentabilidade / sustentável, meio ambiente, ecológico e ecológica / agroecológico, ambiental / socioambiental.

Esta nova busca realizada ocupou-se também em contar quantas vezes que estas palavras-chave eram encontradas em cada disciplina. Em seguida os dados obtidos foram organizados no quadro 1 para análise e discussões das temáticas relativas à Educação Ambiental.

Quadro 1: Palavras-chave.

Palavras-chave	Número de vezes que cada palavra-chave apareceu no Currículo Paulista por disciplina								
	Língua Portuguesa	Arte	Educação Física	Língua Inglesa	Matemática	Ciências	Geografia	História	Ensino Religioso
Sustentabilidade / Sustentável	0	5	1	0	1	10	7	1	0
Meio Ambiente	0	0	0	0	0	0	2	1	2
Ecológico e Ecológica / Agroecológico	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Ambiental / Socioambiental	0	0	1	0	0	9	9	3	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

ANÁLISE DA INSERÇÃO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO PAULISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Antes de iniciar a análise sobre a inserção da Educação Ambiental no Currículo Paulista para o Ensino Fundamental – Anos Finais, vale ressaltar que a Educação Ambiental deve ser promovida por todas as áreas de conhecimento. Existe um equívoco por parte dos professores das outras áreas de que o desenvolvimento desta

temática é de responsabilidade apenas do professor de ciências da natureza ou ciências humanas, o que é um engano.

A importância da Educação Ambiental é evidenciada no avanço das políticas públicas que a tornaram obrigatória na Educação Básica e no Ensino Superior, com a publicação da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, assentado na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e com a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Este documento que define a Educação Ambiental, em seu Art. 2:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p. 2).

Devido ao histórico dos avanços que ressaltam a importância da inserção da Educação Ambiental no currículo, é de causar preocupação a forma inexpressiva como o termo se apresenta no Currículo Paulista (2019).

Analisando os documentos que antecederam o Currículo Paulista (2019) e porque não dizer a BNCC (2017), pois foi o documento norteador do Currículo Paulista, esperava-se que este novo documento avançasse mais em direção ao pensamento crítico-reflexivo ressaltando ainda mais a importância da Educação Ambiental no currículo e que estivesse alinhado com as políticas públicas nacionais e internacionais. Em direção contrária, mostrou-se um documento com pensamento conservacionista e fragilizado, pois não houve um comprometimento em salientar a Educação Ambiental como recurso no aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo da consciência socioambiental, determinado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012).

Segundo Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), a razão do ocultamento da Educação Ambiental está no seu papel político-pedagógico que possui caráter emancipatório e transformador que

vai de encontro com a política em expansão no país, que aposta na alienação e degradação da educação.

Educar é emancipar. A ação emancipatória é o meio pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização. Emancipação e transformação social são elementos que explicitam não se tratar de uma Educação Ambiental genérica, de um conjunto de conceitos que servem indistintamente para qualquer atividade que se autodenomeie como Educação Ambiental (LAYRARGUES, p.15, 2009).

A Educação Ambiental que era abordada de forma complexa no Tema Transversal – Meio Ambiente pelos PCNs (1998), apresenta-se agora apenas nas temáticas relacionadas a Educação Ambiental disseminadas entre as 10 competências gerais da BNCC; como um dos temas transversais e na unidade temática Meio Ambiente em Ensino Religioso.

Mediante os dados expostos no quadro 1, percebe-se que as palavras-chave sustentabilidade e sustentável aparecem com maior incidência com predominância nas disciplinas de Ciências e Geografia, o que confirma a ideia de que muitos educadores têm de que essas disciplinas é que devem se ocupar do desenvolvimento da temática. A palavra-chave Meio Ambiente apareceu cinco vezes, Ecológico e Ecológica/Agroecológico duas vezes, Ambiental/Socioambiental vinte e duas vezes.

Um outro dado relevante apresentado é que há disciplinas que não apresentam nenhuma das palavras-chave pesquisadas, o que fere o entendimento de que a temática deve ser discutida por todas as disciplinas e de forma interdisciplinar.

Outra evidência do pensamento conservacionista é o predomínio das palavras-chave que nos remetem a visão exclusivamente ecológica da Educação Ambiental, não levando em consideração os aspectos políticos, sociais e culturais.

Assim, fica claro que as políticas educacionais estão coniventes com as políticas neoliberais que enfatizam seu papel social, reproduzindo a discussão ambiental sem aprofundamento das questões econômicas, políticas, culturais, sociais ou mesmo do conhecimento específico que

justifica a complexa dinâmica a qual insere esse tema (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016, p. 113).

Verifica-se um predomínio visível da tradicional visão da Educação Ambiental como algo exclusivamente de cunho associado à ecologia e sustentabilidade, pouco se discute os aspectos social, econômico, político, tecnológico e cultural, que devem capacitar ao pleno exercício da cidadania.

Seria impossível retirar todas as frases em que as palavras-chave apareciam no texto, então foram analisadas e retiradas apenas as que se mostraram relevantes para compor o corpus de análise (BARDIN, 2011), com base no tipo de influência recebida por alguma corrente da Educação Ambiental. Foi dada maior atenção quando a palavra-chave se encontrava no campo das habilidades, pois são consideradas essenciais para promoção do desenvolvimento das competências. Estas frases compõem o quadro 2.

Quadro 2: Contexto onde estão inseridas as palavras-chave destacadas no Quadro.

Palavras-chave	Contexto
<p>Sustentabilidade Sustentável</p>	<p>-(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da comunidade e/ou da cidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas. (p. 115)</p> <p>- Como aprofundamento, pode-se abordar a o uso sustentável ao se propor uma seleção de objetos com materiais recicláveis e a destacar a importância da reutilização. (p. 50)</p> <p>-(EF07CI18) Investigar o território paulista para identificar em sua extensão as Unidades de Conservação da Natureza e argumentar sobre suas características e importâncias em relação à preservação, à conservação e o uso sustentável. (p. 91)</p> <p>-(EF08CI05) Construir ações coletivas em sua escola ou comunidade para uso consciente da energia elétrica (consumo de energia e eficiência energética) e descarte de equipamentos, principalmente os eletrônicos, com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade paulista mais sustentável. (p.101)</p> <p>-(EF09CI12) Discutir a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional e suas relações com as populações humanas e as bacias</p>

	hidrográficas e propor outras estratégias de uso sustentável dos espaços relacionados às áreas de drenagem, rios, seus afluentes e subafluentes, próximos à comunidade em que vive. (p.115)
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - A habilidade pode ser desenvolvida em atividades de reconhecimento e construção de cadeias alimentares simples com espécimes encontradas no meio ambiente local em articulação com a habilidade EF04CI04, identificando nelas o ciclo da matéria e o fluxo de energia. (p.67) - (EF01CI01B) Identificar as ações humanas que provocam poluição ou degradação do meio ambiente e os modos de descarte/destinação, como podem ser usados e reaproveitados de forma mais consciente. (p. 129) - (EF02HI11B) Refletir e criar projetos de intervenção aos impactos causados no meio ambiente pelo ser humano e que possam ser aplicados no ambiente escolar e familiar. (p. 133) - (EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (meio ambiente, mobilidade, moradia, saúde, trabalho) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive. (p. 142)
Ecológico e ecológica/ agroecologia	- Pode-se incentivar a redução de danos causados ao equilíbrio ecológico aquático, prevendo atividades para identificar ações humanas que auxiliam no controle da poluição e reconhecer que o uso da água, associado à sua qualidade e sustentabilidade, está relacionado às questões de saúde individual e coletiva. (p.73)
Ambiental Socioambiental	<ul style="list-style-type: none"> - (EF05CI03) Identificar os efeitos decorrentes da ação do ser humano sobre o equilíbrio ambiental relacionando a vegetação com o ciclo da água e a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico. (p.72) - Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental. (p.40) - Desenvolver competências específicas e habilidades das Ciências na formação de jovens cidadãos é formá-los para investigar e compreender os fenômenos observáveis e para se posicionar de modo crítico-reflexivo, possibilitando intervir e participar socioambientalmente em um mundo de constantes mudanças. (p. 44)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar o contexto das palavras-chave do quadro 2, percebe-se a influência de duas correntes em Educação Ambiental, segundo a abordagem apresentada na cartografia de Sauv  (2005): a naturalista –   mais antiga e tradicional apresentando um enfoque centrado na rela o com a preserva o da natureza; e conservacionista – também tradicional e se ocupa da conserva o da natureza.

A corrente naturalista considera que o contato direto com a natureza pode sensibilizar os alunos, proporcionando a conscientiza o ambiental. De acordo com o quadro 2, podemos evidenciar alguns exemplos da corrente naturalista, neste contexto estão inseridas habilidades de observar e caracterizar, sensibilizar, preservar a natureza, reconhecer e comparar as características do meio ambiente local e a abordagem socioambiental com enfoque ecológico.

Porém a maioria das frases destacadas no quadro 2 são exemplos da corrente conservacionista. Segundo Sauv  (2005) são exemplos de atividades da corrente conservacionista: gestão dos recursos naturais; redu o, reutiliza o e reciclagem do lixo; gestão da água e energia; e preocupa o com a conserva o dos recursos naturais. São exemplos da corrente conservacionista destacado no quadro 2: soluço de problemas ambientais, constru o de a oes para o uso consciente da energia elétrica e descarte de equipamentos, reciclagem de materiais e interven oes para melhorar a qualidade de vida

Para Layrargues e Lima (2014) a Educa o Ambiental conservacionista   uma prática educativa que envolve a sensibiliza o para as questões da natureza, desenvolvendo a oes para conserva o da natureza. As práticas conservacionistas caracterizam-se pela busca de resolu o de problemas locais, sem que haja um compromisso com a análise social e política.

Denominada por Guimarães (2004) como Educa o Ambiental Conservadora, por não possuir comprometimento com a transforma o significativa da realidade socioambiental e ainda conserva os interesses dos dominantes.

Desta forma a Educação Ambiental Conservadora tende, refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover: o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Há, portanto, outras evidências da influência do pensamento conservacionista evidenciado no quadro 2. Segundo Alcantara (2006) o pensamento conservacionista surgiu da ação antrópica sobre o meio ambiente. São exemplos desta ação no quadro 2: impactos causados no meio ambiente pelo ser humano, identificar as ações humanas que provocam poluição ou degradação do meio ambiente, identificar os efeitos decorrentes da ação do ser humano sobre o equilíbrio ambiental. Outra questão é que a corrente conservacionista dá ênfase às questões: da gestão dos recursos naturais, do lixo, da água, da energia, dos ambientes naturais; mas se afasta das vivências proporcionadas pelo contato direto com os ambientes naturais. Ao confrontar as duas correntes analisadas, que mais se destacaram no Currículo Paulista, percebe-se que ambas não dialogam com o proposto como objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2013) em seus Art. 1º, inciso II e Art. 14, inciso III, respectivamente:

Estimular a **reflexão crítica** e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes (BRASIL, 2013, p. 558, grifo nosso).

Aprofundamento do **pensamento crítico-reflexivo** mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual (BRASIL, 2013, p. 560, grifo nosso).

A construção do pensamento crítico é um direito do estudante que deve ser desenvolvido ao longo da vida escolar (BRASIL, 2012). A Lei acima citada preconiza ainda o papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental cada vez mais visível diante do atual cenário dos problemas socioambientais.

Independentemente da denominação recebida pela Educação Ambiental Crítica, já que Sauv  (2005) a define como uma corrente crítica e Layrargues e Lima (2014) como uma macrotend ncia crítica; a crítica tem ideais: democrático, emancipatório e transformador. Para Alcantara (2006, p 25) “a visão do pensamento crítico-emancipatório privilegia a complexidade, o holismo, o sist mico, o socioambientalismo. Trata-se de uma visão multidisciplinar que busca não descontextualizar o homem do meio”. Sobre a Educa o Ambiental Crítica, Guimarães (2004, p. 24) assevera:

Senti a necessidade de ressignificar a educa o ambiental como “crítica”, por compreender ser necessário diferenciar uma a o educativa que seja capaz de contribuir com a transforma o de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental. Isso porque acredito que vem se consolidando perante a sociedade uma perspectiva de educa o ambiental que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que se manifestam hegemonicamente na constitui o da sociedade atual.

Contudo, há poucos apontamentos em dire o ao pensamento crítico-reflexivo apresentados no Currículo Paulista para o Ensino Fundamental – Anos Finais alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa o Ambiental, cito:

Desenvolver competências específicas e habilidades das Ciências na forma o de jovens cidadãos   form -los para investigar e compreender os fen menos observáveis e para se posicionar de modo **crítico-reflexivo**, possibilitando intervir e participar socioambientalmente em um mundo de constantes mudanças (SÃO PAULO, 2019, p. 44, grifo nosso).

Para Guimarães (2004) os conhecimentos transmitidos pelas escolas ainda estão focados em práticas educativas com visão das correntes naturalista ou conservacionista, para o autor “superar essa tendência não significa negá-las, mas apropriá-las ao contexto crítico que pretendemos no processo educativo.” (GUIMARÃES, 2004, p. 31). Neste contexto, considera que as práticas educativas que contemplam a razão e a emoção são essenciais na motivação dos educandos, porém é necessário a introdução de ações pedagógicas de caráter crítico para a transformação de práticas para agir individual e coletivamente.

Para que ocorra efetivamente mudança desse cenário e que a Educação Ambiental tenha resultados significativos, necessita-se muito mais que conhecimento específico acerca do tema, e sim, é essencial que o professor tenha uma visão holística acerca dos problemas ao seu entorno e, desse modo, adote uma postura interdisciplinar, levando os alunos a refletirem com criticidade sobre o conteúdo abordado (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016, p. 114).

A escola representa a grande mola propulsora da Educação Ambiental e não pode ficar alheada das questões socioambientais, mesmo porque a legislação vigente preconiza que a escola seja responsável por promover a Educação Ambiental. Contudo, diante do exposto no Currículo Paulista, a Educação Ambiental em busca da transformação social continua sendo uma utopia na educação paulista, pois continua reproduzindo as mesmas práticas educativas do passado.

É importante destacar que, nos dias atuais, já se considera a necessidade da inclusão de vários outros aspectos, priorizando o desenvolvimento da criticidade do aluno, incentivando uma visão mais equilibrada do ser humano, não unicamente sobre o meio natural, bem como relativa à sua trajetória social, além da formação cultural e ética (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016, p. 111).

A escola deve introduzir novas práticas educativas interdisciplinares e sistêmicas através de projetos que possibilitam

o enfrentamento sobre a realidade e seus problemas socioambientais sob a abordagem do pensamento crítico-reflexivo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiente, superando a visão paradigmática anterior.

[...] é necessário inserir a educação, não somente com o propósito de responder aos desafios socioambientais interpostos pelas questões socioeconômicas levantadas e não solucionadas há séculos, mas para torná-la alavanca propulsora da transformação deste para um mundo mais justo e ético (GOMES, 2014, p. 431).

CONCLUSÃO

Finalizando este estudo chegam-se a estas conclusões extraídas das análises selecionadas e efetuadas como objeto de investigação acadêmica. As inúmeras tragédias ambientais provocadas no mundo inteiro, remete a urgente necessidade da promoção da Educação Ambiental. Reflexões pertinentes à intensificação das queimadas na Floresta Amazônica destaca atenção para evidenciar a total importância da inserção da Educação ambiental no currículo. Segundo Santinelo, Royer e Zanatta (2016, p.104) “a necessidade em promover a Educação Ambiental é um consenso social. Preocupações com a manutenção da vida do nosso planeta nunca foram tão expressivas e necessárias”.

Contudo no Currículo Paulista percebe-se um movimento contrário, onde o diálogo para construção crítico-reflexivo não avançou conforme o esperado, prevalecendo a inserção da influência da corrente conservacionista para a Educação Ambiental. A realização de atividades como reconhecer e comparar as características do meio ambiente local, gestão dos recursos naturais, gestão da água, lixo e energia, dentre outras podem sensibilizar para as questões da natureza, mas a escola precisa avançar no sentido de oferecer atividades que desenvolvam o pensamento crítico e transformador do aluno. Segundo Santinelo, Royer e Zanatta (2016, p. 114) “o atual modelo praticado pela

escola para promover a Educação Ambiental não será capaz de promover a consciência crítica do aluno”.

Diante das conquistas da Educação Ambiental para a Educação Básica é de grande preocupação a inserção deste termo no Currículo Paulista, pois da forma como se apresenta não garante a promoção da Educação Ambiental para o desenvolvimento do aluno crítico e emancipatório para a real dimensão da crise socioambiental, causando apenas a alienação. Se as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Ambiental já tivessem inserido a visão do pensamento transformador e emancipatório na educação brasileira, certamente muitos problemas socioambientais possivelmente teriam sido evitados.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, V. **Inserção Curricular da Educação Ambiental**. 1. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. **Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental?** Revista de Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental - EDEA Vol. 23, n. 2, p. 74-89, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425> > Acesso em: 28 fev. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez_site.pdf >. Acesso em: 11 mar. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, 27 abr. 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19795.htm> Acesso: 16 mar. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos - Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Carta da Terra**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=5225>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

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

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica** In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 25-34.

GOMES, R. W. **Por uma educação ambiental crítica/emancipatória: Dialogando com alunos de uma escola privada no Município de Rio Grande/RS**. Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas – UFSM. Ciência e Natura, Santa Maria, v. 36 n. 3 set – dez. 2014, p.430-440.

LAYRARGUES, P. P. **Educação Ambiental com compromisso social: o desafio das desigualdades**. In.: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. de S. (Orgs). *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. DA C. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. *Ambiente & Sociedade - São Paulo* v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE/UNDIME, 2019.

SANTINELO, P. C. C.; ROYER, M. R.; ZANATTA, S. C. A Educação Ambiental no contexto preliminar da Base Nacional Comum Curricular. In: **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 11, n. 6, p. 104-115, jul./dez. 2016.

Jesus SANTOS, A. R. de; Dias CASALI, A. M. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, vol. 12, núm. 2, 2009, pp. 207-231. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68419274001>> Acesso em: 15 mar. 2019.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA: O OLHAR DA ESCOLA¹

Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso²

INTRODUÇÃO

A atuação na coordenação pedagógica em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal fez surgir o interesse pelo estudo da temática que trata da função e a ação do coordenador pedagógico no contexto escolar da educação infantil face às transformações imprimidas na figura de um profissional que surge no Brasil em um cenário marcado pelo tecnicismo³.

A importância de estudar essa temática tem sua relevância à medida que, apesar de muito se discutir sobre a atuação do coordenador pedagógico frente às demandas na atual conjuntura pedagógica, assenta na reflexão da prática do que já foi construído por esta pesquisadora enquanto Coordenadora Pedagógica em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís.

A problemática que impulsionou a pesquisa se alicerçava na busca do entendimento acerca da atuação do coordenador pedagógico diante de tantas demandas e considerando a formação inicial que, por vezes, ainda se encontra permeada por aspectos tecnicistas.

Tendo a referida pesquisa tratado da problemática refletida na atuação do coordenador pedagógico no interior das escolas de

¹ Texto que compõe a Dissertação de Mestrado em Administração Escolar orientada pelo prof^o Dr. José Hipólito Lopes.

² E-mail: herminiacantanhede@gmail.com.

³ De acordo com Saviani (2003, p. 26), a função de Supervisor Escolar surge: “(...) quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições (...).”

Educação Infantil, foi necessário estudar acerca da organização das escolas de educação infantil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96; bem como a organização das escolas de educação infantil em São Luís. Considerando o coordenador pedagógico como um profissional que exerce uma função de liderança no contexto escolar atribuída pela própria natureza do cargo buscou-se aporte teórico em estudos sobre a liderança a partir de autores de referência como Jhonson, Gardner, Weber, Foucault e, principalmente, Friedberg e Crouzier, assim como a liderança do coordenador pedagógico, a partir do que tratam Blase e Anderson.

A pesquisa envolveu os segmentos professor e gestão, este último, expressos nas coordenadoras pedagógicas e na gestora da escola, considerando o objetivo geral: Construir um trabalho que contribua na reflexão e na construção da identidade profissional do coordenador pedagógico da Educação Infantil face às demandas atuais a partir da visão dos professores, do gestor e da própria coordenação pedagógica. Deste objetivo, demandaram-se os objetivos específicos os quais foram:

1. Estudar os arcabouços teóricos que tratam sobre a atuação do profissional coordenador pedagógico no Brasil;
2. Analisar o papel do coordenador pedagógico como orientador do fazer pedagógico a partir da visão dos professores, do gestor e da própria coordenação pedagógica;
3. Descrever a visão acerca do profissional coordenador pedagógico em contraponto à figura do supervisor escolar.

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho em sua vertente investigativa utilizou-se da pesquisa qualitativa, através do estudo de caso descritivo com a pretensão de observar, analisar e descrever sobre a função do coordenador pedagógico na Educação Infantil em contexto escolar. O processo de pesquisa que durou sete meses, foi permeado por

percalços, alguns contraditórios, referentes às estratégias de observação não participante e entrevista semiestruturada junto ao seguimento das professoras em virtude de greves da categoria. No entanto, com o retorno das professoras às suas atividades que ocorreu em agosto, foi possível dar continuidade à pesquisa. O contratempo gerado pela greve atrasou em um mês o calendário de pesquisa na escola, mas não chegou a comprometer a mesma.

Os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada e observação participante. A pesquisa foi realizada junto às duas coordenadoras pedagógicas da escola haja vista serem elas o objeto da investigação; a gestora da escola pela natureza do cargo e, dentre as professoras, considerando serem um universo bem maior, adotou-se o seguinte critério: 01 professora por segmento em cada turno. Assim, um total de 06 professoras, 03 por turno, participaram da pesquisa, perfazendo um total final de 09 participantes.

Cada participante preencheu o protocolo da entrevista e o termo de aceite. Todas as entrevistas foram realizadas mediante um Guião de questões que norteou a elaboração das questões orientadoras do questionário, elaborado previamente, o qual continha questões abertas. Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas na íntegra e eram analisadas considerando cada eixo orientador.

A observação foi realizada a partir de um instrumental que orientava o acompanhamento das ações das coordenadoras percebendo os papéis exercidos considerando as categorias de liderança apresentada por Blase e Anderson. A observação seguia um roteiro o qual servia de instrumento norteador e todos os aspectos observados eram registrados no Diário de Campo da Pesquisa.

Tendo em atenção o enquadramento teórico, os objetivos do estudo e a sua questão principal - qual a função do coordenador pedagógico definida institucionalmente e como se processa a sua ação de coordenação em contexto escolar, optou-se por uma investigação qualitativa e por um estudo de caso em uma Escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação.

A pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com o estudo de fenômenos em sua totalidade em um contexto natural,

caracterizando-se pela subjetividade na interpretação de uma situação, centrando-se nos processos vividos pelos sujeitos sem que haja manipulação de variáveis, o que se fundamenta na definição apresentada por Bogdan e Biklen, compreendendo-a como:

...um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan e Biklen, 1994, p: 15-80)

O estudo de caso é uma estratégia metodológica que o pesquisador lança mão quando pretende analisar uma situação específica permitindo-lhe aprofundar-se em relação ao fenómeno estudado na tentativa de compreender um fenómeno dentro do seu contexto (2001, p. 32). O estudo de caso caracteriza-se por analisar uma situação em um contexto específico e por um tempo delimitado, o que aponta para a definição apresentada por Bassey, citado por Natécio, para quem:

O estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, centrada em facetas interessantes de uma actividade ou programa... com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos... (Bassey 1999, cit. em AFONSO, pag.70).

Assim sendo, no âmbito do estudo de caso foram utilizadas as seguintes técnicas de investigação e recolha de dados: a análise documental, a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Para a construção do trabalho em sua totalidade, além da pesquisa na escola, foi realizado também um levantamento bibliográfico. Desta forma o trabalho foi construído considerando:

- O levantamento e estudo bibliográfico no sentido de ampliar a compreensão acerca da coordenação pedagógica, a partir das literaturas que abordam a temática e, sobretudo, trazer à tona a discussão sobre a função do coordenador no contexto da educação infantil;
- A pesquisa documental a partir de documentos oficiais que tratam sobre o Coordenador Pedagógico;
- A observação não participante de situações *in locum*, visando acompanhar o cotidiano das coordenadoras pedagógicas bem como ter uma percepção mais acurada sobre o resultado do trabalho deste profissional no fazer pedagógico do professor em sala de aula;
- A entrevista semiestruturada sobre o entendimento dos profissionais da escola: gestora; professoras e das próprias coordenadoras acerca da importância da atuação do coordenador pedagógico como orientador do trabalho pedagógico, e, no caso das CPs, a forma como esse trabalho é tecido no cotidiano.

A pesquisa bibliográfica se refere ao estudo das obras que fundamentaram a construção e sistematização do objeto a ser estudado na pesquisa. Entende-se que a pesquisa bibliográfica é fundamental em qualquer trabalho de caráter científico por permitir ao pesquisador levantar obras de referência sobre o tema a ser investigado e, neste trabalho ela é utilizada no sentido apresentado por Silva (2007, 61) de que a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. Como análise documental entende-se aquela que se caracteriza por sua fidelidade em não permitir interferências externas. Aqui se utiliza da definição apresentada por Afonso (2005, p.88) de que “a pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente”.

A análise documental foi necessária no sentido de embasar teoricamente as opiniões no que concerne à atuação do

coordenador pedagógico com vistas a corroborar ou contrariar as opiniões e impressões obtidas através da observação não participante e da entrevista em profundidade, no sentido de responder o objetivo do trabalho que é conhecer as funções atribuídas institucionalmente ao coordenador pedagógico. Os documentos aqui analisados são de natureza oficial de proveniência Federal, no caso da LDBEN 9304/96, e Municipal os quais foram: Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís; o Regimento Interno das Escolas; o Estatuto do Magistério Público Municipal e, o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica.

A observação é uma técnica importante em uma pesquisa qualitativa, pois ela permite o contato do pesquisador com o objeto a ser pesquisado. Dentre os tipos de pesquisa, a observação não participante ou observação simples permite ao pesquisador observar construir hipóteses acerca do que é pesquisado. Neste sentido, a observação não participante aqui utilizada está em conformidade com o que apresenta Carlos Gil:

Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator (Gil, 2008, p. 101).

A observação não participante foi utilizada considerando o objetivo do trabalho que é conhecer a ação do coordenador pedagógico em diversas situações de coordenação. Esta técnica se tornou adequada devido ao fato de que, muito embora todos os sujeitos envolvidos na pesquisa tenham sido informados sobre a pesquisa, sua natureza e objetivos, a pesquisadora não faz parte do quadro de funcionários da escola e não participa do funcionamento da mesma.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O PROFISSIONAL COORDENADOR PEDAGÓGICO: A FUNÇÃO PRESCRITA E A AÇÃO EM CONTEXTO

O Coordenador Pedagógico no contexto escolar se constitui como o profissional que atua entre a gestão da escola e os professores, caracterizando-se por assumir um papel estratégico na dinâmica da escola, uma vez que a ele cabe lidar diretamente com dois segmentos importantes da escola e ainda com os órgãos externos que compõem a SEMED.

A Rede Pública Municipal de São Luís possui uma série de documentos oficiais que norteiam a prática dos Coordenadores Pedagógicos na Escola. Quatro documentos de natureza municipal sustentam legalmente a prática do CP na escola: O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís; o Regimento Interno das Escolas Municipais de São Luís; o Estatuto do Magistério Público Municipal; e, o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica. Dentre eles, este último trata mais especificamente da atuação do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.

As entrevistas foram realizadas com 6 professoras da escola, com as duas CPs e com a gestora. As referidas entrevistas foram feitas considerando um Guião da Entrevista Semiestruturada para cada segmento, com blocos de questões que tratavam:

- Sobre a função da coordenação pedagógica;
- Sobre a atuação do coordenador pedagógico hoje;
- Formação inicial do coordenador pedagógico;
- Em relação à atuação do coordenador pedagógico enquanto formador dos professores na escola;
- Sobre a atuação do coordenador pedagógico junto às professoras;

- Quanto ao acompanhamento e atendimento junto aos alunos e aos pais;
- Sobre ser coordenadora em uma escola de educação infantil;
- Sobre as características do coordenador pedagógico.

As respostas às perguntas que orientavam a entrevista nesses eixos de questões permitiram o enquadramento da função das coordenadoras nas dimensões do coordenador pedagógico baseado na tipologia de Blase e Anderson onde a atuação dessas profissionais está de acordo com as metacategorias de administrador e pedagogo. A metacategoria de administrador diz respeito à área de gestão, onde as áreas de análise são: o planejamento, a gestão dos recursos e ação organizacional. Na metacategoria pedagogo encontram-se as áreas de supervisão/acompanhamento pedagógico, nas quais as áreas de análise são: o desenvolvimento curricular, a relação pedagógica e a orientação da formação continuada.

A partir dos dados obtidos com a pesquisa de campo e com a análise documental o relatório final foi feito considerando duas vertentes: a função prescrita e ação em contexto⁴. Em ambas as vertentes, foi possível perceber a concepção de liderança⁵ na figura do coordenador pedagógico.

A - FUNÇÃO PRESCRITA

Em relação ao que está prescrito quanto à função da coordenação pedagógica, os documentos oficiais apresentam a atuação desse profissional permeada por uma série de tarefas que

⁴ A função prescrita se refere ao que está descrito nos documentos oficiais que tratam da função do Coordenador Pedagógico os quais são: O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís; o Regimento Interno das Escolas Municipais de São Luís; o Estatuto do Magistério Público Municipal; e, o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica. A ação em contexto refere-se a atuação das coordenadoras pedagógicas no contexto escolar.

⁵ A liderança aqui é segundo a concepção de Blase e Anderson.

vão desde o planejamento das ações das escolas até o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e planejamento de medidas interventivas para superação de situações de não aprendizagem. No que se refere aos documentos oficiais, sobretudo, os de natureza municipal, encontra-se prescrito que o Coordenador Pedagógico enquanto Pedagogo é o profissional que tem sobre si a responsabilidade pela condução das políticas da SEMED, pois nesse documento:

Pedagogo é o profissional integrante do Quadro dos Profissionais do Magistério da Educação Básica que, no desempenho de suas funções, tem sob sua responsabilidade proporcionar às escolas e aos docentes, orientação e coordenação na execução das políticas e programas estabelecidos pelo Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís (Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, p.66).

No entanto, o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica é o que mais claramente apresenta qual seria essa função, condensado em três eixos principais, os quais são: “o planejamento, o acompanhamento das atividades docentes e a formação continuada”. Os três eixos citados dão conta de toda a dimensão do trabalho no contexto escolar, uma vez que a realização dentro desses três eixos estão uma gama de atribuições a que esse profissional precisa dar conta.

B - AÇÃO EM CONTEXTO

Em se tratando da ação em contexto, no que se relaciona à função da coordenação pedagógica, tem-se que, mesmo as coordenadoras tenham respondido desconhecer o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica, verificou-se na observação participante que as mesmas atuam conforme os três eixos que sustentam a prática pedagógica descrito neste documento, qual sejam: “o planejamento, o acompanhamento das atividades docentes e a formação continuada”. No entanto, as demandas do próprio

trabalho do coordenador e a carência de outros servidores, acabam levando este profissional a ir muito além desse tripé. O CP dentro da escola exerce outras atribuições que são de sua responsabilidade, além do que para dar conta desse tripé, várias são as tarefas que ele precisa dar conta.

AS DIMENSÕES EXERCIDAS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A LIDERANÇA

Na identidade do Coordenador Pedagógico encontramos duas dimensões basilares: o de Administrador e de Pedagogo. A dimensão de Administrador se define quando realiza as atribuições de orientador na construção dos planejamentos, na gestão dos recursos, e, na ação organizacional. A dimensão de pedagogo se define, por sua vez, quando realiza as atribuições de acompanhar o desenvolvimento curricular; na relação pedagógica mantida, e, na orientação da formação continuada.

A atuação do Coordenador Pedagógico no contexto escolar constitui-se controversa, pois o mesmo vive o dilema de atuar baseado nas orientações dadas pelos documentos oficiais e responder às demandas surgidas da necessidade da escola diante da carência e/ou inexistência de recursos às quais vivem as escolas da rede. Em seguida, apresenta-se estas duas dimensões do coordenador, administrador e pedagogo, quanto à questão da liderança, tendo como base a tipologia de Blase e Anderson.

O COORDENADOR ENQUANTO “ADMINISTRADOR”

Quando se trata do Coordenador enquanto Administrador, destacam-se as áreas de atuação deste profissional nas áreas de planejamento; gestão de recursos materiais e humanos e, à ação organizacional. A compreensão aqui apresentada diz respeito à função do CP no que concerne ao que apresentam os documentos legais e, à ação em contexto.

A - FUNÇÃO PRESCRITA

Em relação ao que está prescrito quanto à tarefa de planejamento do coordenador, os documentos revelaram uma evolução de um “poder sobre”, autoritário e fechado, assente numa abordagem técnica como outrora, para um “poder através”, quando se refere a articulação com os demais componentes do sistema educacional como aparece neste excerto:

Planejar, supervisionar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, traçando metas, (...) **em articulação com os demais componentes do sistema educacional**, visando impulsionar a educação integral dos alunos (negrito nosso).

O planejar como indicador de um “poder com” não tem lugar na função de planejamento prescrita nos documentos oficiais, muito embora estes tragam em seu bojo que o Coordenador Pedagógico é o responsável pela condução da construção do planejamento na escola. No entanto, percebe-se o entendimento do CP como principal articulador das ações na escola o que lhe confere naturalmente, a exigência da característica de liderança.

B - AÇÃO EM CONTEXTO

Quanto à tarefa de planejamento, designadamente a elaboração do projeto político pedagógico (PPP) há uma continuidade no tipo de liderança presente na função prescrita, ou seja, um “poder através” como se pode observar por esta descrição de uma coordenadora:

Foi de uma forma assim muito... não foi muito participativa, a comunidade não participou da forma que deveria participar, primeiro porque não houve uma participação efetiva dos pais, **foi mais do coordenador e uma ideia ou outra ideia do professor, mas o coordenador escreveu sozinho**, entendeu (...) (E3CP2, P. 11- negrito nosso).

Contudo, na elaboração dos planos de ação, a coordenação já faz o uso de um “poder através” aberto, aproximando-se de um “poder com” como revela esta descrição feita por uma das CPs da escola lócus da pesquisa:

(...) durante o período de planejamento anual, a semana pedagógica, nós sentamos pra pensar nos eventos que nós gostaríamos de fazer na escola, nas ações, onde é que a gente acha que deveria atuar mesmo é do ponto de vista metodológico, então a gente fez uma espécie de lista de coisas que nós gostaríamos de fazer, e aí, **no planejamento elas utilizam isso, as professoras utilizam isso, e eu sento com elas** (...) (E3CP2, PGS. 12 e 13 - negrito nosso).

Quanto à gestão dos recursos materiais há a manifestação de um “poder através” aberto como se refere neste excerto:

A gestora junto com a coordenadora, elas vão somar a quantidade de professores, a quantidade de material que tem pra dividir ce rtinho manhã e tarde, (...) elas duas fazem a contabilidade pra ver se vai dar pra todo mundo e distribui, mas é muito pouco (EP2I1V. P. 33).

No entanto, devido às muitas dificuldades por vezes há a solicitação da colaboração da comunidade escolar apontando para uma situação próxima do “poder com”:

Nós fazemos, às vezes até o perto do impossível, porque em relação aos recursos materiais, nós fazemos cota, vaquinha, é... brechó, rifa, o que for preciso pra gente conseguir os recursos na escola... (ECP2, P. 21).

No que diz respeito à gestão dos recursos humanos, ou seja, a distribuição do serviço letivo foi revelada uma coordenação que faz uso do “poder através” aberto como transparece nesta passagem:

...então assim a coordenadora ela já tem assim o perfil do profissional, com o passar dos anos você já sabe, por exemplo, quem é aquele professor que sabe trabalhar melhor com a questão mais pra alfabetizar, mais pra trabalhar a função do texto, **então, esse ela já bota no Infantil II, assim cada professor ele tem o direito de pedir...** (EP2I1V. P. 34 - negrito nosso).

Em se tratando da relação das CPs com os membros exteriores à escola, no que se refere à comunidade escolar, o tipo de liderança aqui exercido se assemelha ao uso do “poder através” no sentido em que as ações que trazem são planejadas pela escola para esse público, muito embora, essa relação seja muito tranquila, como se percebe na transcrição abaixo:

Eu tenho uma relação boa com os pais, né, aliás, a escola toda tem uma boa relação com os pais, dificilmente a gente se estranha ou a gente discorda, né, **porque no início do ano nós fazemos logo uma reunião, pra falar como é o trabalho da escola, o que a gente deseja da família, o que a gente não deseja da família, qual é a interferência que a gente não precisa da família e qual é a que a gente precisa...** (E3CP2, PGS. 24 e 25 - negrito nosso).

O entendimento da atuação das CPs enquanto liderança que se utiliza do “poder com” é demonstrado pelas professoras entrevistadas, onde é feita referência à forma de atuação outrora exercido por este profissional, no qual se observa o uso do “poder sobre” como definido por Blase e Anderson. Essa compreensão apresentada por elas é traduzida na transcrição abaixo:

A coordenadora é uma profissional que, como lá no início, já foi o tempo de ser um fiscal, hoje ela tá sempre perguntando o que a gente precisa, ela está sendo, e, quando ela nota algo, um deslize de professor ou em sala de aula, ela chama, tem todo um jeitinho especial de chamar sem melindrar ninguém, sem colocar em xeque a capacidade das pessoas até porque nós somos humanos e aqui ali a gente pode dar um deslize qualquer, então, ela tem um jeito especial de chamar sem melindrar, sem deixar o professor de saia justa e quando nós precisamos ela sempre tem uma palavra, ela sempre traz uma sugestão, tá buscando alguma coisa, **ela é uma parceira no nosso trabalho** (EPCM P. 19 - negrito nosso).

No que se refere à ação em contexto, **em relação às atribuições do CP**, as duas coordenadoras da escola pesquisada alternam no uso do “poder através” e “poder com” em suas atividades. Neste sentido, a forma de liderança exercida pelas CPs se configura como democrática, onde as decisões não se assentam na figura do coordenador, mas na equipe como um todo.

O COORDENADOR ENQUANTO “PEDAGOGO”

Quando se faz referência ao Coordenador na dimensão de Pedagogo, abordam-se as áreas de atuação do CP referente ao acompanhamento pedagógico, desenvolvimento curricular e orientação da formação continuada. É analisada a liderança exercida por este profissional desde o que é definido nos documentos oficiais e, principalmente, no que se refere à atuação do CP em contexto.

A - FUNÇÃO PRESCRITA

Em se tratando da função prescrita no que se refere aos documentos, a liderança do coordenador está na natureza das suas atribuições às quais encontram-se descritas nos quatro documentos que sustentam legalmente a prática do CP na escola: O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís; o Regimento Interno das Escolas Municipais de São Luís; o Estatuto do Magistério Público Municipal. No entanto, essas atribuições são condensadas em três eixos descritos no Caderno de Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Coordenação Pedagógica já destacados anteriormente.

B - AÇÃO EM CONTEXTO

Na atuação das CPs no contexto da escola, percebe-se que a liderança demonstrada por elas está de acordo com o que apresentam outros autores de referência, uma vez que se percebe na atuação de uma das CPs a liderança do tipo carismática apresentada por Weber no sentido de que as professoras demonstram grande admiração pela pessoa e pelo trabalho da CP como declara uma professora entrevistada:

(...) é assim, é uma pessoa muito sensata, (...) ela a acredita muito, ela não só... não só fala, ela age, ela é muito positiva, ela é incapaz de falar alguma coisa 'por trás', ela te chama pra conversar, como eu tô te dizendo ela chama a gente pra conversar quando a pessoa tá errada e ela acaba... ela a acaba nos convencendo, ela tem esse poder de persuadir, essa capacidade de envolver... (EPI2V, PGS. 28 e 29).

No entanto, o tipo de poder utilizado pelas CPs, considerando o tipo de liderança exercida, é o que define Blase e Anderson como "uso do poder com" no intuito de envolver as professoras em todas as ações da escola, desde o planejamento até a execução das atividades como se percebe na transcrição abaixo:

Elas estão conosco no momento do planejamento, no momento da seleção das atividades, no momento da aplicação das atividades, e eu, pelo menos eu tô [sic] te falando é uma experiência muito própria, eu tô [sic] sempre compartilhando, principalmente com a supervisora da tarde, né, algumas atividades que eu tenho feito no sentido de tá despertando a leitura, a escrita, reconheço quando falta atividade de movimento, então elas são muito presentes e a (...) ela tá sempre assim trazendo muitas sugestões pra gente, "óh, tem que ser desenvolvido este mês o tema..." (EPI2M P. 22).

O uso do "poder com" é percebido na atuação do CP na dimensão de Pedagogo no que se refere a área de supervisão/acompanhamento das atividades dos docentes dentro do desenvolvimento curricular. A relação pedagógica do CP enquanto profissional que é responsável pelo acompanhamento pedagógico e desenvolvimento curricular são exemplos do uso desse tipo de poder, uma vez que, na maioria das entrevistas, se percebe que as professoras veem na atuação das CPs o uso de liderança que se pode inferir o uso do "poder com". A transcrição abaixo demonstra isso:

... quando não tá certo ela diz mesmo que não tá certo, que tá feio, que tá errado, que não é pra trabalhar assim, ela diz, quando é uma atividade... teve atividade assim que ela pegou pesado com a gente 'não, esse tipo de atividade não pode acontecer, como é que pode uma atividade dessas pra criança de Educação Infantil', então, ela sabe chamar a atenção e ela é dura quando tem que ser dura em relação à essas atividades e ela nos orienta

muito bem em relação às atividades, ou então, quando nós temos alguma dúvida com relação a alguma atividade ‘(...)essa atividade, o que tu achou? Tá boa?’ ‘mas (...)em que vai dar essa atividade, vai dar em alguma coisa, vai servir pra alguma coisa? Vai mudar em alguma coisa?’, ‘não, não sei’, ‘então (...), não tem porque fazer’, ela nos orienta muito bem em relação à isso (EPI2V, PGS. 24 e 25).

Em se tratando da formação continuada, percebe-se que mais uma vez o “uso poder com” está presente, e tanto as professoras quanto a gestora têm muito claro o entendimento de que estas são, de fato, atribuições do CP. Acerca disso tem-se o seguinte depoimento:

...hoje o supervisor pedagógico, além dessa função de acompanhar o trabalho do professor, o trabalho no que diz respeito à atividade dele em sala de aula, **o supervisor tem uma função que é muito importante dentro da escola que é a questão da formação dos professores** que hoje o conhecimento que nós conseguimos ter no ensino superior ele não é mais suficiente pra que a gente trabalhe o resto da vida só com aquele conhecimento, **ai o supervisor, no caso o CP ele vem com esse novo formato de nos ajudar a repensar a nossa prática através do conhecimento teórico, através do conhecimento científico** que vem também se reformulando ao longo do tempo. **Então, dentre as funções do CP estão, uma das que eu considero mais importante que essa questão dessa formação no chão da escola** (EPI1M, PGS. 11 e 12 - negritos nossos).

Existe uma relação extremamente respeitosa por parte das CPs com todos os profissionais da escola, sobretudo com o segmento representado pelas professoras, o que se pode inferir que seja o resultado do tipo de liderança assumido pelas CPs, que se enquadra no exercício de poder do tipo Democrático-transformativo-aberto apresentado por Blase e Anderson como é apresentada na citação abaixo:

É reforçando isso que eu coloquei no início, né, **é um trabalho que realmente tende pra gestão democrática**, porque ele é muito bem coordenado com a direção, com os professores, com o pessoal de apoio, da limpeza e em tudo eu observei que elas estão mesmo assim observando estão atentas, colaboram nas atividades que vamos mesmo desenvolver com os alunos pra que as coisas aconteçam em dias, né, sempre estão dando sugestões, fazendo elogios, então eu observei... (EPI2M P.12).

A atuação das CPs deixa evidente que aquele profissional supervisor surgido na década de 70 no Brasil, o qual tinha a função de planejar, controlar, supervisionar o trabalho do professor com vistas à eficácia das ações, que se utilizava, principalmente, do “poder sobre”, cedeu lugar ao profissional Coordenador que trabalha ao lado do professor. A relação exercida é mais de “parceria” do que “fiscal” das ações do professor. As CPs, no exercício das suas atribuições, tanto no papel de Administrador quanto de Pedagogo, se utilizam de uma liderança que se caracteriza pelo “uso do poder com”, dentro de uma liderança do tipo Democrático-transformativo- aberto que se encontra na tipologia apresentada por Blase e Anderson, na qual a liderança não se centra na figura das coordenadoras, mas se constitui baseada no diálogo, configurando-se como democrática, onde as decisões não são tomadas pelas coordenadoras, mas pela coletividade.

Na função prescrita, quer enquanto “Administrador” quer como “Pedagogo”, a coordenação deixa de ser definida enquanto uma liderança assente no “poder sobre”, como era no tempo do “supervisor”. A coordenação é apresentada como uma liderança assentada no “poder através” ora aberto, ora fechado. Essa mudança vai além de uma simples questão de terminologia que se configura na substituição do termo Supervisor para Coordenador Pedagógico, mas também nas atribuições que são definidas para este profissional. É na ação em contexto do Coordenador que se pode observar um outro tipo de liderança mais próximo daquele que a literatura especializada defende.

Assim, o Coordenador, enquanto “administrador” está mais presente um “poder através” aberto, por vezes aproximando-se do “poder com”, no entanto, é enquanto “Pedagogo” que encontramos o predomínio de um “poder com” no acompanhamento das atividades pedagógicas e na orientação da formação continuada. A ação em contexto do Coordenador na dimensão “Pedagogo” se caracteriza pela atuação mais próxima dos professores, orientando-os e não determinando o que eles devem fazer, construindo junto e não planejando para que eles executem.

É interessante destacar que ambas as CPs, no que se refere à ação em contexto, demonstram se utilizar da mesma forma de liderança, o que se acredita poder estar relacionado com a formação continuada que também as CPs recebem na Rede, a qual, certamente, acaba por orientar um trabalho na mesma dentro de uma mesma concepção.

CONCLUSÃO

Ao final do trabalho acredita-se que os objetivos motivadores da pesquisa foram alcançados, o que obriga que se responda às questões iniciais presentes no enquadramento teórico. A função do coordenador pedagógico se apresenta em duas dimensões: administrador e pedagogo. Essa função é norteadada em documentos oficiais, alguns construídos pela própria rede e está alicerçada em três eixos: “o planejamento, o acompanhamento das atividades docentes e a formação continuada”. No entanto, a ação do coordenador pedagógico na escola vai muito além do que está descrito nesses documentos, pois, a ação em contexto, diante das diversas situações que se apresentam no dia a dia da escola, demandam deste profissional executar várias outras tarefas para que cumpra com os três eixos aqui referendados.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Natércio. *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa. 1999
- BLASE, J. e ANDERSON, C. *The micropolitics of educational leadership - From power to empowerment*. New York: Cassel. 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; 2009.

Caderno do (a) Coordenador (a) Pedagógico: **Organizações para o trabalho escolar**. Secretaria Municipal de Educação-SEMED; 2014.

FRIEDBERG, E. O poder e a regra: **dinâmica da ação organizada**. Lisboa: Instituto Piaget. 1997.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/ Bookman. 2005.

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

MOTTA, Fernando Prestes. **Organização e poder: empresa, Estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

Moura, Isabel C. O coordenador de estabelecimento: **papéis de gestão e áreas de influência**. Relatório de Projecto – Mestrado em Ciências da Educação – área de Administração Educacional. Lisboa: FPCE-UL. 2009.

SANCHES CHORÃO, Maria de Fátima. **Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização**; Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 2, pp. 133-180 Universidade do Minho Braga, Portugal. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (col. memória da educação).

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad. 2002.

VASCONCELOS, Isabella; PRESTES MOTTA, Fernando Cláudio; PINOCHET, Luís H. C. **Tecnologia, Paradoxos Organizacionais e Gestão de Pessoas**. RAE, v. 43, n. 2. 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 212p. 2001.

FAMÍLIA: SUA INFLUÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS DO 3º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIA BORGES RIBEIRO

José de Sousa Leite¹

INTRODUÇÃO

O texto final dessa exposição que lhe chega às mãos é a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão de diversas emoções, pensamentos e inteligências das áreas da sociologia, pedagogia, terapia familiar, antropologia, psicologia, linguística e outras.

É possível notar que cada campo epistemológico deixou sua contribuição em algum aspecto das quatro operações fundamentais: discute-se no decorrer do trabalho a soma e a relação produtiva da família com a escola; elabora-se argumento a respeito da divisão e do partidarismo dos métodos de alfabetização; aborda-se a subtração e o efeito negativo do preconceito linguístico criado nas escolas em relação as famílias silábicas; e por fim, esclarece-se que letrar e alfabetizar um aluno exige uma multiplicação de estratégias, pois cada aprendiz nesse processo é único.

Ainda, no aspecto da divisão, ressalta-se o mapeamento do nível de escrita como recurso indicador do momento evolutivo em que a criança encontra-se para ser alfabetizada e letrada. Este elemento é indispensável para organizar os estudantes e desenvolver, como sugerido nesse documento, o jogo linguístico.

Por conseguinte, acredita-se que a família poderá ser um elemento indispensável para que as ações e práticas pedagógicas

¹ Graduado em Pedagogia, Matemática e Física. Especialização em Psicopedagogia, Metodologia da Matemática e Física. Concluindo Terapia Familiar e Mestrado em Educação. E-mail: jlleite15@gmail.com.

docentes tenham êxito no processo de alfabetização e letramento das crianças na “idade certa”.

O interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa, resulta-se das observações e acompanhamento das turmas do Ciclo da Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I) nesses últimos quatro anos (2013-2016) decorrente da atuação profissional como Coordenador Local do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

Com isso, a presente temática deve-se a necessidade de estudar e compreender o papel, a contribuição e a importância da família como agência socializadora e inicial do processo de alfabetização e letramento que todo indivíduo precisa passar para formação cidadã.

Assim, a família poderá se constituir em um espaço de promoção de estímulos positivos, fortalecimento da autoestima, aprendizagem, desenvolvimento de competências, relações produtivas e significativas para potencialização das habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Assim, nessa linha de pensamento, em relação ao problema a ser investigado, que é causa, foco e envolve esse trabalho acadêmico, faz-se a seguinte inquietação: Qual é a função da família na iniciação e inserção da criança no mundo letrado para que a mesma seja alfabetizada e letrada na idade certa?

Dessa forma, a pesquisa e o estudo, pautará sobre as questões que interferem no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade considerando as condições relacionadas as negligências da escola do lar em promover um ambiente alfabetizador. Para tanto, o principal objetivo deste trabalho é investigar a importância e a influência da família no processo de escolarização (alfabetização e letramento) das crianças e como esta instituição poderá tornar-se a principal e mais eficiente agência socializadora dos sujeitos.

Além desse, deseja-se também: avaliar o desempenho escolar das crianças do último ano (3º Ano – Ensino Fundamental I) do Ciclo de Alfabetização; analisar a situação atual das famílias em

relação ao comportamento leitor, escritor, oralidade e estímulos dessas práticas; verificar se o sucesso do processo de escolarização das crianças dependem da agência e instituição familiar; e por fim, descrever a influência da família no processo de alfabetização e letramento dos educandos.

Procura-se então, discutir as questões relevantes do papel da família na inserção de crianças no mundo letrado, e para isso, alguns teóricos serão utilizados como fundamentação da pesquisa, tais como: Russo (2012); Soares (2011), White (2007), Paulo Freire (2010), Ludwig (2012), Savater (2005), Martins Filho (2012), Soares (2011), Russo (2012), Ferreiro e Teberosky (1986), Nolte e Harris (2003), Vieira (1996), Weil (1984) e outros.

Segundo Cunha (2010, p. 40) “[...] é importante analisar quais são as variáveis que impactam positivamente e negativamente o desempenho escolar dos alunos [...].” Portanto, delinear para a pesquisa os objetivos e anseios são indispensáveis. Com efeito, faz-se necessário conhecer, investigar e saber as reais questões atuais que impedem o professor de cumprir a sua missão de alfabetizador.

Com isso, nas laudas que equivale a “Revisão de Literatura”, discute-se, teoricamente os elementos: família, socialização, escola, psicogênese, alfabetização e letramento. Nesse espaço, reconhece-se como necessários para mapear o assunto, os seguintes tópicos: a família e a socialização primária da criança; escola, leitura e escrita; e família, alfabetização e letramento.

Na sequência, aborda-se genericamente “a atividade científica”, onde torna-se evidente e claro os materiais, métodos, resultados e discussões do trabalho e dos dados obtidos pelo próprio pesquisador.

Finalmente, cabe considerar a última parte desta obra, as conclusões, os referenciais, anexos e apêndices. Assim, será retomado os objetivos, analisando a metodologia e inferindo algumas recomendações a respeito do trabalho dissertativo.

Assim, o presente trabalho não deseja ficar na especulação, mas fazer uma abordagem científica do problema para inferir, recomendar e contribuir socialmente na solução da questão.

A FAMÍLIA E A SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA DA CRIANÇA

Antes de qualquer coisa, a inclusão das crianças no seio familiar é um direito e uma necessidade para o desenvolvimento saudável de qualquer sujeito. Assim, dialogar a respeito da família e da socialização primária dos indivíduos é indispensável para este trabalho.

Cabe nessas primeiras colocações, a escola reconhecer e organizar meios para as famílias participarem das decisões escolares. Fala-se muito em gestão participativa ou democrática, contudo essa opção tem sido negligenciada. Talvez porque os gestores educacionais acreditem que a comunidade tem pouco a contribuir.

Deste modo, reconhece-se a importância da família como espaço de socialização primária da criança. Assim, as famílias deveriam sentir-se parte da escola e responsáveis por parte do sucesso ou fracasso dos aprendizes.

São praticamente unânimes os cientistas das áreas sociais, políticas, humanas e educacionais, ressaltarem a compreensão de que a família é a principal e mais importante agência socializadora de indivíduos, e que esta, realiza um trabalho formativo como nenhum outro órgão institucional conhecido.

Por isso mesmo, conforme vem-se discutindo nessa dissertação, apesar de ter-se consciência da escola como agência de letramento e alfabetização, acredita-se que a estimulação e apropriação do comportamento leitor e escritor deve fazer parte das preocupações dos pais ou responsáveis das crianças. Isso porque a postura educativa da família é determinante no sucesso do processo educacional formal.

A vivência e os estímulos enfatizados em casa são poderosos para guiar toda uma formação de caráter e hábitos saudáveis em cada indivíduo que vivencia essa realidade familiar, os pais são moldes para os filhos em, cotidianamente, revelar-lhes os seus costumes e crenças.

Quando faz-se uma viagem pela história ocidental, observa-se que a família tem passado por uma série de profundas mudanças.

Nesse percurso, durante um longo período, a educação da humanidade se limitou aos ensinamentos e aprendizagens de forma interativa entre pais e filhos por meio da observação e oralidade. Nesse contexto, a família assumia total responsabilidade pela formação de caráter e de preparação e inserção profissional daqueles que eram formados dentro do lar.

O que ocorre no seio familiar é significativo para o processo de formação integral de cada indivíduo. Por isso, ressalta-se que esta instituição precisa ser protegida e orientada para cumprir de maneira eficiente e eficaz o seu papel na formação de cidadãos conscientes e cumpridores de seus deveres sociais, cuja existência servirá de benefício para a sociedade.

Diante disso, reitera-se que a família é a principal agência socializadora primária da criança. Em hipótese, compreende-se que esse momento de convivência pedagógica de pais e filhos determinará o sucesso ou fracasso da criança na escola.

Conforme, Bruschini (1989, p. 06) “além de ser o lugar onde se forma a estrutura psíquica, a família constitui em um espaço social distinto, [...]”. Assim, além do papel socializador, o lar recebe a missão de complementar e aprofundar conhecimentos que a escola não consegue fazer sozinha. Todavia, essa solicitação gera tensão e conflito, pois muitos pais (ou responsáveis pelos aprendizes) são analfabetos.

Nessa perspectiva, faz-se uma alerta sobre o papel intransferível da família e também sobre os efeitos cumulativos das atitudes parentais no desempenho das crianças, afirmando que:

Não basta que crianças e adolescentes apresentem, espontaneamente, talentos e capacidades precoces ou que exibam notável potencialidade nas diversas áreas do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver ou do aprender a ser, se a família não estiver atenta para o importante papel que ela exerce sobre o desenvolvimento dos filhos (DELOU, 2005, p. 51).

A família precisa estar consciente do seu papel na vida e no desenvolvimento dos filhos como acadêmicos e cidadãos. Como

disse o autor citado, se os familiares não se atentam para o seu importante papel potencializador, as crianças serão castradas em diversas áreas de suas faculdades.

Como percepção disso, compreendendo a seriedade do assunto, destaca-se: as influências iniciam desde o ventre materno. Portanto, sabe-se, que:

O ventre materno, como primeiro ambiente do embrião e do feto, tem importância decisiva no desenvolvimento do indivíduo. Igualmente relevante é o meio em que a criança passará a viver, após o nascimento. Qualquer tentativa de nele interferir, terá de levar em conta, necessariamente, as interações existentes no seio da família. Daí a importância atribuída ao papel dos pais como fator primordial na formação psicológica dos filhos e às consequências da ausência dos genitores, notadamente nos primeiros anos de vida da criança (CAMPOS e CARVALHO, 1981, 13)

A família é um espaço privilegiado de construção de saberes e formação de caráter. É durante a infância que se planta e cultiva os hábitos elevados, nobres e significativos para a vida.

Portanto, os pais precisam e devem preparar-se e atualizar seus conhecimentos para apresentar a sociedade um cidadão coerente, prudente e que domina a arte de viver. É verdade que a Educação deve ter uma sistematização escolar, porém esse processo inicia-se desde o ventre materno. Savater (2005, p. 57) denomina esse momento como “socialização primária do ‘neófito’” e diz que todo sujeito:

Antes de entrar em contato com seus professores, já experimentaram amplamente a influência de seu entorno familiar e de seu meio social, que continuará sendo determinante – quando não decisivo [...]. Na família a criança aprende – ou deveria aprender – atitudes fundamentais [...].

Enfim, os pais são indispensáveis na formação cultural dos filhos. O processo de socialização primária realizado pelos pais é uma estratégia importante de apoio a aprendizagem dos filhos no processo de socialização secundária.

FAMÍLIA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A medida que se avança na teorização deste trabalho, nota-se a relevância desses conhecimentos para a sociedade, pois o sucesso escolar ou de uma geração é resultado de trabalho coletivo. Pois, a construção de uma realidade saudável depende das políticas públicas em âmbito universal.

Para tanto, um primeiro passo dessa revisão de literatura a respeito da família, alfabetização e letramento, de antemão, seria a definição de alfabetização e letramento, que segundo Soares (2011, p. 15) “(...) alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” e letramento, o estado ou condição de saber fazer uso do ler e do escrever no enfrentamento da realidade social.

Alfabetização e letramento são dois processos que se complementam e entrelaçam, como uma moeda: cara e coroa. Assim, conforme citação acima, uma pessoa alfabetizada é aquela que lê e escreve e, a letrada, é que faz uso da escrita e da leitura (uso social) em diferentes situações sociais.

Para Castro (2010, p. 33) “a alfabetização é uma etapa do letramento” e, nessa fase, o adulto ou a criança aprende a decodificar fonemas ou codificar grafemas, porém ainda não adquiriu o hábito da leitura e nem escreve de forma competente. Contudo, o processo de letramento ocorre antes e depois da alfabetização.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003, p.11-12).

A Constituição Federal de 1988, nesse sentido, no artigo 205 reza que a educação, além de ser direito de todos, é:

[...] dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (2010, p. 123).

Ainda, o Ministério da Educação discutindo a etapa escolar que diz respeito aos “anos da alfabetização” faz seguinte orientação no Manual ACERVOS COMPLEMENTARES alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento (2012, p. 12): “o que está em jogo é o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos, práticas e processos típicos da cultura letrada”.

O mesmo documento (Idem, p. 19) reconhece que “fora do ambiente escolar, mesmo antes de aprender a ler, a criança está inserida em contextos sociais mediados pela leitura e escrita, que despertam curiosidades e promovem descobertas [...]”.

Conforme Cunha (2010, p. 18) o meio familiar interfere no sucesso escolar, tendo como principal fator catalizador o aspecto cultural, “uma vez que a proporção de ‘bons alunos’ parece aumentar com a renda e com o nível do diploma do pai.”

Diante disso, discute-se a ausência da família, e como isto afeta o seu cumprimento na principal função como agência socializadora e potencializadora das competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento das crianças. Para Savater (2005, p. 57):

[...] as crianças sempre passaram muito mais tempo fora da escola do que dentro, sobretudo em seus primeiros anos. Antes de entrar em contato com seus professores, já experimentaram amplamente a influência educacional de seu entorno familiar e de seu meio social, que continua sendo determinante – quando não decisivo [...].

Para tanto,

[...] o professor não é o único responsável pela formação do aluno. De uma forma mais ampla, todas as pessoas que se relacionam direta ou indiretamente com o aluno [...] todos aqueles que se proponham a participar do processo educacional [...].

O comprometimento e a participação ativa dos demais educadores influenciam no desenvolvimento da criança e muito colaboram com o professor dos alunos envolvidos. Todos devem ter clareza de seu papel, que é ser educador no sentido mais amplo da palavra, em todos os momentos.

[...] devem verem cada criança um ser em formação, que, assim como nós, está sempre se reestruturando e procurando acomodar novos conceitos (RUSSO, 2012, p. 16).

Por conseguinte, os afazeres e a correria gerada pela sociedade pós-moderna tem produzido uma geração sem interesse, esforço e compromisso com o conhecimento. Assim, Martins Filho (2013, p. 60) afirma “há pouco, li uma citação de Steve Biddulph: ‘Esta é a geração mais abandonada de todos os tempos’”.

MATERIAL E MÉTODOS

O que foi apresentado até aqui, permite-se dizer, foi que a família e a sua influência na alfabetização e letramento das crianças é uma fonte riquíssima de dados e controvérsias a respeito do (in)sucesso dos alunos na escola.

Diante disso, percebe-se a importância para este estudo, especialmente, conhecer o capital cultural das famílias da turma do 3º ano da EMEF I Antônia Borges Ribeiro, pois segundo o referencial teórico esboçado nesta obra, as situações de aprendizagem vivenciadas e proporcionadas no seio familiar influenciam no processo de alfabetização e letramento das crianças na fase de escolarização. Neto (Apud Demo, 2010, p. 51) “observa que o cientista, em sua tarefa de descobrir e criar, necessita, num primeiro momento, questionar”, pois este é o meio de produzir ideias, conhecimentos e saberes.

Para tanto, esta amostragem terá como principal objeto de pesquisa as famílias e as crianças com dificuldades ou não em leitura, escrita e oralidade da turma do 3º Ano “A” (Fundamental I) do período da matutino da Escola Municipal Antônia Borges Ribeiro, localizada no Bairro Márcia Veloso, da cidade de

Ourilândia do Norte, estado do Pará, no Brasil (Veja as imagens da escola no Apêndice J).

Considerando os instrumentos ou técnicas de pesquisa, pode-se inferir como mecanismo de viabilização para alcançar os objetivos pretendidos o emprego dos seguintes métodos: observação – define-se como “contato direto ou indireto do pesquisador com o objeto pesquisado”; entrevista – “técnica de investigação baseada em perguntas” não-estruturada, estruturada e semiestruturada “que são dirigidas a pessoas previamente escolhidas; e questionário – “instrumento de coleta de dados a ser preenchido por determinados informantes (LUDWIG, 2012, p. 64-66).

Foram elaboradas 11 (onze) perguntas, todas de caráter fechado, para facilitar as respostas dos pais. Essas inquirições visaram revelar os seguintes aspectos que rondam a família: acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos; oferecimento de estímulos na infância para potencializar a aprendizagem escolar; disposição de brinquedos pedagógicos e livros infantis; condição econômica/escolaridade dos pais ou responsáveis; incentivo do exercício da leitura e escrita; e outras.

Ainda, como registro deste trabalho de campo, fez-se uso de fotografias dos participantes da pesquisa. As principais fotos captadas na área da pesquisa e que farão parte dos apêndices desta dissertação, retrataram a participação dos pais na entrevista, as professoras alfabetizadoras, a gestão da escola e a turma do 3º ano “A”.

Por conseguinte, ainda voltou-se, para o registro das atividades alfabetizadoras realizadas na turma (observação dos cadernos) e a modelagem para a coleta de hipóteses. Assim, tratou-se de registrar essas situações, através do escaneamento de uma amostra (um aluno) desses trabalhos significativos para alfabetização e letramento das crianças na idade certa.

Portanto, acentua-se que as informações foram garimpadas por meio de entrevista para medir atitudes, opiniões e comportamentos. As perguntas vieram a ser preparadas cuidadosamente para evitar ambiguidade, difícil entendimento e

adaptadas ao nível dos entrevistados e as mesmas são de caráter estruturado e não estruturado.

Conforme Ludwig (2012, 65), sublinha-se, que “a entrevista permite captar imediatamente a informação, tratar assuntos de natureza íntima e complexa e trabalhar com informantes que possuem pouca instrução formal”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

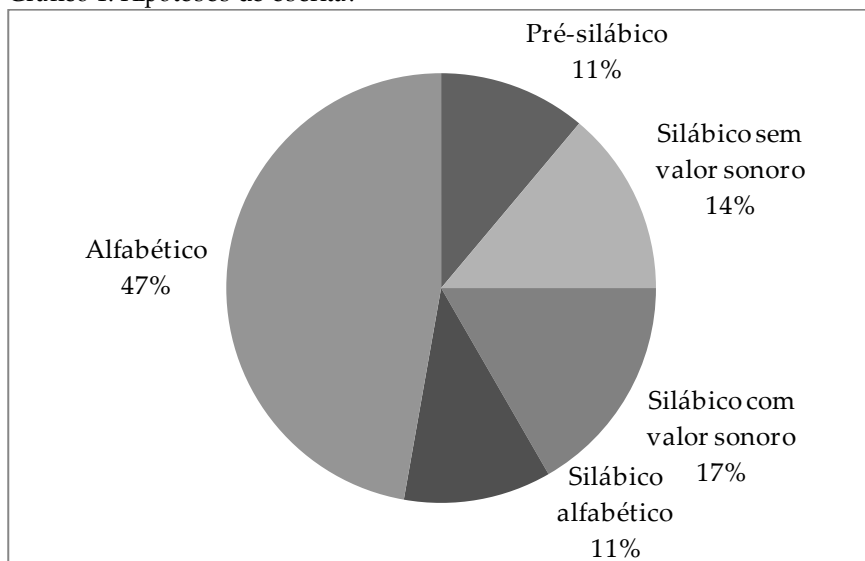
Para tanto, nestas linhas, os objetivos são apresentar e discutir os resultados dos dados coletados. Optou-se por apresentar de maneira simultânea os resultados e as discussões referentes as informações colhidas com os estudantes, pais ou responsáveis, professores do Ciclo de Alfabetização e gestão/coordenação da escola.

Dessa forma, são apresentados gráficos, tabelas e depoimentos referentes as observações percebidas no trabalho de campo e os elementos coletados através das entrevistas e questionários. Assim, simetricamente, fez-se apresentação de dados e análise dos mesmos.

Diante disso, torna-se relevante fazer a seguinte descrição a respeito da turma: constituída de 36 alunos; funciona no turno da manhã; a professora exerce a função docente sozinha; os indícios são muita indisciplina e falta de apoio dos pais; e os materiais pedagógicos comuns são quadro, saliva e livro (trinômio pedagógico). Com efeito, reitera-se que se o leitor desejar, poderá visualizar as fotos desses sujeitos de direitos nos apêndices A e B.

Nessas condições, a professora alfabetizadora tem o desafio de entregar no final deste ano (2017) todos os 36 estudantes alfabetizados. Contudo, o diagnóstico de escrita e leitura se apresentam assim (3º bimestre do ano letivo de 2017):

Gráfico 1: Hipóteses de escrita.



Fonte: Professora da turma.

Esses dados são coletados na escola pela própria professora da turma a cada bimestre e apresentados a coordenação da escola. Dessa maneira, a escola e a professora planejam as intervenções necessárias para melhorar o quadro negativo relacionado ao comportamento escritor.

Observa-se também, que no gráfico o mapeamento da escrita considera cinco níveis: pré-silábico; silábico com valor sonoro; silábico sem valor sonoro; silábico alfabético; e alfabético. Nisto, considera-se relevante destacar, que menos da metade da turma está alfabetizada (veja em anexos a ficha e o resultado das hipóteses de escrita de cinco alunos).

Os pais que compareceram para entrevista na escola (30 pais) disseram que acompanham as atividades escolares dos filhos através da conferência do caderno escolar, conversa informal, observação das atividades e atenção ao aprendizado do filho.

Contudo, quatro cenas marcaram o encontro para efetivação da pesquisa: 1 – uma mãe disse que não sabia ler e nem escrever e, sua filha também não; 2 – muitas mães com crianças de colo; 3 – os pais ou

responsáveis estavam todos apressados para irem embora, queriam saber se iria demorar; 4 – a reunião tinha duas pautas, a pesquisa de campo com o pesquisador e o planejamento escola-família a respeito da alfabetização das crianças, mas nem todos compareceram.

Esses elementos falam por si só: pais analfabetos e alienados, falta de compromisso com o processo educacional dos sujeitos, a educação ainda não é prioridade em muitos lares e as limitações que a escola enfrenta para tornar a família parceira da escola.

Em relação a segunda e a terceira pergunta da entrevista que tratava dos estímulos ofertados na infância, todos os pais disseram ofertar e muitos deles afirmaram possuir esses materiais em casa (brinquedos pedagógicos, filmes educativos, livros infantis, música, outros).

Em uma leitura inicial desses dados, é surpreendente notar que essas informações não “conversavam” com a situação de aprendizagem da turma. Diante disso, *a priori*, percebeu-se, uma incoerência dos dados em relação a realidade delicada da escola a respeito da alfabetização dessas crianças.

Contudo, analisando as 30 fichas preenchidas durante a entrevista, observou-se que 60% dos filhos dos pais que participaram da pesquisa são leitores e estão no nível alfabético e, que apenas 20% não leem, mas estão no nível silábico alfabético, ou seja, provavelmente no final do ano letivo estarão lendo.

Isso permite entender que os estímulos ofertados na infância pela família contribuíram com o processo de alfabetização da criança na escola. Então, os brinquedos pedagógicos, os livros infantis, os filmes educativos, as músicas infantis e outros recursos, são ferramentas determinadoras no (in)sucesso dos filhos no seio escolar.

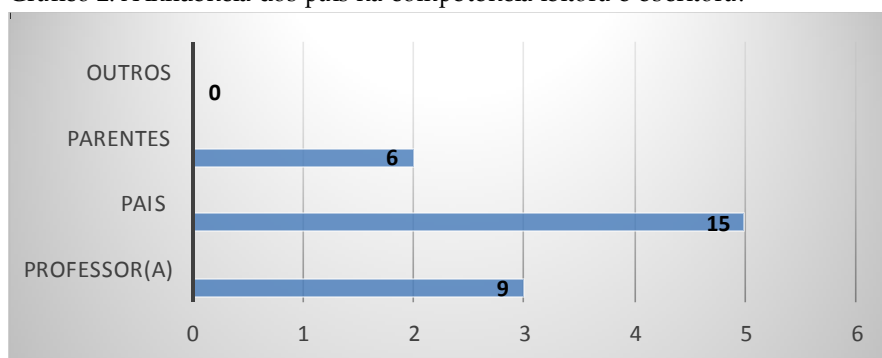
Diante disso, ressalva-se, que as famílias que enfrentam dificuldades para viver e educar os próprios filhos não comparecem a escola devido a sensação de tarefa não cumprida no processo de inserção, estímulo e apoio da prole no mundo letrado.

Para tanto, é preciso discutir com as organizações sociais, econômicas e o próprio poder público a respeito da promoção de

políticas pública que amparem e preparem as famílias para serem espaços de socialização primária das crianças.

Fica evidente, a importância de uma mobilização social a favor da família ou dos responsáveis dos discentes que não comparecem na escola e nem apoiam os filhos. Um trabalho de conscientização através de caminhadas, cartazes, propagandas, escola de pais, audiências públicas e outros eventos que sirvam de imã para atrair os pais para a escola. Nesse sentido, torna-se necessário analisar o seguinte gráfico que retrata a situação: com quem seu filho(a) começou a aprender o alfabeto e a ler?

Gráfico 2: A influência dos pais na competência leitora e escritora.



Fonte: Pais ou responsáveis pesquisados.

Em relação a esses dados, menciona-se duas observações: 1 – no grupo dos professores como principais agentes alfabetizadores da criança, uma mãe pediu para marcar como contribuidores da alfabetização do filho duas opções, professor(a) e pais; 2 – foi mencionado no grupo dos parentes, a participação efetiva de uma avó na alfabetização do neto.

Dessa forma, faz-se dois links: 1 – a aliança entre pais e professores é produtiva e dá muito certo; 2 – um país livre se constrói com pessoas alfabetizadas e, assim, estas poderão fazer a diferença na vida daqueles que passam por esse processo necessário para a formação cidadã.

Veja como é importante o capital cultural da família na vida de cada estudante. As famílias letradas participam mais da vida escolar e contribuem para o desenvolvimento dos filhos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Apresenta-se a partir agora, as considerações finais do tema pesquisado, embasado nas apresentações teóricas (sociologia da família, psicogênese e alfabetização doméstica) e, ainda, nos métodos e pesquisas utilizados e as respectivas conclusões a respeito dos dados coletados.

Contudo, apesar de concluída a pesquisa, alguns questionamentos ficam em aberto, pois o assunto é amplo e complexo, exigindo a observação e a interpretação de diferentes olhares. Todavia, algumas ponderações, tornaram-se necessárias para o fechamento do trabalho, porém estão à disposição para críticas e avaliações dos leitores.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se diversos elementos que estão imbricados no processo de alfabetização e letramento das crianças do Ciclo da Alfabetização (1º ao 3º ano). São fatores que determinam e fazem grandes diferenças no desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, dentre eles, número de alunos por sala, participação dos pais, situação social e econômica das famílias, lotação da professora (imposição), métodos e teoria de alfabetização e letramento e a desvalorização profissional. Todos esses elementos dificultam ou facilitam o processo de aquisição da leitura e escrita. Entretanto, o fator de maior “peso”, provavelmente, seja o contexto sociocultural e econômico das crianças.

Com relação ao problema de pesquisa, recorre-se ao eclipse da família, especialmente, na promoção do desenvolvimento da consciência lexical. Estudos comprovam a dificuldade das crianças pertencentes às famílias marginalizadas em desenvolver consciência silábica e fonológica, para então adquirir a escrita alfabética ortográfica.

Retorna-se a questão que incomoda a escola e responde-se: Qual é a causa do fracasso escolar em relação a alfabetização e letramento? Os teóricos e a própria pesquisa, determinam inúmeras variáveis para explicar o insucesso da escola, mas as condições culturais, econômicas, cognitivas e sociais das famílias fazem uma tremenda diferença entre a inclusão e exclusão dos espaços escolares.

Portanto, em síntese, compreendeu-se que as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes na aquisição da leitura e da escrita, envolvem inúmeras variáveis, ou seja, é pluricausal: afetivas, econômicas, sociais, etc. Assim, o problema de aprendizagem passa ser analisado a partir de outros fatores, ao invés da origem tradicional, o aluno ou o professor.

Para tanto, confirma-se a hipótese, de que os pais participantes da vida escolar dos filhos e com maior capital cultural, contribuem para o sucesso de sua prole na escola. Deste modo, a pesquisa revelou que a família é uma agência socializadora e formadora de personalidade, hábitos, conduta e significativa na escolarização das crianças.

Os professores e gestores foram unânimes em afirmar que a participação da família é insuficiente. Os hábitos de leitura e escrita não são promovidos e nem apoiados pela a escola do lar. Assim, a situação das crianças abrem-se para a evasão, desinteresse, não aprendizagem e reprovação.

Finalmente, espera-se que outros pesquisadores façam novas pesquisas e levantem outras questões relacionadas a temática da família e sua influência na alfabetização e letramento de crianças durante o ciclo da alfabetização.

Por fim, acredita-se que as práticas pedagógicas familiares são determinantes no (in)sucesso das crianças na escola. Pois, quando os pais são alfabetizados e letrados, conseqüentemente os filhos tendem atingir o mesmo estado acadêmico.

Como últimas palavras dessa pesquisa, em virtude das discussões relacionadas a família e ao processo de alfabetização e letramento, objeto dessa pesquisa, conclui-se que a criança não

começa a aprender a ler e a escrever apenas quando ingressa na escola, mas a partir do seu âmbito social. Ainda, vale fazer duas considerações: toda criança precisa, desde o ventre, de estímulo e auxílio para se desenvolver integralmente e que os pais e a sociedade devem despertar para essa realidade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: Currículo, cultura e sociedade/ Antônio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu (Orgs.). 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. In: A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. – Belo Horizonte, MG: UFMG/ FaE/ CEALE, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação alternativa na sociedade autoritária**. In: Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. – Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos – diferentes percursos, direitos iguais**. Ano 01, Unidade 07. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita**: Ano 01, Unidade 03. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. MEC/ SEB. – Brasília: A Secretaria, 2012.

BOTINI, Gleise Aparecida Lenhaverde; FARAGO, Alessandra Corrêa. **Formação do leitor: papel da família e da escola**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, p. 44-57, 2014.

Brandão, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 140 p.

BRUSCHINI, Cristina. **Uma abordagem sociológica da família**. Revista brasileira de estudos de população, São Paulo, v. 6, nº, p. 1 – 23, jan./ jun. de 1989.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CARDOSO, Beatriz e Et Al (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. – Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARDOSO, Beatriz; MADZA, Ednir. **Ler e escrever, muito prazer!** 2ª Edição. – São Paulo: Ática, 2006.

CASTRO, Flávia da Silva. **Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pós-graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, J. Calazans e CARVALHO, H. A. Gouvêa. **Psicologia do desenvolvimento: influência da família**. – São Paulo: EDICON, 1981.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Convivência e Ética: audácia e esperança!** – São Paulo: Cortez, 2015.

CORRÊA, Arlete Alves. **O Jogo Linguístico: brincando com as hipóteses das crianças**. In: A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. – Belo Horizonte, MG: UFMG/ FaE/ CEALE, 2009.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Sociologia da educação**. 1ª Ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. – 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

DEHAENE, Stanislas. **A Neurociência deve ir para sala de aula.** Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2012/08/14>; Acesso em: 05/07/2017

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos.** – Porto Alegre: Artmed, 1998.

DUARTE, Inês. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística.** 1ª ed. - MEC/ Portugal, janeiro de 2008.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação.** In: A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação: volume 3: o aluno e a família / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24/03/17

DRESCHER, John M. **Sete necessidades básicas da criança.** – São Paulo: Mundo Cristão, 1999.

FLEITH, Denise de Souza (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família / organização:** Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Acesso em: 20/03/17 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREITAS, Maria João e et all. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica.** 1ª ed. – MEC/Portugal, 2007.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** In: Currículo, cultura e sociedade/ Antônio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu (Orgs.). 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

GIORGI, Piero Di. **A criança e as suas instituições: a família e a escola.** 1ª ed. – Lisboa, Portugal: Livros Horizontes, 1975.

GONÇALVES, Fernanda e et all. **O conhecimento da língua: percursos do desenvolvimento.** 1ª ed. - MEC/Portugal, 2011.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** – 20ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** – 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire;** [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREITAS, Maria João e et al. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica.** 1ª ed. – MEC/ Portugal, 2007.

GOMES, Romeu. **A Análise de dados em Pesquisa Qualitativa.** In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). 14ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIORGI, Di Piero. **A criança e as suas instituições: A família – A escola.** Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

GOIS, Antônio. O que o ranking do Enem não nos conta. Folha de S.Paulo, 29 abr. 2009.

GUIA DA EDUCAÇÃO EM FAMÍLIA. **77 ideias simples e fáceis para você participar da vida escolar do seu filho.** Disponível em: www.educarparacrescer.com.br; Acesso em: 13 agosto de 2017.

HEIDRICH, Gustavo. **A escola da família.** Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br>. Acesso em: 09 de março de 2017;

HANUSHEK, Eric. **Educador americano defende demissão de professores que não sabem ensinar.** Disponível em: <http://G1.globo.com/educacao/mat/2009/06/24>. Acesso em: 05/07/2017.

JAFFÉ, Laura. **Convivendo com a família.** São Paulo: Ática, 2004.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** – São Paulo: Ática, 2010.

KUNTZ, Rolf. A educação do pobre tem que ser mesmo uma porcaria? O Estado de S. Paulo, 30 abr. 2009.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** – Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos e et all. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10 Ed. – São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e prática Metodologia Científica**. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUCK, Heloísa e et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOPES, Marina. **Aproximação da família com escola apoia o aluno e transforma educação**. Acesso em: 08 de março de 2017; Disponível em: <http://porvir.org>.

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

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica**. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACARTHUR, John. **Pais sábios, filhos brilhantes**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2014.

MADEIRO, Eraldo. **O papel do gestor escolar na motivação do aluno e do professor – Demandas e desafios de duas escolas municipais**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: PoD, 2015.

MADEIRO, Eraldo. **Textos e Contextos Educativos: vivências na escola**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: PoD, 2016.

MARTINS, Maria Silva Cintra. **Práticas orais e escritas antes e depois de as crianças ingressarem na escola**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PNACI/ Caderno 05 – MEC. Brasília: MEC, SEB, 2015.

MARTINS FILHO, José. **A Criança Terceirizada: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo**. 6ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **A Eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização**. In: Conteúdo e Didática de Alfabetização (UNESP). – Disponível em: acervodigital.unesp.br, 2010.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 7ª Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MORAES, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MONTEIRO, Sara M. e BAPTISTA, Mônica C.. **Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos**. In: A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. – Belo Horizonte, MG: UFMG/ FaE/ CEALE, 2009.

NADALIM, Carlos. **As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa - O guia definitivo**. - Editado no Brasil, Setembro de 2015.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criança; in: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). – 14ª ed. – RJ: Vozes, 2010.

NEMIROVSKY, Myriam. O ensino da linguagem escrita. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOLTE, Dorothy Law; HARRIS, Rachel. **As crianças aprendem o que vivenciam**. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

PEDRAL, Sibelle. **Educação.doc**. 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2014.

PRIOLLI, Julia e SALLES, Carol. **Fraldas e livros: a importância da leitura para a primeira infância**. Revista Nova Escola: 01 de Julho de 2008.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 13ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003. Acesso em: 25/03/17 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 1ª ed. – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. – Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda e TOLCHINSKY, Liliana. **Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** – Porto Alegre: Artmed, 2003.

TIBA, Içami. **Educar para formar vencedores: a nova família brasileira.** – São Paulo: Integrare Editora, 2010.

VIEIRA, Evaldo. **Sociologia da Educação: reproduzir e transformar.** 3ª Ed. – São Paulo: FTD, 1996. – (Coleção aprender e ensinar)

XAVIER, Antonio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos.** – Recife: Editora Rêspel, 2010.

WEIL, Pierre. **A Criança, O Lar e a Escola.** Petrópolis: Vozes, 1984.

WHITE, Ellen Gould. **Orientação da Criança.** 9ª ed. – Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

WHITE, Ellen Gould. **Mente, Caráter e Personalidade.** 1ª ed. – Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2016.

ZAGUARY, Tânia. **Sem padecer no paraíso: em defesa dos pais ou sobre a tirania dos filhos.** – 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Imagem 1

Área externa e interna da escola pesquisada



Fonte: própria.

APÊNDICE B - Imagem 2

A turma do 3º Ano "A" / Matutino



Fonte: própria.

ANEXOS

ANEXO A – INSTRUMENTO DOS NÍVEIS DE ESCRITA

COLETA DE HIPÓTESES DA ESCRITA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL I

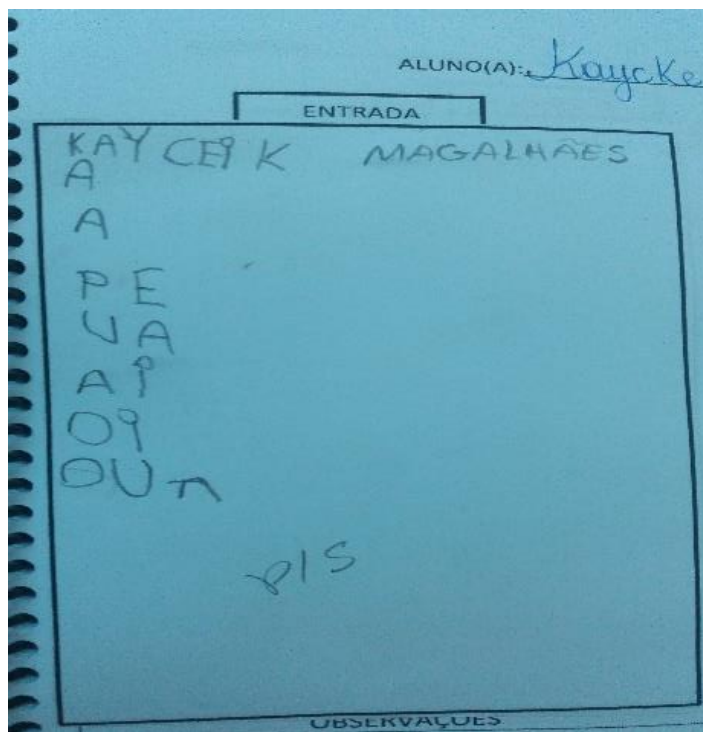
PROFESSORA ANTÔNIA BORGES RIBEIRO

ALUNO (A): _____

Observações:

ANEXO B – Imagem 4

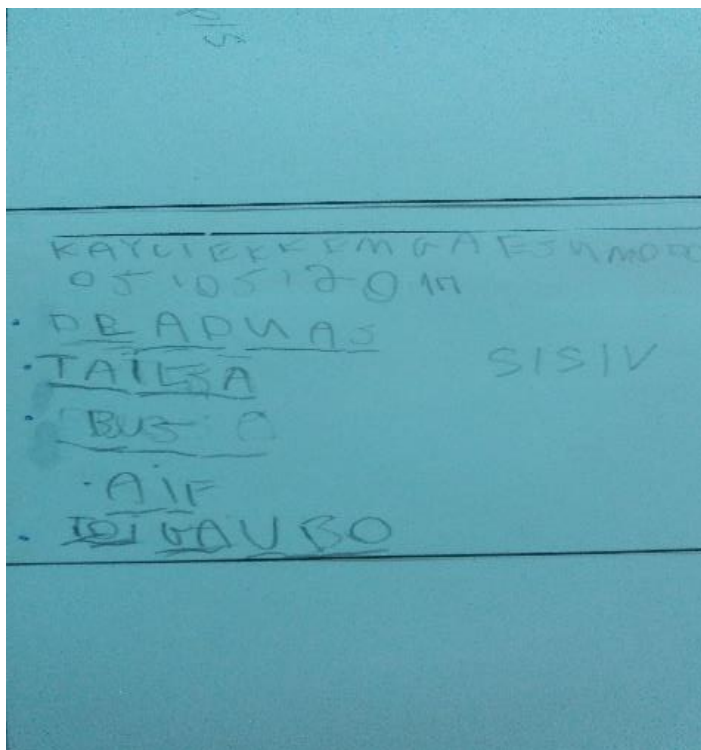
Nível pré-silábico



Fonte: Escola.

ANEXO C – Imagem 5

Nível silábico sem valor sonoro



Fonte: Escola.

ANEXO D – Imagem 6

Nível silábico com valor sonoro

UNO(A): _____

3º BIMESTRE

KATOK 2052-09-2011 AMCB

RUETE

- AVA SICIV

- TECA

- AVA

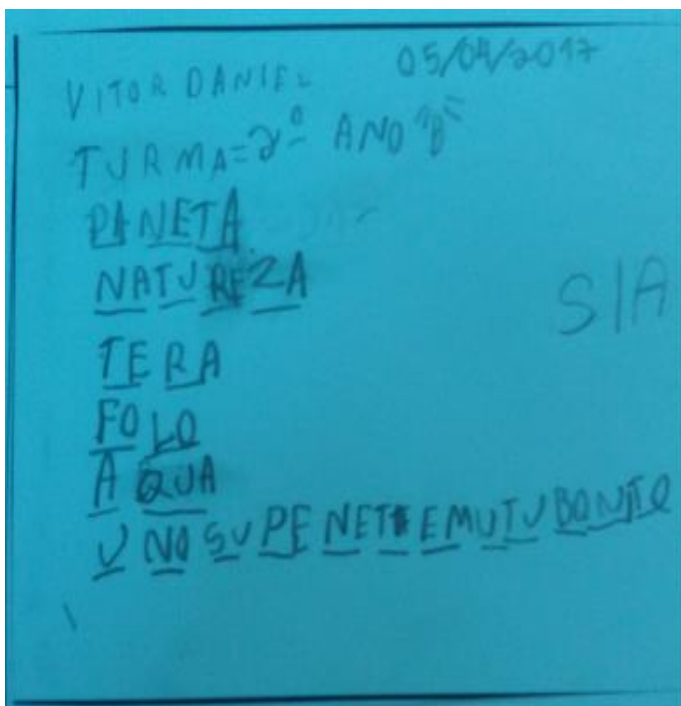
- ESCOAMECO DU OR NETA

OBSERVAÇÕES

Fonte: Escola.

ANEXO E – Imagem 7

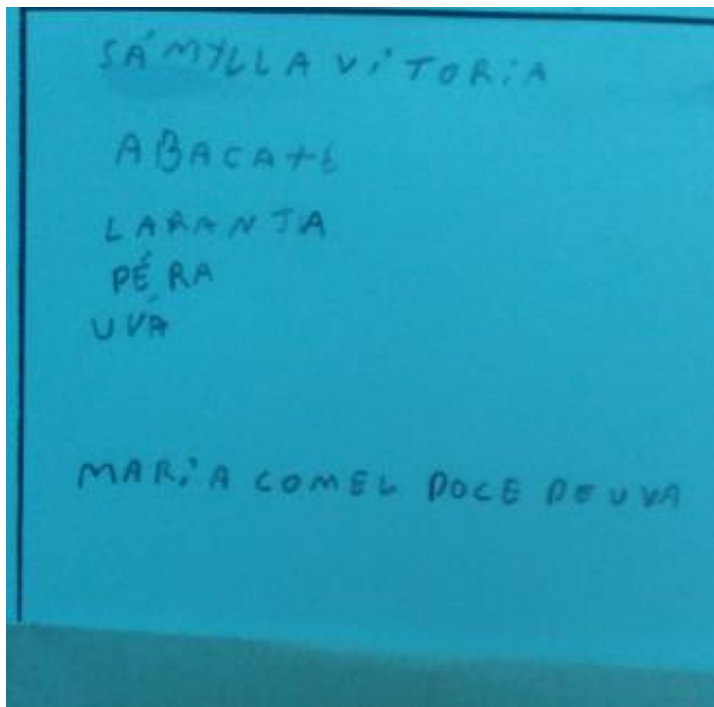
Nível silábico-alfabético



Fonte: Escola.

ANEXO F – Imagem 8

Nível alfabético



Fonte: Escola.

ANÁLISE DE CAPA DE REVISTA: SUBSÍDIO AO ENSINO DE LEITURA DA LÍNGUA MATERNA

Maria Cristiane de Freitas Capasciuti¹

INTRODUÇÃO

A sociedade atual, marcada pela revolução tecnológica, vive mergulhada no ritmo acelerado do mundo da informação, que é cada vez mais acessível e de rápida obtenção para a maioria da população. Essas novas redes de informação e de comunicação proporcionam experiências de aprendizagem complexas e cooperativas na construção do conhecimento.

Porém, informação não é sinônimo de conhecimento. Segundo Morin (2002), as informações são parcelas dispersas do saber que o conhecimento deve dominar e integrar e, por si só, não se constituem meios para a solução de problemas. As informações devem estar inter-relacionadas para assumir a configuração de conhecimento construído e então podem ser adaptadas, ressignificadas e aplicadas como instrumentos de resolução, a situações que se colocam como problemas.

Os meios de comunicação, nesse cenário, ocupam papel preponderante não somente como transmissores e difusores de informação em massa, mas também como formadores e manipuladores de ideias, comportamento e opiniões. Nesse meio jornalístico uma batalha encantadora para conquistar mentes e corações de seus alvos é travada. “Uma batalha geralmente sutil e que usa uma arma de aparência extremamente inofensiva: a palavra acrescida [...] de imagens” (ROSSI, 2000, p. 3). Uma guerra silenciosa, que não é percebida facilmente no cotidiano das

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay - PY. E-mail do autor: mchris.freitas@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Andrade Costa Henriques.

peessoas, cujos interesses econômicos, políticos, religiosos e sociais, tanto em nível nacional quanto internacional estão embebidos. As escolas brasileiras imersas neste contexto histórico-social, em sua maioria, continuam com uma prática tradicional, e poucas conseguem desenvolver uma leitura crítica sobre os textos divulgados pelos meios de comunicação.

Leitura e escrita constituem ainda um luxo dado somente aos países mais desenvolvidos. Para os analfabetos, a linguagem oral, a dos símbolos, e a linguagem através da imagem, são o único meio para comunicação. A linguagem visual é a única que pode ser utilizada em todas as circunstâncias.

Desde a Pré-História, passando pela Idade Média até o Renascimento, a imagem substituí a palavra. Nos afrescos das catedrais, o artista, através da imagem, transmitia de maneira palpável a criação do mundo e outros ensinamentos bíblicos, isto é, a linguagem visual é simples e universal.

Dondis (2007), em seus estudos sobre linguagem visual, justifica que a informação visual deve ser acessível a todos. “Deve ser ensinada e pode ser aprendida, mas é preciso observar que nela não há um sistema arbitrário e externo, semelhante ao da linguagem” (DONDIS, 2007, p.86). Segundo a referida autora, o alfabetismo verbal é atingido em um nível mais simples para efetuar e compreender as mensagens escritas. Ainda de acordo com a autora, a comunicação visual foi deixada de lado, ao sabor do acaso, devido à separação entre arte e ofício nas escolas. Posto isso, Dondis (2007) afirma que:

[...] o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança (DONDIS, 2007, p. 17).

Aos educadores cabe a tarefa de compreender que a expressão visual “não é nem um passatempo, nem uma forma esotérica e mística de magia”. (DONDIS, p. 230, 2007), e sim uma oportunidade de introduzir uma leitura diferenciada, para que

pessoas que tenham o domínio da linguagem verbal também dominem a linguagem visual. Cabe aos educadores sinalizar outros caminhos que transcendam o discurso jornalístico, para que seus alunos tenham olhares críticos sobre essa linguagem. Embora os documentos oficiais já recomendem a leitura do não verbal, esta é aplicada na educação, segundo a autora citada, de forma depositária de recreação, tendo em vista que as artes visuais fazem parte do currículo escolar, e isso é observado também com os materiais midiáticos. O sistema educacional ignora a linguagem visual, restringe-se à descrição dessa linguagem, deixando a leitura crítica somente aos alunos talentosos.

O objetivo geral deste artigo é apresentar a leitura da linguagem verbo visual do gênero midiático capa de revista como recurso para atividades de leitura crítica no ensino da Língua Portuguesa. Objetivando especificamente investigar mecanismos e estratégias linguístico-discursivas e visuais da revista *ISTO É* e *ÉPOCA EDIÇÃO ESPECIAL* na reportagem e respectiva capa de uma edição que tratou da morte de Osama Bin Laden, que no ano de 2011 foi o assunto mais importante dos veículos de comunicação. Para compreender a arquitetura linguística das capas de revista em suas relações dialógicas com o leitor implícito e o contexto sócio-histórico de que faz parte. Assim, este artigo procura atender às questões:

- Como é possível fazer uma leitura crítica dessa linguagem midiática, descortinando essa arquitetura linguístico-enunciativa revelando suas múltiplas faces?
- Quais são as possíveis relações dialógicas existentes entre os enunciados verbo-visuais, levando em consideração o leitor presumido e o contexto em que foram produzidas as capas e as reportagens?

METODOLOGIA

A metodologia está dividida em duas partes. A primeira é a apresentação dos objetos adotados para análise. O segundo momento traz as escolhas metodológicas que guiaram as possíveis análises oferecidas pelo *corpus*.

CORPUS DA PESQUISA E BREVE HISTÓRICO DAS REVISTAS

O corpus é composto por duas capas de revistas a *Época* e a *IstoÉ*, que são periódicos informativos semanais de grande circulação no país. Ambas tratam de um assunto comum, mas de repercussão internacional: a morte de Osama Bin Laden pela ação do governo americano. A capa da edição especial número 677 da revista *Época*, publicada em 9 de maio 2011, tem como chamada principal a frase O fim? Já a capa da revista *IstoÉ* número 2165, publicada em 11 de maio de 2011, ano 35, traz o título O mundo não está seguro. Destaque especial foi dado pela revista *Época*, que dedicou 40 páginas de reportagem interna (páginas 42 a 82). Já a revista *IstoÉ* ocupou apenas 14 páginas de reportagem interna (páginas 64 a 78).

MÉTODOS DE ANÁLISE

Neste artigo, a metodologia ocupa-se em analisar comparativamente as duas capas estabelecendo relações dialógicas com o leitor presumido e o contexto social em consonância com a ideologia da empresa que as sustenta.

De acordo com a teoria enunciativo-discursiva, o discurso é constituído por signos verbais e não verbais, cujos significados passam pelo verbal e estão impregnados da visão de mundo de seus enunciadores. Nesse sentido, à luz dessa teoria, o processo metodológico tem por fim fazer uma análise da relação existente entre o verbal e o não-verbal das capas. Além disso, optou-se em fazer um *scanner* dos mecanismos linguístico-discursivos e dos

elementos verbo-visuais adotados pelas empresas na composição das capas. Marcadas pela natureza dialógica constitutiva da linguagem, as análises do *corpus* estão segmentadas em três partes:

1- Na primeira parte são analisadas separadamente as capas *O fim?* da revista *ÉPOCA*, e *O MUNDO NÃO ESTÁ SEGURO*, da revista *IstoÉ*. São analisados os elementos verbais e não-verbais, as relações dialógicas com o leitor presumido e com o contexto imediato do qual fazem parte.

2- No segundo momento, analisamos a abordagem do tema das capas de acordo com o olhar interpretativo/ideológico das empresas que as financiam.

3- Na última parte da análise, estabeleceu-se uma comparação entre os enunciados das revistas, visando esclarecer como o processo de produção intervém nestes enunciados.

Conforme apregoa Berti-Santos (2008), o domínio de vários gêneros jornalísticos torna o leitor mais crítico, sendo capaz de transformar e modificar seu entorno social. De acordo com essa perspectiva, a utilização em sala de aula dos gêneros capa de revista e reportagem como subsídio ao ensino é uma opção que não pode ser deixada de lado.

ANÁLISE DAS CAPAS DE REVISTA

Figura 1: Capa O fim? – ÉPOCA, SP, Ed. Globo, 677, 09/05/2011.



A capa traz um único assunto: como enunciado concreto expressa um tema relacionado ao fato reportado na revista: o fim do terrorismo. Fica patente que a capa é composta por um enunciado único e irrepetível, de acordo com a perspectiva bakhtiniana. Essa capa é comum às capas produzidas pela editora quando o assunto é trágico: a equipe de produção trabalha com cor escura ao fundo apresentando um contraste de luz e sombra que é essencial para perceber o enunciado. Diante do que se considera luz, Dondis (2007) salienta que é através dela, e exclusivamente a ela, é que nós enxergamos, e dada devida importância este efeito é fundamental.

Bakhtin (2003), ao atestar sobre a natureza dos enunciados, trouxe à baila o fato de os gêneros se construírem nas diferentes

esferas da vida social, de acordo com suas especificidades. Sendo assim, as vozes que permeiam um gênero não representam um simples efeito composicional. Portanto, cada enunciado é um evento único. O enunciado *O fim?* foi disposto no meio da página logo acima da imagem de Osama, em letras medianas se comparadas com as letras da assinatura da revista. Essa frase nominal tem um grande destaque pelo contraste. Levada a efeito, essa técnica, segundo Dondis (2007), é usada para aguçar o significado. A referida autora evidencia que o contraste:

[...] como estratégia visual para aguçar o significado, o contraste não só é capaz de estimular e atrair a atenção do observador, mas pode também dramatizar esse significado, para torná-lo mais importante e mais dinâmico. [...] É um instrumento essencial da estratégia de controle dos efeitos visuais, e, conseqüentemente, do significado. Mas o contraste é, ao mesmo tempo, um instrumento, uma técnica e um conceito. [...] O contraste é um caminho fundamental para a clareza do conteúdo em arte e comunicação (DONDIS, 2007, p 118-119).

O título está estruturado em uma frase nominal, composta por um artigo e um substantivo masculino, possuindo um ponto de interrogação que, de acordo com os manuais de redação, não é comum nas manchetes noticiosas. Essa pontuação é usada no discurso publicitário, esperando que o leitor tenha uma reação diante do enunciado exposto. “A frase nominal é mais um esforço para estabelecer o que se diz fora do tempo e, desse modo, fora da subjetividade, da parcialidade” (PERELMAN, 1996, p. 206). Por essas razões, esse enunciado desperta interesse, levando o leitor a tentar responder tal indagação, ou seja, a responsividade em cujo plano o homem é considerado um ser de respostas. Fica ainda evidenciado que a pergunta não tem a marca de seu autor, deixando transparecer a relevância do questionamento.

A resposta para tal questionamento pode ser encontrada no plano imagético, pois o enunciadador encaminha o leitor a deduzir que, pela imagem do terrorista devidamente amassada e jogada ao chão, pode simplesmente não ter chegado ao fim o terrorismo, pois

em se tratando de uma bola de papel amassada, esta pode ser desamassada. Portanto, nesse sentido, imagem e chamada principal dialogam. É a comunicação verbal articulada à comunicação visual, objetivando a um mesmo propósito: o de comunicação. Na chamada *O fim?* devidamente posicionada acima da imagem, fica evidenciado o valor que agrega tal manchete, trazendo consigo a informação extraordinária. Atréadas ao conceito de Almeida (2009), ela transmite a oferta do produto, “a essência idealizada e generalizada da informação, aquela que apela para os nossos sentidos emotivos a fim de expressar o que o produto pode ser, e não o que, de fato, ele é”. Cabe ainda a reflexão de Melo (2003) sobre manchetes:

Entendemos que os títulos e manchetes se apresentam segundo dois tipos: a) os que emitem claramente um ponto de vista; b) os que dissimulam o conteúdo ideológico. Enquanto o primeiro tipo é peculiar aos jornais e revistas de combate, vinculados ou não a partidos políticos, o segundo tipo é constante nas publicações comerciais, aquelas que se regem pela ganância, pelo lucro, ainda que pretendam ostentar uma capa de neutralidade, imparcialidade. (MELO, 2003, p.69).

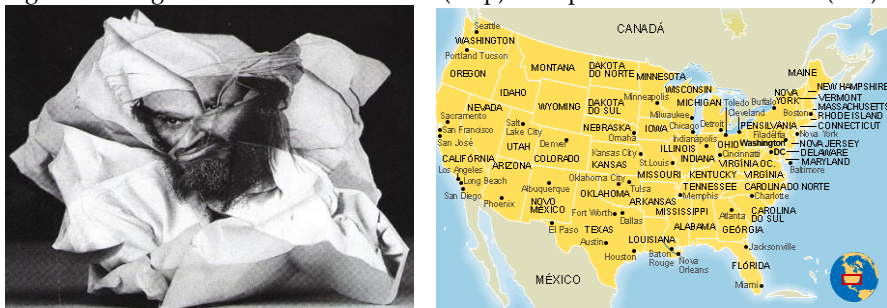
Scalzo (2009) evidencia que são as fotografias que chamam a atenção da pessoa ao olhar para uma página de revista. “Antes de ler qualquer palavra, é a fotografia que vai prendê-la àquela página ou não” (SCALZO, 2009, p.69). A imagem funciona, assim, como um trampolim para entrar na matéria. Ela ajuda a entender o assunto. Na capa do periódico, a imagem de Osama, trabalhada artisticamente, chama a atenção do leitor; desse modo, a revista conta com a participação do leitor para interpretar esse enunciado e convida-o a responder a ele.

Esse enunciado concreto, ligado à imagem, deixa transparecer o que a empresa pensa sobre o assunto, levando o leitor a concordar com o tom volitivo-emocional que perpassa pela equipe de redação e, por conseguinte, com os valores em que empresa se apoia - os valores puros, voltados para o bem da humanidade, a democracia, o respeito à lei, o ideal de justiça e a proteção aos mais

fracos. São valores que estão um pouco distantes da realidade, são valores de uma América mítica.

Podemos articular, neste momento da pesquisa, a questão do autor-autoria; o autor-criador (voz social) dá a forma ao conteúdo a partir da sua posição axiológica, assim ele recorta e reorganiza pelo viés valorativo do autor-pessoa (escritor, artista) os eventos da vida esteticamente. Portanto, o autor-criador ocupa uma posição refratada e refratante. Observa-se com clareza que a imagem de Bin Laden foi aparentemente alterada pelo recurso do Photoshop². Há o emprego da técnica da distorção por meio da qual a realidade é adulterada. Essa técnica tem seu objetivo e corresponde com clareza à composição visual. A figura está estampada em uma folha branca que foi amassada, não tem uma forma fixa, mas possui uma breve semelhança a uma figura octogonal, como se delineasse os limites do mapa dos Estados Unidos. Ainda sobre esse aspecto, podemos fazer duas possíveis leituras: que o terrorista acabou com os EUA, abalando todas as suas fronteiras e, conseqüentemente, levando-o ao chão, ou o inverso, que os EUA destruíram uma imagem, uma figura política, um inimigo cujo poder pode ser reativado.

Figura 2: Imagem do Osama bin Laden (esq.) e mapa dos Estados Unidos (dir.).



² Adobe Photoshop é um *software* caracterizado como editor de imagens bidimensionais do tipo raster (possuindo ainda algumas capacidades de edição típicas dos editores vetoriais) desenvolvido pela Adobe Systems. É considerado o líder no mercado dos editores de imagem profissionais, assim como o programa *de facto* para edição profissional de imagens digitais e trabalhos de pré-impressão. De acordo com os dados fornecidos pela enciclopédia. Wikipédia acesso em 25/09/2011.

A figura em destaque se encontra em um segundo plano, jogada ao chão em cores cambiantes entre o cinza e o preto. Para Dondis (2007), o predomínio da cor cinza nas fotografias revela um mundo que não existe. A imagem está devidamente posicionada no centro, Não existe um cenário, no fundo há uma profusão da cor preta, não deixando revelar nada por trás da imagem - essa técnica é conhecida como a da opacidade, isto é, o ocultamento dos elementos que são substituídos à visão.

Sobre o posicionamento da imagem, os pesquisadores Kress e van Leeuwen (2000) afirmam que quanto mais distante o indivíduo se encontra do outro, mais distante é a relação entre eles, é a distância social. Essa distância é medida pelo grau de familiaridade entre a imagem e o leitor. A imagem em questão revela uma pessoa que, apesar de ser reconhecida mundialmente, não possui muitos admiradores, não possui uma familiaridade satisfatória, principalmente na América. De acordo com essa perspectiva, a composição imagética coloca seus personagens afastados em um segundo plano, de modo que se possa notar o distanciamento delimitado entre o observador e a imagem, ou seja, a impessoalidade.

Sobre o olhar, a imagem escolhida pela equipe de produção revela um olhar distante, bem afastado tencionado para a esquerda, evitando, assim, fixar o olhar do leitor, causando desconfiância por parte deste. O olhar sugere ainda saídas de vetores (segmento de reta orientado).

O enunciador conduz o leitor a concluir, por meio da imagem que foi devidamente trabalhada pelo artista, que não estamos diante do fim nesta guerra. Assim, tal questionamento expresso na capa encontra a resposta no plano imagético, que lhe serve como apoio.

A fisionomia do retrato do terrorista devidamente amassada, mostra de modo explícito a visão de toda a equipe de produção. Essa produção artística reforça discursivamente que, mesmo com a morte do terrorista, essa guerra não chegou ao fim. Ou seja, através do enunciado concreto exposto na capa que se relaciona ao contexto sócio-histórico - World Trade Center que abrange os leitores, a empresa que veicula este gênero leva o leitor a concordar

com a equipe que o produziu e, por conseguinte, com os valores em que se apoia. Tal procedimento burla o objetivo principal dos textos jornalísticos que é a isenção.

As capas também circulam na esfera da publicidade, pois divulgam a revista. O leitor desavisado, menos crítico, realiza o julgamento prévio dos acontecimentos formando, assim, a opinião precipitada do fato. Posto isso, é pertinente firmar a necessidade de uma leitura mais atenta, a fim de reconhecer o poder de persuasão dos enunciados.

A CAPA O MUNDO NÃO ESTÁ SEGURO DA REVISTA ISTOÉ

Para efeito de comparação, a segunda capa escolhida para análise é de 11 de maio de 2011, edição 2165. Essa edição discute se o mundo encontra-se seguro após a morte do terrorista Osama Bin-Laden, que ocorreu devido a uma ação organizada pelo governo americano.

Figura 3: Capa - O MUNDO NÃO ESTÁ SEGURO, ISTOÉ, SP, Ed. Três Ltda. 2165, 11/05/2011.



Nesse exemplar em especial, há um tratamento particular do ponto de vista da parte plástica. A imagem da capa sofreu modificações do recurso do adobe photoshop. A capa do periódico está composta por um enunciado único e irrepetível, pois, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, ainda que um enunciado seja repetido pelo mesmo enunciador, aquele apresenta alterações, pois o propósito comunicativo e o interlocutor não são os mesmos (BAKHTIN, 2006). Essa capa possui um diferencial das demais capas produzidas pela editora, devido às tonalidades cambiantes escolhidas pela revista para compor o fundo, em contraste com a clareza que reflete as letras do título e subtítulo, que estão preenchidas da cor branca.

O filósofo/linguista Foucault (2001) trata a imagem como portadora de outras imagens, capaz de produzir diferentes sentidos. A opulência de uma imagem não está naquilo que ela capta, e sim no poder de garantir o trânsito daquela, de fazer com que ela construa outras imagens:

[...] a imagem seria uma porta (ou uma ponte) para outras imagens, uma espécie de trajeto a ser percorrido por aquele que olha. A ela cabe suscitar um acontecimento que transmita e magnifique o outro, que se combine com ele e produza, para todos aqueles que vierem a olhá-lo e para cada olhar singular pousado sobre ele, uma série ilimitada de novas passagens (FOUCAULT, 2001, p.352).

As técnicas visuais utilizadas para compor a capa são várias. Segundo Dondis (2007), a técnica visual mais esplêndida é o contraste, devido à polaridade com a técnica inversa, a harmonia. Alguns efeitos como: luz e sombra, distorção, profusão, acaso, irregularidade e exagero, entre outras, estão presentes na capa analisada. As cores também ocupam um papel preponderante nessa composição, pois as cores cambiantes entre o amarelo, o laranja puxando para o vermelho são importantes no conjunto, principalmente para evidenciar a assinatura da revista, cujas cores mudam de acordo com os temas abordados, ou seja, as cores do logo mudam semanalmente.

A foto utilizada foi trabalhada artisticamente pelo recurso do photoshop, sobre a imagem do terrorista. A figura de Osama parece desfigurada, modificada pela falta de contorno nítido que a fotografia em si propiciaria, as cores cambiantes entre laranja e vermelho ressaltam os olhos e preenchem o fundo. Esse enquadramento simula o terrorista ressurgindo em meio a um cenário que lembra os combates suscitados pelo radicalismo religioso liderado por ele. O acaso, uma das técnicas visuais, está presente nesta capa; há aparente ausência de planejamento, ou seja, uma desorganização intencional na escolha das cores.

A sugestão de guerra fica mais evidente pela escolha das cores quentes que compõem o fundo, pois não há uma cena bem delineada. Assim, a figura em close se destaca em meio à profusão de cores, causando um impacto no leitor. Nesse tratamento dado à imagem, não deixa de transparecer o tom valorativo do enunciador e sua equipe, a imagem trabalhada artisticamente confirma as ideias expressas no título e subtítulo. Dessa forma, título, subtítulo e foto formam um enunciado concreto. Na capa analisada fica o sentido implícito aos olhos do leitor que, somado à imagem, reforça discursivamente a concepção de que o mundo não se encontra seguro. Cabe aqui a reflexão que Bakhtin faz sobre o excedente de visão em obras literárias:

[...] o excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplando sem perder a originalidade deste. [...] nossa tarefa imediata é examinar aqueles valores plásticos-picturais e espaciais que são transgredientes à consciência e ao mundo da personagem, à sua diretriz ético-cognitiva no mundo do outro sobre ele, da consciência do autor-contemplador. (BAKHTIN, 2006, p.25).

A imagem centralizada em close destaca o olhar da personagem, um olhar fixo, como se encarasse o leitor. A cabeça erguida é muito importante, pois está de frente para a câmera; a imagem assim captada deixa transparecer a força da imagem ou

personalidade registrada, ou seja, o mundo realmente não está seguro, pois a morte do terrorista não garante a paz, há um diálogo de imagem e enunciado aí instaurado. Cabe aqui lembrar os dizeres de Dondis (2007), que a revista para respaldar sua formação discursiva elabora discursos, discursos constituídos por imagens. Assim, quando o leitor se defronta com a capa da *ISTOÉ*, ele vê uma imagem que não deixa dúvidas quanto à continuação do terror. Sobre a face do terrorista há uma forte incidência de luz amarelada que se mescla com o laranja e o vermelho que compõem o fundo.

O título *O MUNDO NÃO ESTÁ SEGURO* que se encontra sob a imagem está preenchido na cor branca, com letras na fonte Franklin, está em caixa alta e estabelece uma ligação entre a imagem e o subtítulo. Vistos por este enfoque, imagem, título e subtítulo estão diretamente interligados.

O título está estruturado em uma frase verbal, com sujeito simples e verbo no presente do indicativo, seguido do adjetivo “seguro” - livre de perigo. O enunciado chama a atenção do leitor devido à periculosidade que o assunto sustenta. Não está evidente o emissor do enunciado, portanto, tal afirmativa torna-se ainda mais forte aliada ao plano imagético, como se constituísse ou expressasse uma verdade geral. Dessa forma, o aspecto visual se relaciona com a afirmação do título. Se através da linguagem visual observa-se perfeitamente que o mundo não está seguro, fica ainda mais evidenciado no subtítulo essa comunicação:

Osama Bin Laden morto ainda é uma ameaça.

Como mártir, ele inspira pelo menos dez grupos terroristas espalhados por diversos países. Saiba onde eles atuam, quais seus alvos e por que estão dispostos a matar.

O subtítulo destaca-se por aparecer em duas cores, branco e amarelo. As frases que estão destacadas na cor amarela: morto ainda é uma ameaça – ele inspira pelo menos dez grupos terroristas – estão dispostos a matar, se forem ligadas, fazem sentido.

O enunciado verbal articulado ao visual encaminha o leitor a compreender que realmente a morte do terrorista não traz nenhuma segurança, principalmente pelo conteúdo semântico do advérbio de negação “não”. Portanto, a afirmação expressa no título fica ainda mais clara no subtítulo.

A maneira como os enunciados estão devidamente articulados deixa transparecer a ideia da falta de segurança mundial, apesar da morte de seu líder (Osama). As chamadas secundárias, localizadas no canto esquerdo da capa, completam ainda mais o sentido da chamada principal: “O MUNDO NÃO ESTÁ SEGURO”:

- Como foi a ação dos EUA que eliminou o líder da Al-Qaeda;
- O homem que prendeu Sadam Hussein e caçou Bin Laden;
- O orgulho americano fortalece Barack Obama;
- A movimentação de extremistas na fronteira do Brasil.

Os enunciados não estão claramente articulados, mas sequenciados de modo que o leitor possa fazer essa articulação; com isso, transparece a ideia do enunciador de que realmente o mundo não se encontra seguro. No plano imagético, o tratamento que foi dado à imagem do terrorista exprime de forma subjetiva o tom avaliativo do enunciador; já na manchete e nas chamadas, fica clara a ideia da insegurança. Desta forma, título, subtítulo e imagem formam um enunciado concreto, em que o leitor é convidado a participar respondendo a ele ativamente. O encaminhamento que é dado pela equipe de produção conduz a uma resposta sintonizada com a proposta enunciativa da capa.

A capa como enunciado concreto está diretamente ligada ao contexto histórico que abarca os leitores: o 11 de setembro é uma data que todos não esquecem, a credibilidade do presidente americano naquele momento em baixa, atentados terroristas em vários países e a ocupação americana no Iraque sem sucesso. Como enunciado concreto, a capa transmite as ideias de toda a equipe que a produziu e, conseqüentemente, conduz o leitor a partilhar as

mesmas opiniões. Essa capa foi organizada direcionando todos os elementos verbais e não-verbais para o tema: continuidade. Dondis (2007, p.31) ressalta que é necessário treinar o olhar para entender as articulações e compreender seus significados. Os elementos visuais não se encontram por acaso em algum lugar. “São acontecimentos visuais, ocorrências totais, ações que incorporam a reação ao todo”. A autora chama de alfabetismo visual, a esse processo de treinamento. Destaca ainda que na composição de uma imagem o resultado final é sempre a manifestação do artista. E claramente, o significado dependerá da resposta do espectador, pois este utilizará sempre critérios subjetivos.

CONCLUSÃO

Com a ajuda da tecnologia, uma grande parcela da sociedade atual tem fácil acesso aos meios de comunicação, os quais são fontes de transmissão de informação; mas informação não é sinônimo de conhecimento. Os meios de comunicação utilizam estratégias verbo-visuais para comunicar suas informações que, por sua vez, estão carregadas de outros dizeres que estão além da materialidade linguística, muitas vezes deixados de lado pelo leitor pouco proficiente. O gênero escolhido para compor o *corpus* deste artigo – capa são elaboradas por uma empresa que atendem seus interesses financeiros, seguidos dos valores em que a empresa se apoia e também respondem aos leitores pressupostos das revistas que são seu público consumidor. É bom trazer à memória que, embora haja um perfil de leitores, estes podem pertencer a diferentes camadas sociais e diferentes níveis linguísticos; sendo assim, a recepção é diversificada. As esferas de produção, circulação e recepção dependem indiscutivelmente das marcas sociais de cada um.

Este trabalho apresentou a leitura da linguagem verbo-visual dos gêneros midiáticos capa de revista como recurso para atividades de leitura crítica no ensino da Língua Portuguesa. Objetivou-se especificamente investigar mecanismos e estratégias

linguístico-discursivas e visuais da revista *ISTO É* e *ÉPOCA EDIÇÃO ESPECIAL* na respectiva capa de uma edição que tratou da morte de Osama Bin Laden, para compreender as estratégias linguísticas na elaboração das capas de revista em suas relações dialógicas com o leitor implícito e o contexto sócio-histórico de que faz parte. Como afirma Dondis (2007, p.231) em seus estudos sobre a linguagem visual, quanto maior o domínio dessa linguagem, menor será o poder de manipulação que os meios de comunicação exercem sobre os indivíduos pouco proficientes.

Desse modo, essas análises desnudam essa linguagem midiática mostrando que é possível fazer uma leitura crítica deste gênero descortinando essa trama linguístico-enunciativa revelando suas múltiplas faces. O trabalho apresentou também as relações dialógicas existentes entre os enunciados verbo-visuais. As análises mostram com clareza que as revistas, apesar de serem um veículo de informação que deveria ser imparcial, deram um tratamento ao assunto de forma a apoiar todas as decisões tomadas pelo governo americano, encaminhando o leitor a concordar com essas tomadas de decisões, não lhe restando alternativa. A isenção que deveria existir no discurso jornalístico é deixada de lado em função de várias razões que abarcam toda essa produção. Essa isenção não ocorre somente porque os signos são ideológicos, segundo Bakhtin (2003). No caso dos enunciados, eles atuam como uma expressão da posição valorativa do homem individual (enunciador). Segundo o teórico, em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo de pessoas conhecidas, em que o homem nasce e desenvolve, sempre existirão enunciados investidos de autoridade que darão o tom. Para Bakhtin, são os “senhores do pensamento”. Portanto, as análises aqui apresentadas mostram que é inegável a contribuição da leitura desse gênero à educação, pois diminuiria o efeito de persuasão existente nesta linguagem, tornaria o leitor mais crítico e capaz de fazer intervenções, questionamentos e, principalmente, de se opor às ideias do enunciador, questionando-o. Espera-se, com este estudo, contribuir para a ampliação de práticas de leitura em sala de aula, conforme o campo de pesquisa em Linguística Aplicada propõe.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: As novas fronteiras do Letramento Visual. In: PEREIRA, C.; ROCCA, P. (Org). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Porto Alegre: Globo, 1969.
- BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Trad. do russo Paulo Bezerra). 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. (Trad. Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 1987.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. (Volochninov), **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14ª ed., São Paulo: Hucitec, 2010. . (Original russo – 1929)
- BERTI-SANTOS, S. S. Léxico e cultura: a palavra ‘javanês’. Do discurso literário ao discurso jornalístico. In: XV CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICAY FILOSOFIA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL), 2008, Montevideo (Uruguay). **Anais**:... versão Eletrônica, p. 1-19.
- BERTI-SANTOS, S. S. Análise do verbo-visual de textos em hipermídia: a charge. In: ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL (ENIL), SIACD - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO, 8., 2008, São Paulo. **Anais**... São Paulo: FFLCH/USP, 2008.
- BRAIT, M. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 79 -102.

BRAIT, B. e MELO, R. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 61-78.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010., p.201-220.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. (Trad. Ângela S. M. Correa). São Paulo: Contexto, 2007.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ÉPOCA. São Paulo: Editora Globo. Edição 677. 9 maio 2011.

FARACO, C. A. Autor e a autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010., p.37-60.

FOUCAULT, Michel. A pintura fotogênica (1975). In: **FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001

GUIMARÃES, L. **A cor como informação**: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2000.

HERNANDES, N. **A mídia e seus truques**: o que o jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar a atenção do público. São Paulo: Contexto, 2006.

ISTOÉ. São Paulo: Editora Três Ltda. Edição 2165, ano 35. 11 maio 2011.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 4ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

KRESS, G., LEITE-GARCIA, R., van LEEUWEN, T Semiótica discursiva. In: **El discurso como estrutura e processo**: estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria. van DIJK, T. (Comp.). Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita**. Revista intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC - SP, ISSN 1806-275X, 2006.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010., p.167-176.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto, Brasília, ano 16, n° 69, jan/mar. 1996, p. 63-81.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e textualidade, In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M.A. (Org). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MELO, J. M. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3ª ed. Campos do Jordão: Mantiqueira. 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLATÃO. **Diálogos: a República**. Porto Alegre: Globo, 1964.

PUZZO, M. A. leitura verbo-visual de capas de revista e a formação do leitor. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA (SePLA), 5, 2009, Taubaté. **Anais...Taubaté: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté**, 2009a. CD - ROM.

PUZZO, M. A. **Gêneros discursivos: capas de revistas**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada. Taubaté: Unitau. Revista Eletrônica. v. 1, n.1, p.63-71, 2009b.

PUZZO, M. A. **As capas de revista: relações dialógicas**. Revista do GEL, São Paulo, v. 6, n.1, p.135-150, 2009c.

RATO, VASCO. **Compreender o 11 de setembro dez anos depois**. 1.ed. São Paulo: Babel, 2011.

ROSSI, C. **O que é jornalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2009.

SCALZO, Marília. **Sobre fotografia**. (Tradução Rubens Figueiredo). 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SENTIDOS DE SER PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO NOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA DA UFES

Silvana Sales¹
Silvana Ventorim²

INTRODUÇÃO

A temática da formação de professores vem sendo amplamente discutida e defendida pelos estudiosos da área da educação, ganhando especial destaque após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual preconiza que a formação mínima deverá ser obtida em nível superior.

No entanto, a sua problematização como objeto de investigação científica mostrou-se bastante reduzida, sobretudo até a década de 1980. Tal realidade muda à medida que se amplia o atendimento à população escolarizável no ensino fundamental e, mais recentemente, no ensino médio.

O rápido e contínuo crescimento da oferta e da obrigatoriedade da escolarização contribui para a ampliação da complexidade do ser professor e dos saberes necessários à sua profissão, visto que provoca alterações no perfil dos docentes e acentua a diversidade social, econômica e cultural entre os estudantes por eles atendidos. Além da exigência de novos conhecimentos, métodos e técnicas, requer-se ao professor maior participação no âmbito da gestão da

¹ Autora: Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) e Estudante de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay. E-mail: silvanabatistasp@gmail.com

² Coautora: Professora Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). E-mail: silventorim@hotmail.com.

escola e um intenso diálogo com as famílias e as comunidades em que essas escolas estão inseridas.

Com efeito, novos desafios são postos não só aos educadores, mas também às instâncias responsáveis por sua formação. Afinal, como formar um profissional que dê conta dessas novas demandas? Que saberes um estudante egresso de um curso de licenciatura precisa articular para atuar na profissão docente? Que estratégias adotar para, além de formar novos professores, trazer de volta às salas de aula os professores formados em nível de ensino médio e já em serviço?

O trabalho de investigação, ora apresentado, insere-se no debate das implicações trazidas pela atual política de formação de professores para a educação básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) e operacionalizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em articulação com os entes federados e as Instituições Públicas de Ensino Superior brasileiras (Ipes), a qual normatiza, estimula e fomenta propostas de cursos de formação inicial e continuada desses professores, por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD).

A formação do professor na/pela Universidade pública brasileira mostra-se como uma importante conquista para a categoria, que há muito vem reivindicando esse direito, especialmente por meio de associações e organismos que se dedicam à pesquisa e ao debate acerca dessa temática. No entanto, a possibilidade de utilização da EaD como principal estratégia de governo para essa garantia traz uma calorosa discussão e divide opiniões entre educadores e pesquisadores.

De um lado, comemora-se a ampliação do acesso dos professores ao nível superior e a sua interiorização em lugares historicamente desassistidos por esse direito; de outro, lamenta-se o fato de ver, mais uma vez, a centralidade das questões inerentes à formação de professores como uma prioridade “postergada” (FREITAS, 2007).

Na literatura do campo, os estudos que relacionam a EaD com a formação de professores tratam, com maior ênfase, da formação

continuada em detrimento da formação inicial, o que parece indicar um baixo interesse por pesquisas nesta área específica. No cenário das licenciaturas, destacam-se, os estudos de Preti (2001), Neder (2005) e Alonso (2005), sobretudo acerca da experiência da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT³, onde atuaram como professores.

No bojo dessas tensões, é inegável o fato de que, em termos quantitativos, houve um crescimento explosivo, com relação tanto às matrículas quanto aos cursos e às instituições, criadas e/ou credenciadas para a oferta do ensino superior no Brasil. Os dados estatísticos publicados acerca da educação superior no Brasil confirmam esse rápido crescimento, denominado como um verdadeiro *boom* pelos pesquisadores da área.

Ressalta-se que a EaD consolidou-se como modalidade oficial de ensino no Brasil, por meio de um arcabouço legal com origem no art. 80 da Lei 9.394/96, que instituiu as atuais diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), embora suas práticas e experiências possam ser remontadas aos primórdios da comunicação humana.

O Decreto 5.622, de 19/12/2005, primeiro regulamento da EAD publicado após a LDB, conceituou-a como uma “modalidade educacional”, destacando a importância da mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, enfatizando a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação como forma de disseminação e produção do conhecimento, com estudantes e professores atuando de forma interativa, em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Utilizando-se desse dispositivo, o governo federal instituiu, por meio do Decreto 5.800/2006, de 8/6/2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a princípio no âmbito da extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC. A partir do ano de 2009, por meio da Portaria n.º 318/2009, de 2/4/2009, a

³ A Universidade Federal de Mato Grosso foi a primeira IES brasileira a ofertar um curso de licenciatura na modalidade EaD e sua experiência foi inspiradora para o início da EAD na Ufes. Ressalta-se que as primeiras experiências da UFMT e da UFES com a EaD ocorreram antes da criação do Sistema UAB.

operacionalização do sistema UAB foi transferida para a Diretoria de Educação a Distância da Capes, denominada por alguns estudiosos da área como a “nova Capes⁴”.

O objetivo prioritário do Sistema UAB é a formação de professores para a educação básica, por meio do fomento e articulação de parcerias com as Ipes para a oferta de cursos na modalidade EaD e com os entes federados para a implantação e estruturação dos polos de apoio presencial. Atualmente, a UAB representa a principal estratégia de formação universitária de professores, estando presente em todos os estados da federação. Dessa conjuntura, esta pesquisa delimitou-se ao universo dos estudantes egressos dos cursos de licenciatura a distância, ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no âmbito do Sistema UAB, no Polo da cidade de Itapemirim – Espírito Santo (ES).

A construção e sistematização de suas bases teórico-metodológicas foram delineadas no formato de um estudo de caso qualitativo, o qual percorreu, desde a intencionalidade inicial até o encontro de novas e diferentes formas de conceber as ideias que a fundamentam, um caminho que teve como eixo norteador o seguinte problema: “Como os estudantes egressos compreendem o processo de formação docente vivido nos cursos de licenciatura a distância, ofertados pela Ufes, no Polo de Apoio Presencial do Sistema UAB de Itapemirim - ES e quais sentidos eles atribuem aos saberes produzidos ao longo de suas trajetórias de formação?”

Nesta direção, a pesquisa buscou compreender, por meio dos dados produzidos, como se deu o processo de constituição do ser docente e dos saberes da profissão docente ao longo de suas trajetórias de formação, definindo como recorte temporal: o “antes”, o “durante” e o “depois” de terem cursado uma licenciatura ofertada pela Ufes, via EaD, no Polo UAB de Itapemirim - ES.

⁴ A Lei 11.502/2007, de 11/7/2007, modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes, agregando a esta a responsabilidade da formação de professores para a educação básica, em todos os níveis e modalidades. Para tanto, foram criadas duas diretorias: A Diretoria de Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED). Na DED, se encontra alocado o Sistema UAB.

Para fins didáticos, dividimos o texto em três principais partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte, apresentaremos os fundamentos teóricos que nortearam nossas opções metodológicas; na segunda parte, traremos os referenciais teóricos que elencamos para fundamentar nossas análises acerca da formação, da docência e dos saberes da docência; e, na terceira parte, apresentamos um recorte dos resultados obtidos por meio de nossa análise em meio aos dados produzidos junto aos sujeitos participantes da pesquisa.

Ao finalizarmos, tecemos algumas considerações, num esforço de síntese de nossa elaboração e reelaboração, ante as muitas contribuições de nossos interlocutores ao longo deste trabalho. Esperamos, por meio dele, elucidar os principais conceitos e ideias do estudo, vislumbrando sempre a possibilidade de novas indagações e novas perspectivas de compreensão desse fenômeno tão complexo, que é a formação inicial de professores, por meio da modalidade EaD.

ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Tendo em vista a natureza da investigação, optamos pela utilização do estudo de caso qualitativo, por considerar, assim como Goldenberg (2004), que se trata de [...] “um método com o qual se pode adquirir conhecimento de um fenômeno estudado, a partir da exploração intensa de um único caso” (p. 33).

Para Yin (2005), o estudo de caso é a melhor estratégia para pesquisas do tipo “como” ou “por que” são feitas, quando o investigador possui pouco controle sobre os eventos e o foco é um fenômeno contemporâneo. Ainda segundo esse autor, o estudo de caso é [...] “uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real” (YIN, 2005, p. 32). Nessa perspectiva, delineamos o nosso estudo em torno de um caso que se delimita aos saberes e sentidos produzidos pelos primeiros alunos licenciados à profissão docente, via EaD, pela Ufes, no Polo UAB de Itapemirim - ES.

O esforço, ao compor os dados a serem analisados, deteve-se exatamente em obter desses sujeitos a relevância desse percurso ao longo do processo de formação inicial vivido em um tempo/espaço que lhes foram únicos, mas que constituem, em virtude de sua relevância social, um fenômeno de extrema relevância à compreensão dos processos de formação de professores para a educação básica, pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, no âmbito do Sistema UAB.

Durante a etapa de coleta e produção de dados, utilizamos três principais instrumentos: um questionário semiestruturado para resposta individual, com leitura orientada pelo pesquisador; uma entrevista coletiva com temas predefinidos para um debate aberto e provocativo, sob a mediação da pesquisadora; e um fórum virtual temático, em uma sala criada na plataforma *moodle*⁵, para fins específicos da investigação, também com temas predefinidos e sob a mediação da pesquisadora.

O questionário priorizou o levantamento de questões objetivas, tais como idade, sexo, estado civil, experiência profissional e formação/titulação anterior. Com finalidades articuladas, a entrevista coletiva e o fórum virtual abordaram questões relacionadas às memórias e impressões acerca do processo de formação vivido, bem como dos saberes produzidos ou ressignificados, num recorte temporal que compreendia o antes, o durante e o após a integralização dos cursos.

Nesse sentido, podemos afirmar que nossos sujeitos não foram meros respondentes, mas coautores de um processo formativo e reflexivo, construído com a pesquisadora. Os fóruns temáticos possuem um caráter colaborativo e se apoiam no compartilhamento de ideias e papéis entre os participantes. O modelo de interação proposto foi o multidirecional, o que significa

⁵ De acordo com Sabbatini (2007), o *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. O termo é um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos) que vem sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo.

dizer que não existiu uma hierarquia nas relações, pois a partir da questão inicial lançada pela mediadora, todos poderiam manifestar suas concepções e lançar outros questionamentos aos participantes.

Subsidiariamente, também nos utilizamos de fontes documentais, como os projetos pedagógicos dos cursos, os relatórios da Direção Acadêmica da Superintendência de Educação a Distância (Sead) da Ufes e documentos normativos em vigor. Vale ressaltar, ainda, que o diário de campo produzido, constituiu-se em uma rica fonte de dados e registros sistematizados ao longo de toda a pesquisa.

Como sujeitos da pesquisa, constituímos um grupo de estudantes egressos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Física e Química. No Polo UAB de Itapemirim/ES, foram matriculados, em 2008, 90 estudantes, sendo 30 em cada um dos três cursos. Ao final de 2013, tínhamos 34 estudantes concluintes, dos quais 19 eram do curso de Artes Visuais, oito do curso de Física e sete do curso de Química. Por adesão e sorteio, foram selecionados três estudantes egressos de cada curso, representando, assim, 10% do quantitativo da matrícula inicial.

Embora tenhamos nos utilizado de um questionário, ainda que semiestruturado, não objetivamos dados para análises quantitativas. Com base nos dados coletados por meio deste instrumento, foi possível verificar questões relacionadas ao perfil do grupo. Verificou, por exemplo, que se tratava de um grupo bastante heterogêneo quanto à idade, formação e experiências com o magistério.

Essa diversidade mostrou-se muito enriquecedora tanto ao momento do debate quanto ao momento das análises, uma vez que concordamos com Boff (2008) quando este afirma que “cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam”, considerando-se que a historicidade dos sujeitos configura-se como um elemento primordial à análise de suas respostas.

Destaca-se, sobretudo, uma maioria de estudantes que tiveram sua primeira experiência com a Ufes e com a EaD, por meio das licenciaturas cursadas no Polo UAB de Itapemirim - ES, o que imprime um caráter histórico e singular do processo de formação

vivido neste contexto de democratização do acesso à Universidade pública, preconizado pelo programa de interiorização da Ufes e pelo Sistema UAB. Na parte três, trataremos dessas questões com maior propriedade, articulados aos demais dados e às nossas impressões e análises.

A FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO SER E DOS SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Para composição de nosso quadro teórico, encontramos, nas categorias de análise dos teóricos Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Paulo Freire, a convergência de ideias que consideram a formação como um processo que ocorre no sujeito, pelo sujeito e com o sujeito e, ainda, que esta antecede a toda e qualquer prática intencional e sistematizada de formação. O conceito de formação inclui, para esses autores, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta, ante outras concepções técnicas.

Freire (1996) problematiza saberes que considera indispensáveis à formação e à prática docente. Articulado a esses saberes, discute temas como a ética, a autonomia, a esperança e a responsabilidade dos educadores para com a formação dos discentes. Chama-nos à atenção para a importância da dimensão técnico-científica e da rigorosidade metódica na formação e no trabalho dos professores. No entanto, lembra que esse processo não pode ocorrer fora de uma dimensão ética e estética, o que chama de “boniteza” necessária à prática educativa, sendo esta uma prática eminentemente humana.

A reflexão de Freire nos leva à compreensão de que a formação do professor, não pode ocorrer de forma desvinculada ao seu compromisso político e social com a educação. Para Freire (2011), não é possível ser professor sem a percepção cada vez melhor de que a prática docente não pode ser neutra, e afirma: “[...] minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e

aquilo” (FREIRE, 2011). Os estudos de Nóvoa⁶ (1992) assinalam que a maneira como o professor ensina está diretamente relacionada ao que ele é como pessoa em suas múltiplas dimensões, sendo impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Tal perspectiva vai de encontro à ideia de professor como protagonista, autor e gestor de seus processos formativos e de saberes construídos durante a vivência da profissão numa formação atravessada por conhecimentos produzidos na vida, na instituição escolar e na sociedade como um todo.

Ampliando a discussão sobre o conceito de formação, Nóvoa (1992) tem posto ênfase em estudos tanto sobre a vida dos professores quanto sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. Para ele, a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser – a vida e as experiências, o passado – e um processo de ir sendo: os projetos e as ideias de futuro. A formação é, nesse sentido, uma conquista feita com ajuda dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Nessa perspectiva, afirma que ninguém forma ninguém. Cada um se forma a si próprio (NÓVOA, 2004).

Considera o autor que a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes). Para concretizar esse objetivo, o autor supõe uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de “autoformação”.

Essas reflexões têm motivado a pensar que a formação de professores, de forma muito mais ampla, constitui um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, como continuidade de experiências, marcadas por fases e momentos em que diferentes fatores atuam, sejam sociais, políticos, pessoais, sejam familiares.

⁶ Vale ressaltar que as pesquisas de Nóvoa, acerca da formação de professores, vêm sendo construídas no contexto da educação de Portugal. No entanto, suas reflexões oferecem ampla sustentação para pensarmos a formação de professores no Brasil.

Tardif (2012) relaciona o “ser” ao “saber fazer” exigido pela profissão, numa perspectiva teórica assinalada por ele como própria, mas compreende que não é possível separar a questão do saber dos professores das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores.

Com relação à formação, Tardif (2012) assinala que ela não se faz somente como fruto do saber acadêmico, escolar, universitário, dos saberes adquiridos nos cursos, mas também dos saberes intuitivos adquiridos em sala de aula, espaço de formação por excelência para o qual convergem reprodução e inovação. De acordo com Tardif (2012):

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2012, p. 11).

Assim, o autor defende que esse saber é um saber social, partilhado por todo um grupo de agentes que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis. Desse ponto de vista, Tardif (2012) nos afirma que as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a uma situação coletiva de trabalho.

Além disso, a posse e a utilização desse saber repousam sobre um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar a sua definição. Um professor nunca define sozinho e em si mesmo o próprio saber profissional; ao contrário, esse saber que é produzido socialmente resulta de uma negociação entre diversos grupos.

Os conceitos de saberes e de práticas, abordados por Paulo Freire, Antônio Nóvoa e Maurice Tardif, assim como os conceitos de formação e de socialização profissional, mostram-se apropriados para pensarmos o processo de formação inicial de

professores, objeto central desta pesquisa, na medida em que contribuem com compreensões muito próximas de homem, sociedade, cultura e educação.

O homem é um ser social que age para si e para o outro, orientado pelas práticas e saberes historicamente construídas a partir de sua cultura. A educação, como prática humana, não se desvincula deste contexto.

O docente, em seu percurso formativo, amplia seu universo de conhecimentos e constrói-se como pessoa e profissional diante dos desafios enfrentados. A forma como cada um irá organizar a sua prática está intimamente relacionada ao campo das ideias e saberes já produzidos, mas que estão em constante reformulação. A realidade não é estática e, neste sentido, a formação precisa ser assumida como um processo contínuo e dinâmico, comprometido com as demandas educativas que lhe são postas, cotidianamente.

A FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO SER E DOS SABERES DA DOCÊNCIA: ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DA PESQUISA

Por meio da técnica de triangulação e de uma abordagem que mesclou momentos presenciais e momentos mediados pelas tecnologias, o diálogo e a interação mostraram-se favoráveis à produção de dados capazes de gerar análises múltiplas.

Conforme mencionado, esta pesquisa contou com a participação de nove estudantes egressos das três primeiras turmas dos cursos de licenciatura EaD, ofertados pela Ufes, no âmbito do Sistema UAB, no Polo de Itapemirim/ES. Visando a preservação de suas identidades, definimos um código para nos referirmos a cada um desses estudantes, em conformidade com os cursos de origem. Desse modo, denominamos os três estudantes egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais de A1, A2 e A3; os três egressos do curso de Licenciatura em Física, de F1, F2 e F3; e os três egressos do curso de Licenciatura em Química, de Q1, Q2 e Q3.

A figura do professor como “ser” que detém autoridade é levantada pelo estudante A1 como algo que se perdeu na profissão docente, em razão da perda de valores como o respeito à família, aos mestres e aos colegas. Tal concepção remete-nos a uma ruptura com a ideia de grande “prestígio dos professores no início do século XX”, referido por Nóvoa (1995, p. 19), algo que, para o estudante em questão, lamentavelmente, já não existe.

A1: [...] minha concepção de docência era a de um mundo de limites a assistência ao menor como tutelado em classe (...) tenho saudades das escolas que estudei, sob o vigor impositivo do respeito à família, aos mestres e aos colegas – Em 02/12/2013, às 13:27h.

Ao observarmos o perfil desse egresso, por meio das informações obtidas pelo questionário, verificamos que a licenciatura cursada no Polo foi a sua primeira experiência de graduação e de formação para o magistério. Também verificamos que este nunca atuou como Professor, antes da conclusão de seu Curso.

Isso confirma, em nossa análise, a existência da construção de um sentimento com relação ao ser professor, por meio das imagens e memórias que ele traz de seus próprios professores ao longo da educação básica. Ressalta-se, ainda, que A1 concluiu os estudos equivalentes ao ensino médio (não profissionalizante) em 1964, período em que o país vivia um regime político de acentuada repressão sob o comando da ditadura militar. O papel da escola, nesse contexto, acenava à ordem e ao progresso e, ao que parece, o estudante em questão entende isso como algo muito positivo.

Ainda nesta discussão do sentido de ser professor, as estudantes egressas A2 e A3 referem-se à sua infância e às práticas do “brincar de ser professora”, demonstrando um claro saudosismo à época em que iniciaram sua escolarização.

A2: [...] penso que comecei muito cedo a construir minha relação com a docência, pois desde bem pequenina já dava aulas para as minhas bonecas, coisa que infelizmente já não se vê mais nos dias de hoje, meninas brincando de professoras (...) – Em 01/12/2013, às 19:42h.

A3: [...] desde muito cedo a vocação para o magistério era uma constante, a partir das brincadeiras na varanda da casa (...) – Em 04/12/2014, às 20:23h.

O fato de essas duas estudantes terem cursado o já extinto Curso Normal, respectivamente, em 1980 e 1984 e possuírem uma ampla bagagem de experiências com o exercício do magistério na educação básica, aponta que o processo de iniciação à carreira, vivida por elas, ocorreu em um momento em que a figura do professor estava centrada em uma visão reducionista, revestida de um caráter missionário e vocacional herdado pelos jesuítas e, intencionalmente, perpetuado pela sociedade capitalista. A formação, nesse sentido, investia em um perfil de professor que fosse capaz de instruir os seus estudantes, com ênfase no método e na criação de laços afetivos que remetiam à escola um caráter de continuidade do lar. Para Freire (1997),

[...] a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais (p. 25).

O termo “vocação” aparece explicitamente no depoimento do estudante A3, o que nos faz pensar que, embora haja um esforço de superação, ainda existe, entre os professores, a crença de que o profissional para o magistério precisa ser dotado de dom e outras condições *a priori* à formação inicial propriamente dita.

Para Nóvoa (1999) e outros estudiosos da educação, a vocação é um dos principais elementos utilizados nas sociedades ocidentais modernas em favor da desprofissionalização docente, pois se trata de um discurso que desloca a centralidade do ser professor como categoria profissional e, conseqüentemente, todo o movimento de luta em favor de sua valorização.

O estudante F2 revela que, antes do ingresso nas licenciaturas, trazia uma concepção de ser professor como uma “fonte do saber”, aquele que detinha o domínio dos conhecimentos, os quais deveriam ser transmitidos aos alunos de forma passiva.

F2: [...] antes, eu analisava o professor como a fonte maior de saberes e o aluno como receptor dos mesmos (...) – Em 04/12/2013, às 16:56h.

Tal concepção pode ser ilustrada pelo conceito de educação bancária, teorizado por Freire (2013), onde o professor atua como “depositário” e os estudantes como “cofres” que vão, ao longo de sua escolarização, acumulando saberes determinados historicamente pelas classes dominantes, sem nenhuma preocupação com a realidade social e cultural destes.

A estudante F3, antes de ingressar na licenciatura, no Polo, era licenciada em outra área curricular e vinha atuando há alguns anos na profissão. Por meio de suas colocações, também verificamos que, apesar das mudanças ocorridas na sociedade e na escola contemporânea, a figura do professor conteudista persiste por meio de práticas que vão perpetuando a sua centralidade como transmissor alheio às questões sociais do meio em que se inserem a escola e os seus alunos.

F3: [...] o ensino que os professores me ensinavam em sala de aula, antes de começar o ensino superior, era para mim referência de seguir ou não algumas práticas como exemplo – Em 04/12/2013, às 17:21h.

Verificamos, por meio dos depoimentos escritos no fórum virtual temático e ainda por meio de sua confirmação quando cruzados com os dados produzidos na entrevista e no questionário, que, mesmo antes de cursarem uma formação específica, os estudantes das licenciaturas trazem consigo um imaginário construído acerca do “ser professor”, especialmente em virtude das experiências vividas ao longo de sua escolarização na educação básica. Acerca dessa construção, Freire (2003) afirma que:

[...] a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo [...] (p. 53).

Nesse sentido, Nóvoa (1992) também postula que “é impossível separar o ‘eu’ profissional do ‘eu’ pessoal”. Desse modo, compreendemos que as concepções do “ser professor” se fazem em meio às experiências e práticas construídas antes mesmo do ingresso na profissão. Além das experiências e práticas vividas, associam-se ainda fatores relacionados à influência familiar e expectativas sociais, as quais, muitas vezes, são decisivas inclusive no momento da escolha pelo ingresso em um curso de licenciatura.

Contudo, o que se afirma, diante dos dados que aqui apresentamos, é um sentimento de identidade com a profissão docente como algo que se vem construindo ao longo de suas vidas e especialmente pela projeção e identificação com profissionais que os marcaram ao longo de sua escolarização.

Em nenhum dos depoimentos, identificamos entre os sujeitos da pesquisa um sentimento negativo com relação à docência. Mesmo entre aqueles que citam problemas relacionados ao exercício dessa profissão na atual conjuntura, o “ser professor” possui um sentido enobrecedor, o qual poderá, por meio de sua existência, promover mudanças tanto no aluno, de forma mais individual, quanto no coletivo social. Isso se expressa claramente por meio dos depoimentos da estudante Q3, quando afirma:

Q3: [...] Tive professores muito bons, ou seja, que contribuíram com o meu crescimento como cidadã. Acredito que a docência deve ser a ferramenta para a construção de uma sociedade melhor, mostrando e ajudando aos que mergulham, seja como aluno ou como professor, a verdadeira cidadania – Em 04/12/2013, às 19:46h.

As concepções e sentidos atribuídos a essa questão mostraram-se bastante diversas, mas de forma geral, estão relacionadas não somente às experiências do magistério como profissão, mas, sobretudo, às marcas deixadas pelo processo de escolarização vivido quando eram estudantes da educação básica.

No decorrer da pesquisa, verificamos que o processo formativo vivido por meio dos cursos de licenciaturas EaD da Ufes, possibilitou uma ampliação significativa acerca da concepção de

docência. O depoimento de F1 evidencia uma concepção ampliada do ser professor com relação a que tinha antes, mesmo já estando em atuação no magistério da rede privada, sem habilitação, há quase 30 anos.

F1: [...] sim, mudou muito. Antes não havia cursado disciplinas pedagógicas, o que só aconteceu depois que iniciei o curso de licenciatura em física EAD. O que fazia era baseado no que observava dos meus antigos professores, procurando adequar a realidade atual, mas com o estudo desenvolvido pude aperfeiçoar meus conhecimentos e hoje sinto que sou um professor mais completo – Em 11/12/2013, às 17:11h.

Ao referir-se ao conceito de saber, Tardif (2012) afirma: “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa, no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11). Tardif (2012) considera que todo saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes que possuem formação comum ou trabalham numa mesma organização. Ampliando esse conceito ao contexto da profissão docente, ele diz que:

[...] o saber dos professores é o saber **deles** e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com a sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2012, p.11, grifo do autor).

No caso do estudante F1, fica evidente que, no compartilhamento do fazer e no cotidiano da profissão, ele se foi constituindo como professor e construindo os saberes que, por muitos anos, lhe conferiram um lugar privilegiado na profissão. No entanto, ao reconhecer que os saberes pedagógicos construídos no decorrer do curso o tornaram mais “completo”, F1 evidencia que tais saberes também são necessários à constituição do ser professor.

O estudante Q1 levanta o sentido de ser professor articulado ao compromisso político dessa profissão. Seu depoimento expressa uma clara compreensão desse papel. Apesar disso, verificamos, por meio dos dados do questionário, que ele não pretende seguir na

profissão docente, visto que a de engenheiro lhe oferece uma melhor remuneração.

Assim, evidenciamos que as questões relacionadas à carreira, como remuneração, valorização e condições de trabalho, se têm colocado como fator de desestímulo à profissão. No momento da entrevista coletiva, F1 também fez referência a essa questão, lamentando a situação de precariedade que se deparou, ao ter assumido uma vaga de professor de Física no ensino médio da rede pública, logo após a conclusão do curso.

O estudante F2 ressalta que a formação proporcionou uma visão mais ampla do ser professor, a qual se restringe não apenas à sala de aula, mas também ao seu entorno, envolvendo a gestão, a família e a comunidade. Apesar de uma carga horária maior nas disciplinas específicas da área de formação, o estudante enfatiza a importância das disciplinas pedagógicas.

F2: [...] Concordo com a colega Q3, pois os melhores materiais didáticos do curso de licenciatura em física foi com relação à educação e às políticas, tanto no que diz respeito à organização, como à reflexão e feedback por parte dos professores – Em 28/11/2013.

Com isso, podemos evidenciar que a proposta de formação voltada à compreensão das especificidades do processo educativo, preconizada nos projetos pedagógicos dos cursos e nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores para a educação básica, foi contemplada no percurso formativo vivido e exerceu significativa relevância aos estudantes.

Ainda no momento da entrevista, levantamos uma questão que se tem mostrado muito recorrente nas críticas tecidas por estudiosos e pesquisadores quando a temática da formação inicial de professores aparece de forma articulada à modalidade EaD, no que diz respeito a uma formação aligeirada e instrumental, sem o envolvimento mais efetivo do aluno com o cotidiano da escola e da formação.

Por meio dos depoimentos dos alunos, evidencia-se exatamente o contrário. Ao lançar essa questão ao grupo, as reações foram extremamente enfáticas, ao confirmar que, em todos os

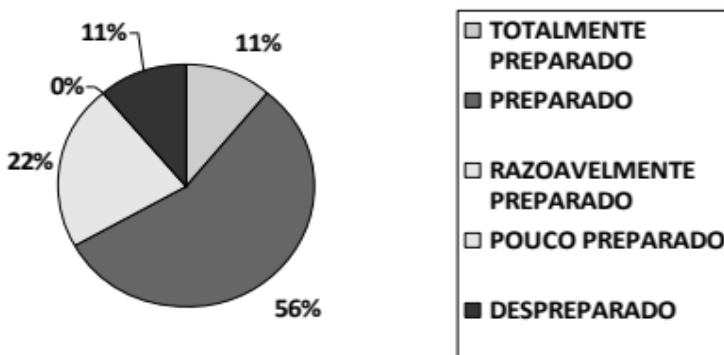
momentos do curso, o incentivo à leitura, à pesquisa e à reflexão foram contempladas tanto por meio dos fascículos quanto de outras fontes. Vejamos o depoimento de F3:

F3: [...] eu chegava, às vezes, a me perguntar: por que tanta exigência de leitura em um curso de formação na área de exatas? – Em 28/11/2014.

A partir deste momento da pesquisa, buscamos de forma mais específica, analisar se houve um sentimento de “preparação” por parte desses estudantes e como isso se evidencia por meio da concepção que possuem acerca da docência e da própria formação.

Assim, por meio dos instrumentos utilizados, constatamos entre os estudantes pesquisados, um percentual de 89% que respondeu sentir-se “totalmente preparado”, “preparado” ou “razoavelmente preparado” para atuar como professor depois de ter cursado a formação inicial, ofertada pela Ufes na modalidade EaD.

Gráfico 1: Índice percentual relacionado ao grau do sentimento de preparação para ingressar na profissão docente ao término do curso de formação inicial vivido, declarado pelos sujeitos da pesquisa, por meio do questionário.



Fonte: Dissertação de Mestrado da Autora, orientado pela Coautora.

Os dados apresentados apontam para a compreensão da relevância que o processo de formação inicial representou a estes estudantes, tanto no que diz respeito ao sentimento de “preparação” como ao reconhecimento da necessidade de uma formação contínua, após a conclusão de suas respectivas

licenciaturas. Transcrevemos, a seguir, alguns depoimentos que confirmam essa afirmação. Os estudantes F3, A2 e A3, deixaram os seguintes registros:

F3: [...] O curso me ofereceu ferramentas de ensino-aprendizagem que são úteis até o presente – Em 28/11/2013.

A2: [...] Após o curso, consegui entender melhor as Artes e assim me preparar melhor didaticamente para trabalhar com meus alunos – Em 28/11/2013.

A3: [...] Acredito que o ser humano está sempre “se preparando”, pois não se representa como um “produto pronto” – Em 28/11/2013.

No fórum virtual temático, a questão da preparação foi provocada de forma articulada à questão dos saberes da profissão. Após serem provocados, por meio de questões abertas, os estudantes Q3 e F1, postaram as seguintes reflexões:

Q3: [...] os saberes construídos e/ou ressignificados ao longo da minha formação inicial (EAD/UFES) foram suficientes para que me sentisse preparado, profissionalmente, porém, sabemos que a profissão exige constantemente a continuidade da reconstrução desses saberes (...) – Em 14/12/2013, às 11:47h.

F1: [...] o que construí durante minha formação em licenciatura foi muito importante para o meu dia-a-dia em sala de aula, mas a sede de conhecimento aumenta à medida em que vamos aprendendo mais, minha vida agora é um eterno aprendizado – Em 16/12/2013, às 18:04h.

Nesta direção, os dados evidenciam uma concepção ampliada da formação inicial, uma vez que expressam uma compreensão desta como etapa de uma trajetória que precisa ser continuamente construída e ressignificada, ao longo da docência. A preocupação com a formação continuada e com as questões relativas à carreira e às condições de trabalho no espaço escolar também demonstram a percepção de que, os conhecimentos específicos das disciplinas em que irão atuar, não bastam para que se sintam preparados.

Com isso, confirmamos, por meio de nosso quadro teórico, que o processo de constituição do ser e dos saberes docentes não ocorre de forma desarticulada desse contexto. O cotidiano da escola é um espaço formativo por excelência, pois o enfrentamento dos problemas que surgem, requer a articulação de diversos saberes.

O reconhecimento da formação como processo inesgotável remete-nos à ideia de inacabamento do homem, teorizado nos estudos de Paulo Freire. A unanimidade apontada para a relevância dos saberes específicos da profissão, dos saberes das disciplinas ministradas e ainda dos saberes políticos em geral, como um todo indissociável, evidencia a afirmação de Maurice Tardif, ao considerar que os saberes da profissão docente são construídos pelos professores em seus processos sociais e de subjetivação. Nesse sentido, os dados também confirmam a questão da indissociabilidade do eu pessoal e do eu profissional, postulado por Antônio Nóvoa.

Desse modo, os dados apontam que os cursos de licenciatura a distância da Ufes mobilizaram e potencializaram múltiplos sentidos do ser professor e dos saberes necessários à sua profissão. De modo especial, percebemos uma grande contribuição destes para o exercício da profissão docente na educação básica de forma crítica e comprometida com o sentido maior da educação e da própria docência. Tais contribuições estão alinhadas com o pensamento de Paulo Freire, o qual preconiza o sentido de ser de toda prática humana como “possibilidade de ser mais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso propósito com essa pesquisa foi o de investigar o processo formativo vivido por um grupo de estudantes dos cursos de licenciatura a distância da Ufes, ofertados, no Polo UAB de Itapemirim - ES. Focamos nosso interesse nos sentidos e concepções produzidos por estes com relação à docência e aos saberes da docência. Os dados produzidos com os nossos sujeitos evidenciam e denunciam uma forma de sistematização da escola e

da formação docente desarticulada das reais necessidades que estes apresentam, e esse é um dos fatores que, em nossa análise, vêm contribuindo para um crescente desgaste e desestímulo à profissão.

Os estudantes egressos, participantes da pesquisa, são unânimes ao relacionarem essas questões ao sentimento de (in) satisfação e de (des) preparo à carreira docente. Com isso, compreendemos que a centralidade do problema da formação não está na modalidade em que ocorre, mas na conjuntura das questões acima levantadas. Cabe ressaltar que, em nenhum momento, os estudantes relacionaram suas dificuldades e/ou desapontamentos à modalidade EaD. Desta forma, até aqui, estamos nos referindo ao contexto educacional como um todo e às mazelas e precariedades a que fomos historicamente expostos e que se perpetuam sobre novas performances às gerações contemporâneas e talvez às futuras. Os dados evidenciam que o processo de constituição do ser e do saber docente tem origem nas primeiras práticas sociais e familiares dos professores, muito antes de ingressarem na formação inicial ou na profissão. Nessa perspectiva, a figura dos professores com quem estudaram ao longo do período de escolarização na educação básica é recorrentemente evocada, ao expressarem os sentidos de determinadas práticas ou mesmo de concepções que possuem, hoje, acerca de suas atuações.

No que diz respeito à temática específica da formação, verificamos e confirmamos que os estudantes, já licenciados à profissão docente, no momento da pesquisa, reconhecem as especificidades de seu saber e concordam que eles são dinâmicos, necessitando de um constante (re) pensar e de um constante (re) fazer. Seus depoimentos e reflexões atestam um processo de constituição do ser e dos saberes docentes como algo intrínseco às experiências de formação vividas não somente nos cursos de licenciaturas, mas, sobretudo, ao longo do convívio social e com as práticas de educação formal e informal. Nessa direção, também confirmamos a importância da modalidade EaD e do Sistema UAB, ao oportunizarem, em parceria com a Ufes e com o município de Itapemirim – ES, a formação de professores conscientes do alcance de sua docência, bem

como da conjuntura social, cultural e política que envolve o seu saber e o seu fazer. Ressalta-se que, sem essa parceria, dificilmente esses estudantes teriam acesso a tal formação. Desta forma, acreditamos ter alcançado nosso principal objetivo e, para além das questões que buscamos aqui investigar e/ou tencionar, esperamos trazer contribuições potencializadoras à área, no sentido de provocar a continuidade do processo de reflexão acerca da temática da formação inicial de professores por meio da modalidade EaD.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **A águia e a galinha**. 46. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203– 1230, out. 2007.
- GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA EM UM CONTEXTO PERMEADO PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO

Santiago Sinézio Andrade Filho¹

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância² (EAD) apresenta-se, na sociedade transformada pelas Tecnologias Educacionais³ – TICs –, como alternativa de sucesso na universalização da educação em movimento de expansão e ofertas de diferentes cursos através da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Esse modelo surgiu a partir dos anos 1990, estando consolidado nas grandes universidades do mundo. Neste mesmo período, a globalização da economia estabeleceu a competitividade dos sistemas produtivos e de mercado, por vezes, buscando aporte na educação. Por sua vez, a educação presencial foi insuficiente para suprir essa demanda, ocasionando a necessidade da democratização de oportunidades educacionais. Desse modo, a EAD configura-se como ferramenta de criação e de estímulo contínuo às novas competências, promovendo a capacidade de comunicação e o espírito inovador e colaborativo. Nesse modelo, prolifera-se a expansão da educação apoiada em tecnologias digitais e virtuais.

A publicação científica, no contexto da EAD, por exemplo, encontra-se em grandes bancos de dados (*big data*⁴), nos quais

¹ Doutorando em Ciências de Educação, Mestre em Ciência da Computação e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

² EAD daqui em diante.

³ TICs daqui em diante.

⁴ Análise e interpretação de gigantesco volume de dados.

milhares de pessoas, no mundo, acessam esses sistemas de dados em tempo real, de maneira rápida e prática.

A problemática do trabalho foi o entendimento da influência da EAD na educação brasileira, objetivando buscar, nas literaturas, informações consistentes acerca da Educação a Distância no Brasil e de sua relação com os sistemas educacionais do país.

Com o propósito de compreender o papel da EAD como agente transformador dessa sociedade, este estudo destaca dois grandes programas do Governo Federal: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja finalidade é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País; e a Rede e-Tec Brasil, cujo escopo é o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, que visa à ampliação e à democratização da oferta e do acesso à educação profissional, pública e gratuita no país. Nesse sentido, há uma forte contribuição da EAD na interiorização da educação, promovendo oportunidades de qualificação para os cidadãos brasileiros que não residem nos setores mais desenvolvidos da sociedade.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa, bibliográfica e de abordagem qualitativa, buscou fazer uma análise dos dados sobre a EAD no Brasil, em literatura especializada, como: livros, revistas, artigos e repositórios eletrônicos, sendo exemplos do último caso, a Plataforma Nilo Peçanha⁵ (PNP) e o Portal do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), com o objetivo de apropriar-se dos conceitos e, assim, perceber o olhar de diferentes pensadores sobre o tema estudado. Esse estudo também é caracterizado como documental, uma vez que foram analisados alguns documentos oficiais, como leis e decretos.

⁵ PNP daqui em diante.

Após o levantamento bibliográfico, a seleção de materiais e a escolha dos autores que sustentam a temática, iniciou-se a análise das informações acerca da EAD no Brasil.

TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Gradualmente, a educação passa por mudanças em práticas e em métodos educacionais, os quais se perpetuaram por séculos e séculos. Essa transformação é realizada pela sociedade moderna, a qual se globalizou e, com isso, exige uma educação além-fronteiras.

A globalização da educação traz como consequência uma série de acontecimentos marcantes e revolucionários na área da aprendizagem: inicialmente, as Universidades Abertas, seguidas das mega universidades; depois, as universidades virtuais, os portais educativos e as universidades corporativas nas empresas; e, mais recentemente, a universalização do sistema dual, misto, de presencial/virtual disponível à livre escolha do aluno/aprendiz (FORMIGA, 2012, p. 377).

A globalização é um fenômeno econômico que permeia toda atividade humana. A Educação, a mais importante das atividades, não ficaria isenta das influências da nova lógica do mercado globalizado. A influência mais sentida – e fortemente combatida – é a mercantilização do Ensino, ocorrida por meio da comercialização do uso da tecnologia na educação, impulsionada pelas grandes corporações portadoras de grandes volumes de dados (*big data*): Kroton, Google Acadêmico, Pearson, Youtube Edu, entre outros.

O avanço das tecnologias e de suas aplicações na telecomunicação e na informática – com a predominância da internet na sociedade atual com suas diferentes aplicações, como o WhatsApp, Facebook, Instagram e outras redes sociais digitais – estão transformando a maneira como a sociedade interage, incluindo os diversos aplicativos para Smartphones.

Nesse sentido, Marr (2015) escritor e consultor especializado em *big data*, publicou no portal da revista *Forbes*, em 2015, curiosidades mostrando a dimensão do grande volume de dados

que a sociedade está acessando e produzindo, realizando, ainda, algumas previsões para 2020, muitas das quais já se concretizaram, a exemplo das seguintes:

- O volume de dados criado nos últimos dois anos é maior do que a quantidade produzida em toda a história da humanidade;
- O número de dados armazenados na internet vem crescendo mais rápido do que nunca e tudo indica que até 2020 cerca de 1,7 megabyte de novas informações serão criadas por segundo para cada uma das pessoas no planeta. A quantidade de dados armazenados é de aproximadamente 4,4 zettabytes (ZiB)⁶ e, em até 5 anos, esse volume deve passar para cerca de 44 zettabytes (ZiB) ou 44 trilhões de gigabytes;
- A cada segundo, cria-se um novo dado. Um exemplo disso é que, só no Google, a humanidade faz cerca de 40.000 consultas por segundo, o que significa 3,5 bilhões de buscas por dia e 1,2 trilhão por ano;
- Usuários do Facebook enviam uma média de 31,25 milhões de mensagens e assistem a 2,77 milhões de vídeos, por minuto, a cada dia;
- Só no YouTube, mais de 300 horas de vídeo são enviadas no canal por minuto;
- Para 2015, estima-se cerca de 1 trilhão de fotografias tiradas, entre as quais bilhões serão compartilhadas on-line. Além disso, até 2017, calcula-se que 80% das fotos serão feitas por smartphones;
- No ano de 2015, mais de 1,4 bilhão de smartphones serão comercializados com sensores capazes de coletar todos os tipos de dados, sem mencionar as informações que serão geradas pelos usuários;
- Até 2020, o mundo terá mais de 6,1 bilhões de smartphones espalhados entre a população global, número que ultrapassa o volume atual de assinaturas de telefones fixos no planeta.

⁶1 ZiB corresponde a 1.000.000.000.000 de Gbytes.

- Em 5 anos, haverá mais de 50 bilhões de dispositivos conectados pelo mundo, desenvolvidos para a coleta, análise e compartilhamento de dados;
- O Google usa o sistema de softwares distribuídos e dispõe de até 1.000 computadores para responder cada pergunta feita em uma única consulta pela página, em até 0,2 segundos;
- Até 2020, o mercado do Hadoop⁷, uma estrutura de códigos abertos para o armazenamento e processamento de dados, deve crescer em até 58%;
- Atualmente, menos de 0,5% de todos os dados existentes no mundo são analisados.

As grandes empresas, que olham a educação como bem econômico, baseiam-se na teoria do capital humano, em que cada aluno vai se apropriando desse capital para a realização da sua vida profissional com seus ganhos e suas perdas do mundo do mercado.

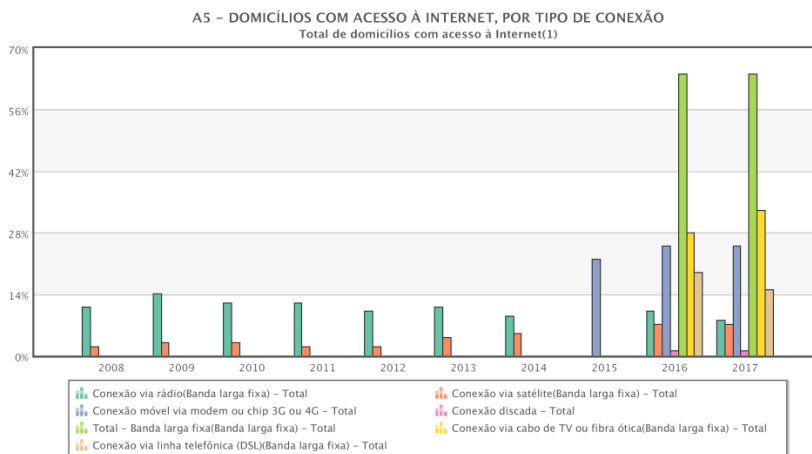
Essa sociedade tem como elemento central o capital humano qualificado e em contínuo aperfeiçoamento, que consegue criar e aplicar o conhecimento, agregando valor em suas atividades. O surgimento de uma sociedade global de aprendizado criou a necessidade de conjunto de ferramentas para a criação e o estímulo contínuo de novas competências, que incluem elementos como liderança, capacidade de comunicação, flexibilidade, adaptabilidade, vontade colaborativa e espírito inovador (GARRIDO; RODRIGUES, 2012, p. 396).

A transformação da sociedade é impulsionada pelas TICs⁸, que diminuem distâncias, melhoram a comunicação e diminuem custos dos aparelhos, permitindo a um número cada vez maior de pessoas terem acesso aos recursos de telefonia e de informática: smartphones, computadores, televisão e internet.

⁷ Grande biblioteca de utilitários para trabalhar com *big data*.

⁸ Tecnologias de Informação e Comunicação.

Figura 1: Total de domicílios brasileiros com acesso à Internet



Fonte: cgi.br/nic – (CETIC.2019).

A pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019), Figura 01, mostrou que, entre os anos de 2008 a 2017, o uso da internet de melhor qualidade (banda larga) nos domicílios brasileiros saltou de 11% para 64%.

O maior acesso das famílias brasileiras à internet de qualidade, junto com outros fatores sociais, demonstra que a sociedade brasileira também está no caminho da mudança impulsionada pelo avanço das tecnologias. Esse comportamento propicia que a EAD apareça como mais uma variável transformadora dessa avassaladora mudança social do século XXI.

A EAD é a modalidade de Educação que se apresenta como alternativa para essa nova sociedade, pois traz consigo as ferramentas tecnológicas e as novas formas de ensinar que melhor se encaixam nesse novo mundo. A sociedade (de hoje e do amanhã) é dinâmica, com redes interlaçadas, com complexas relações de trabalho e produtividade mercantilista como parâmetros para ascensão social. Essa sociedade exige um perfil profissional de múltiplas habilidades, adquiridas e aprimoradas em curto espaço de tempo. Esse profissional encontra na EAD o suporte para

umentar seu capital humano de maneira rápida, eficiente e sem limitação territorial.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CENÁRIO MUNDIAL

De maneira significativa, a EAD aparece, no cenário mundial, na Inglaterra, logo depois da Segunda Guerra Mundial, para resolver problemas do sistema educacional da época.

Após a divulgação do Relatório Robbins (1963), que analisou o estado da educação inglesa após a 2ª Guerra Mundial, o governo do primeiro ministro Harold Wilson tomou duas providências para corrigir o enorme déficit de matrículas e de escolas de nível superior: criar universidades e escolas politécnicas de pequeno e médio portes em locais estrategicamente selecionados; assim nasceram nove universidades, nove escolas politécnicas e a Open University (em inglês UKOU – United Kingdom Open University) (AZEVEDO, 2012, p. 02).

Com esse programa, a Inglaterra influenciou muitos países (AZEVEDO, 2012) a adotarem a EAD como um modelo educacional para corrigir distorções de acesso ao ensino superior ou de oferta dos cursos de capacitação rápida, que o modelo tradicional não conseguiu abarcar, pois estava restrito ao espaço físico das salas de aulas, além disso, as distâncias regionais dificultam o acesso para os três agentes da equação educacional: Escola, Professor e Aluno.

A EAD fortaleceu-se pelo mundo afora com experiências positivas em Cuba, Estados Unidos, Canadá, Austrália, China, Índia, Espanha, Portugal, Japão e Rússia (NUNES, 2009). Juntos, esses países atendem a centenas de milhares de alunos distribuídos pelo mundo.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

No Brasil, a EAD tem diversos relatos acerca do seu surgimento, abordados por autores como Gonçalves (2012) e Alves

(2009), mas, de modo geral, adota-se como marco legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁹ – LDB – (Lei n° 9.394/96), no seu artigo 80 (ARRUDA, 2015; LESSA, 2010; ALVES, 2009):

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

(Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

(Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012).

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; [...] (BRASIL, 1996).

Contudo, muito antes da LDB, o ensino superior tentou uma experiência com EAD apoiado pelo governo Inglês, o qual ofereceu todo suporte para implantação do projeto de uma Universidade Aberta no Brasil, em um convênio com a UnB, em 1979, porém, foi impedido pela burocracia estatal (AZEVEDO, 2012); (ALVES, 2009). Mais tarde, em 2006, o governo retomou a ideia e criou o sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto nº 5.800, de 2006, art. 1º e incisos, *in verbis*:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, **com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.**

⁹ LDB daqui em diante.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - **oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;**

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - **ampliar o acesso à educação superior pública;**

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, grifo nosso).

A criação do programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) faz parte das estratégias do Governo Federal para cumprir o comando legal da LDB no seu Artigo 62, *in verbis*:

Art. 62 **A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena**, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

O programa ampliou a oferta de vagas para o ensino superior, prioritariamente nos cursos de licenciatura, visando à qualificação dos professores da educação básica que, em sua maioria, não tinham cursos superiores, pois não havia vagas suficientes nas universidades tradicionais para tanta demanda por qualificação dos professores. Com as informações no site da UAB no portal do MEC, depreende-se que o programa é ambicioso, pois ataca várias frentes no tocante à educação brasileira:

O programa busca **ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior**, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada

àqueles já graduados. Também pretende ofertar **cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública**. Outro objetivo do programa é **reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância**. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso à biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é **formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade**. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Os objetivos do programa são vários, dentre eles: ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior; reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância; formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. Nessa jornada, os Institutos Federais formam uma grande parceria na condução do programa. Em 2018, os institutos ofereceram 114 cursos, garantindo 28.434 (vinte oito mil, quatrocentos e trinta e quatro) matrículas nos 49 institutos espalhados por todo Brasil. (PNP, 2019).

É evidente a importância do programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) executado pelos Institutos, pois a rede dos Institutos Federais tem unidades em todo território nacional, tanto nas capitais como fora delas. Tendo em vista que os Campi desses institutos estão nos mais diversos municípios dos estados brasileiros, essa rede contribui tanto para a universalização do ensino superior quanto para a interiorização do ensino. Nesse sentido, o programa permite que os professores dos lugares mais distantes tenham oportunidades de se capacitarem e conquistem, como consequência direta, a valorização profissional e pessoal.

REDE E-TEC BRASIL

A EAD, no que tange à educação profissional técnica, tem seu marco legal quando o governo lançou o decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. No artigo 1º, são elencados os objetivos do programa, *in verbis*:

Art. 1º - Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País.

Parágrafo único. São objetivos do e-Tec Brasil:

I - **expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;**

II - permitir a capacitação profissional inicial e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;

III - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio pelos jovens e adultos;

IV - permitir às instituições públicas de ensino profissional o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio;

V - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional técnica de nível médio;

VI - promover, junto às instituições públicas de ensino, o desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional técnica de nível médio;

VII - criar rede nacional de educação profissional nas instituições públicas de ensino, para oferta de educação profissional a distância, em escolas das redes públicas municipais e estaduais; e

VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação continuada e em serviço de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2007, grifo nosso).

O programa, executado quase na sua totalidade pelos Institutos Federais, permaneceu até 2011 com a revogação do Decreto nº 6.301, de 2011, pelo decreto nº **7.589, de 26 de outubro de 2011, que instituiu a Rede e-Tec Brasil** expandindo o programa anterior com uma nova denominação: Rede e-Tec Brasil, como define no seu artigo primeiro e incisos, dessa maneira:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Rede e-Tec Brasil com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

Art. 2º A Rede e-Tec Brasil será constituída por meio da adesão de:

I - instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

II - de unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica; e

III - de instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

Art. 3º São objetivos da Rede e-Tec Brasil:

I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;

II - expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;

III - permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;

IV - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos;

V - permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;

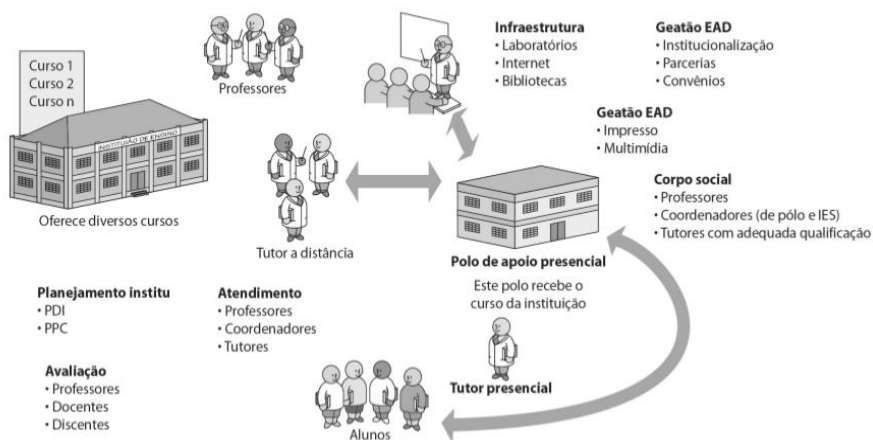
VI - promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;

VII - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica; e

VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2011).

Os objetivos do programa da educação técnica profissional, quanto à sua amplitude, não se diferem muito do programa da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Mais uma vez, os Institutos Federais são chamados para implementar e para executar o programa, juntamente com as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Dom Pedro II e os Centros Federais de Educação Técnica (Cefet) do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Essas Instituições, em 2018, ofereceram 1.068 cursos, totalizando 107.817 matrículas, cabendo aos institutos federais 91,86%, Cefets 3,62%, Escolas Técnicas Vinculadas 2,62% e o Colégio Pedro II 1,90% das ofertas (PNL, 2018). Novamente, os institutos se apresentam como grandes parceiros e executores dos grandes programas de EAD do governo.

Figura 2: Sistema típico da UAB e Rede e-Tec Brasil



Fonte: Hélio (2010, p. 352) (figura adaptada).

A figura 2, adaptada de Hélio (2010, p. 352), exemplifica o funcionamento dos sistemas UAB e Rede e-Tec Brasil. Os sistemas tem a seguinte configuração: nas instituições ficam os

professores (que elaboram o material didático e gravam as aulas), os tutores a distância (que dão apoio e atendem os alunos intermediados por tecnologias) e nos polos ficam o coordenador e os tutores presenciais (que atendem os alunos presencialmente nos polos). Outro ponto em comum nos dois programas é a remuneração através de bolsas para os professores, tutores e coordenador de polo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revolução que a EAD promove na educação atual é a mudança de foco ao protagonismo do aluno. O professor não é mais o centro do saber. Com as TICs em constante evolução e promovendo uma interatividade cada vez mais “humana”, o aluno se apropria dos saberes, desenvolve novas habilidades e se torna autônomo. Isso tem reflexo profundo na relação aluno/professor, pois o conhecimento está mais perto do aluno que do professor; considerando que o aluno tem o domínio das ferramentas e dos códigos das TICs, enquanto os professores formados para uma realidade que não existe mais, ficam, por vezes, alienados com tanta informação para processar, para a qual eles não foram preparados.

O que se depreende desses programas de EAD do Governo Federal? Entende-se que a EAD se apresenta como solução viável para problemas crônicos da educação nacional: capacitação de professores da educação básica; interiorização da educação e universalização da educação para os menos favorecidos da sociedade brasileira.

Em síntese, a educação a distância ajuda a resolver problemas antigos, mas traz consigo novos desafios que também devem ser enfatizados. Destacam-se como os mais proeminentes: a qualidade do ensino em decorrência da massificação de ofertas e da precarização das atividades dos professores em decorrência das fragilidades contratuais (em que grande parte dos professores são remunerados através de bolsas, sem qualquer vínculo empregatício).

REFERÊNCIAS

ALVES, José R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMICA, Marcos. **Educação A Distância: o estado da arte.** (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AZEVEDO, José C. Os primórdios da EAD na Educação Superior Brasileira. In: LITTO, Fredric Michael; FORMICA, Marcos. **Educação à Distância: o estado da arte.** Volume 2. (orgs.). 2ª edição. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

BRASIL, **Decreto nº 5.800 de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004

2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 04 març. 2019.

BRASIL, **Decreto nº 6.301 de 2007.** Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301impresao.htm>. Acesso: em 06 març 2019.

BRASIL, **Decreto nº 7.589 de 2011.** Institui a Rede e-Tec Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm>. Acesso em: 06 março 2019.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394 de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 maio 2019.

CETIC, **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.** Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM>. Acesso em: 06 março 2019.

CHAVES FILHO, Hélio. Regulação da modalidade de EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMICA, Marcos. **Educação A Distância: o estado da arte.** volume 2. (orgs.). 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

FORMIGA, Maciel. Aprendizagem além-fronteiras e a EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMICA, Marcos. **Educação A Distância: o estado da arte.** Volume 2. (orgs.). 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

GARRIDO, Susane M. L.; RODRIGUES, Paraskevi Bessa. As organizações internacionais e a EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMICA, Marcos. **Educação A Distância: o estado da arte**. Volume 2. (orgs.). 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

GONÇALVES, Beatriz. O. A inserção da EAD em uma instituição de ensino convencional. In: LITTO, Fredric Michael; FORMICA, Marcos. **Educação A Distância: o estado da arte**. Volume 2. (orgs.). 2ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LESSA, S. C. F. **Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil**. Disponível em <http://seer.abed.net.br/edicoes/2010/2010_232010234551.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

MARR, Bernanrd. **20 fatos sobre a internet que você (provavelmente) não sabe**. Disponível em:<<https://forbes.uol.com.br/fotos/2015/10/20-fatos-sobre-a-internet-que-voce-provavelmente-nao-sabe/#foto1>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

NUNES, José R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMICA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PNP, Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha. **Dados consolidados de 2018**. Disponível em: <<http://resultados.plataformanilopecanha.org/2018/>>. Acesso em 26 abr. 2019.

A QUESTÃO DA TRANSGENERIDADE: A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO NA ESCOLA

Marcelo Luis dos Santos Antonio¹

A TRANSGENERIDADE E A ESCOLA: NOVAS EXIGÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Diante das mudanças e tendências de comportamentos e ideias impostos ao nosso sistema moderno, a presença cada vez maior de alunos transgêneros, requer a revisão dos paradigmas que correspondem a esse assunto e as suas correlações. Atualmente as **questões como identidade de gênero** estão sendo debatidas cada vez mais nos mais diferentes setores da sociedade.

É importante lembrar que o Brasil é o país que mais mata transgêneros no mundo. Essa transfobia cada vez mais explícita se apresenta de maneira cada vez estrutural na nossa sociedade e muitas vezes está institucionalizada em todos os nichos sociais.

Desse modo, um dos principais lugares do processo de socialização do ser humano, a educação é uma das principais áreas que mais necessita compreender e se apropriar sobre o tema em questão. Apesar que isso já venha sendo debatido, é fato que muitos alunos ainda enfrentam muitas dificuldades dentro e fora da sala de aula, **evidenciando que muito trabalho ainda há por vir**. Qual o papel do professor nessa questão e de que maneira ele pode ajudar?

Num cenário onde as mudanças socioculturais acontecem com a velocidade da luz, e mediante o desenvolvimento da informática, o crescimento da rede de comunicação, o compartilhamento instantâneo de informações e a necessidade de aprender a lidar com o avanço tecnológico, a sociedade anseia por

¹ Doutorado em Ciência da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay - PY. E-mail: marc139111@gmail.com.

uma educação de qualidade e comprometida com a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

A instituição escolar necessita ser um local de processo de transformação não apenas no campo intelectual, mas também no tocante ao social. Ela não somente deve cumprir seu papel libertador de maneira a auxiliar na redução da transfobia estruturada na sociedade, mas também deve ser objeto de melhora de maneira a ser uma ferramenta de inclusão dos transgêneros. O inverso do que deve ser de um recinto acolhedor, o ambiente escolar se mostra opressor para com os transgêneros, estimulando a saída da escola e eliminando quase que por completo o acesso destes à educação. É o lugar onde ocorre o mecanismo de otimização processo educacional, auxiliando na formação dos indivíduos que compõem a nossa sociedade, e pressupõe trabalhar não apenas o conhecimento formal, mas também o não formal. Para Libâneo (1998):

[...] e educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano” [...] (LIBÂNEO, 1998, p. 22).

No contexto da crise antropológica com perpassamento em todas as áreas especialmente no que diz respeito a educação, sendo importante repensar a formação do educador no contexto de uma educação que por ser social e historicamente produzida pelo homem, solicita como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de envolver todos os níveis de diferenças e diversidade (é papel da escola ser gerenciadora desse processo).

Nessa óptica, essas características humanas que a educação contribui para desenvolver são as mais variadas possíveis, sendo elas também, responsáveis por boa parte das particularidades de cada indivíduo. De acordo com Alfieri (2014), pensar em um ser humano universal, soa como mera ilusão. Mas como ser singular,

em uma sociedade que nos força a seguir exclusivamente um único caminho de reprodução social das normas?

Essa indagação abre um leque de discussões sobre o que é ser uma criança e sobre todos os estereótipos que lhes são inculcados desde o nascimento, ou a forma como as crianças são performatizadas, em termos de gênero. Como por exemplo: Por que a cor destinada ao menino o azul e a menina o rosa? Por que as características dos meninos estão ligadas à agressividade e as meninas à delicadeza?

Entendendo, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor, diversos teóricos pesquisaram e elencaram como um diferencial extremamente significativo para os avanços educativos. Dos quais, destaca-se os estudos de Pimenta (2010), Alarcão (1996), Nóvoa (2010), Tanuri (2000), e Saviani (2009), entre outros que tratam da relevância da formação e da prática docente relacionando-as com as tendências que permeiam e embasam todo processo cognitivo. Nessa óptica, o professor precisa ser sensível aos impulsos sociais, aos anseios que constroem o cidadão.

Andrade (2017) explica uma visão de gênero, baseado nos estudos Judith Butler sobre a performatividade, no qual divide este conceito em dois pontos, sendo o primeiro uma visão sobre a citacionalidade, que é a ação constante de repetir histórico, repetir a cada dia, a cada oportunidade que as características dos gêneros masculinos e femininos são estereotipadas, e partem de um processo de reprodução de valores e normas. O segundo vem da visão de que a intenção de se manter a normatização dos comportamentos de homens e mulheres é falha (a iterabilidade), e que transformar o que está posto como verdade sobre gênero é uma possibilidade. Esta visão é baseada em Butler (2015) na qual afirma que:

A produção normativa do sujeito é um processo de iterabilidade – a norma é repetida e, nesse sentido, está constantemente ‘rompendo’ com os contextos delimitados como as ‘condições de produção’.[...] A ‘ruptura’ na dita mais é do que uma série de mudanças significativas que resultam da estrutura iterável da norma. (BUTLER, 2015, p. 237-238).

Os centros de formação de hoje tem como maior desafio se adaptar a esse novo proscênio que demanda por constantes transformações na formação docente, esse novo modelo de ideal que constitui um processo que requer uma reflexão constante sobre a essência, os objetivos e os fundamentos que regem a concepção de professor, no que diz respeito ao sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias vicissitudes da profissão, Guimarães (2004).

No que tange a discussão desse artigo, o trabalho com gênero requer argumentos com vistas a evitar controvérsia e nesse caso os estudos investigativos sinalizam que a formação inicial de professor não tem abordado no currículo as implicações de gênero na escola de educação básica. Essas questões contribuem para a permanência da desigualdade, bem como diminuem as possibilidades de redução (e porque não afirmar a erradicação) de preconceitos e discriminação. A concepção moderna de educador exige “uma sólida formação humanística, científica, técnica, política e social que possibilite uma prática pedagógica de forma crítica e consciente das necessidades de mudanças na nossa sociedade” (Brzezinski, 2008). Transformações estão ocorrendo e não há como ignorar, torna-se imprescindível a observação dos efeitos no passado e no presente e sugerir inovações que contribuam com o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais para a formação do novo educador. Faz-se necessário insistir em práticas pedagógicas reflexivas que propaguem o respeito mútuo sem distinção de gênero (o professor não ter comportamento alienado). As atividades humanas podem ser desenvolvidas por pessoas de diferentes sexos (homem ou mulher) ou gênero (masculino, feminino e outro). O enfrentamento dessas questões contribui para diminuir o silêncio que:

[...] ainda é muito presente quando se refere à diversidade de gênero e sexual, pois, de maneira geral, os gestores e educadores não consideram importante dialogar sobre estas questões ou não se acham capazes de discutir estes temas com seus educandos. Com isso, contribuem, de certa forma, para que a violência na escola persista. (DIAS, 2014, p. 19).

Diante desta perspectiva de grande importância social, o tema escolhido tem como escopo debater os principais desafios enfrentados na formação dos futuros docentes e a busca por novas formas de raciocinar e agir, novas técnicas de ensino e de comportamento tanto do professor quanto do aluno, Márcia (2013). Em pleno século XXI o perfil do educador inovador proposto pela atual sociedade, é de um profissional flexível, crítico e aberto às novas informações advindas a todo instante por parte dos alunos como produto desta globalização moderna, permeada pela multiplicidade do conhecimento.

As questões de gênero ainda envolvem indiferenças. A sociedade faz separação entre as atividades feitas pelo homem e pela mulher. Cabe aos/as professores/professoras dialogar e trabalhar com seus/suas discentes em sala de aula com vistas a desenvolver o respeito à diversidade. Esclarecer a relevância dessa temática para a aprendizagem dos estudantes via currículo é uma necessidade. A escola não deve silenciar diante dessa realidade, mas sim aprender a respeitar as diferenças do outro. Meyer (2013, p. 39) defende que em sua concepção que os educadores e educadores necessitam de um permanente processo de atualização, se instrumentalizando para assumir atitudes e posições de caráter reflexivo em relação as situações que perpassam o cotidiano educacional, no que se refere a gênero, à sexualidade, por exemplo.

A complexidade em ser docente na atualidade é uma dura realidade para quase a totalidade da categoria, fugindo mera posição de retransmissor de informação. Como bem diz Nóvoa, (1995), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente”.

O professor consciente da importância de sua formação entende que ela não se completa só na universidade, está lhe fornece matéria prima para seu desenvolvimento. A academia já não mais se propõe ao seu objetivo primordial de ser um núcleo de conhecimento, pesquisa, inovação e criação. Parafraçando Vasconcelos (1995) que diz a formação é deficitária; a dificuldades de articular teoria e prática, a teoria que dispõe, de modo geral, é

abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista e não crítica. Cabe a universidade sair do isolamento e evoluir, interagir com a sociedade e seus diversos segmentos. Abandonando um modelo ultrapassado onde só repete os currículos defasados, fechados e bastante desinteressantes para seus alunos e futuros docentes.

As discussões de gênero na escola exigem uma atitude diferenciada dos professores diante do planejamento das aulas. Precisa-se pensar e desenvolver aulas em que os conteúdos específicos de cada disciplina sejam trabalhados a partir do respeito às especificidades relacionadas aos contextos históricos, socioculturais e geográficos. Trata-se, assim, de contemplar o currículo formal e oculto. Moreira (2007) afirma que os fatores socioeconômicos, políticos e culturais influenciam a compreensão sobre o currículo formal. Dependendo do cenário histórico e dos diferentes modos de se entender a educação surgiram várias concepções:

[...] a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA, 2007, p. 18).

Nesse contexto, a formação docente não se abarca apenas na academia, com a diplomação, mas sim sobre as reflexões destes quanto à crítica em si, nos aprendizados escolares e também para além destes. Nóvoa afirma que:

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim a través de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2010, p. 25).

É de suma importância entender que na formação de professores é necessário que os mesmos participem desses processos com atuação crítica e compromissada com a educação. No processo de construção de sua identidade e na relevância da formação continuada, com foco na qualificação, na reflexão da crítica docente, como um meio de valorizar os saberes experienciais dos professores.

Há pesquisas que apontam que esta crise de identidade que os principais teóricos se referem na profissão docente tem levado os professores a questionarem suas críticas profissionais. Segundo Papi e Martins (2010), as novas demandas se constituem em um fértil campo de pesquisa, impulsionando a proposição de novas ações docentes desencadeadas tanto pela formação inicial como por meio da formação continuada. No passado (que não está muito distante), a profissão de professor possuía um status social relevante.

Na atualidade, o que se observa e que na visão da sociedade a profissão de professor se desenha, para alguns, como última opção daqueles que não conseguiram ingressar nos demais cursos superiores. Sendo necessário rever o papel do docente na sociedade, e entendendo qual a desvalorização da sua figura atinge o professor enquanto pessoa. Nesse sentido, Pimenta (2005) afirma que a educação, não só retrata e reproduz a realidade social, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. No tocante o que se preconiza a abordagem sócio histórica, é também construída no social.

São processos que apontam novos caminhos a desafiar a necessidade de ultrapassar o descompasso da formação do professor e as exigências da sociedade moderna.

Tomando como base o que exposto, podemos destacar que esta formação depende essencialmente, das bases teóricas, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, portanto, necessário compreendermos esta interação como condição *sine qua non* para a construção dos saberes, Falsarella (2004).

OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: EMBASANDO O DISCURSO

É importante perceber a intensidade da contribuição e da reflexão crítica no exercício da profissão de professor, buscando a valorização do professor, do trabalho coletivo dos mesmos, dos saberes, e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Favorecendo assim, a contribuição para o reconhecimento do professor, enquanto investigador e facilitador do processo de aprendizagem, bem como, do conhecimento. Também este profissional tem autonomia para avaliar sua própria prática de forma sistêmica e de caráter objetivo, fundamentado por um suporte teórico-metodológico que possibilita a reflexão e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas, em que envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que de fato ocorra a aprendizagem. Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003).

Desse modo, quando se pensa em quebra de paradigmas no âmbito educacional, mais diretamente no contexto das práticas pedagógicas, nos faz pensar em mudanças, que dominaram e/ou ainda dominam a ordem social vigente, mas, estes, já não dão mais conta da complexidade cotidiana. Na concepção de Zeichner (1993), ao se proceder a análises contextos educativos pela luz da epistemologia da complexidade na perspectiva moriniana, na qual diz que o currículo escolar é de natureza mínima, bem como, fragmentado, sem possibilitar uma visão do todo, nem possibilitar a interação dialógica entre os diferentes e diversos saberes, ou seja, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram, não se interagem, não se complementam, dificultando a perspectiva da ideia de conjunto, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Refletindo o pensamento de Freire (1996) no que tange a urgência para que o professor incorpore os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia. Visando a formação deste profissional autônomo, o mesmo terá mais embasamento para compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a

diversidade sociocultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico. Dessa maneira, consideramos então, que a complexidade compartimentada, promoveu historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que anseia por mudanças no âmbito social, político e cultural, visto que, naquele modelo, os princípios básicos eram embasado por conteúdos formais, cristalizados em grades curriculares, não valorizando, a criatividade e a inovação do professor.

No contexto do processo de formação de ser docente que, em contraposição à complexidade, surge a racionalidade emancipatória (GIROUX, 1986), cujo objetivo é desaprovar aquilo que é limitado e opressor, enquanto ao mesmo tempo apoia a ação orientada para a liberdade e o bem-estar individual e social.

Para Libâneo (2008), o conceito que envolve a formação e a prática do professor crítico e reflexivo, tomando como referencial os desafios para uma formação contemporânea que valoriza tanto os educadores como os educandos. Superam a dicotomia entre a teoria e a prática, possibilitando a articulação dos diversos saberes na prática profissional.

Essa proposta e ancora na concepção do professor como um profissional prático-reflexivo. Possuindo o professor estas características, fundamenta-se como agente capaz de promover mudanças, pois, além de manifestar-se contra as injustiças sociais e políticas no domínio da escola, também trabalha para criar condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos com caráter crítico e transformador. Porém, esta preocupação é muito pertinente à formação docente, e perpassa necessariamente pelo campo dos saberes.

A proposta para que a formação docente tenha como tripé a holística, que está ancorada no desenvolvimento do eu articulado à vida cotidiana; a participativa, que promove a construção de saberes por meio da colaboração e da participação e a descentralizadora, que visa à superação da dicotomia entre a teoria

e a prática, centrada na problematização dos saberes experienciais, como subsídios para a formação de professores prático-reflexivos. Refletindo os saberes docentes e as relações destes com a prática pedagógica, fazem uma excelente referência a Freidson, (2008) ao destacar sua fala sobre a percepção dos professores no tocante aos conhecimentos teóricos produzidos pelos especialistas, na produção de conhecimentos válidos sobre suas práticas educativas.

Em compensação, Pimenta (2010) diz que o saber docente não é constituído apenas da prática, mas também pelas teorias da educação. Elas (teorias) têm importância fundamental na formação dos docentes, pois enxerga os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

Em relação à formação continuada, essas ações formativas têm se mostrado eficiente para fornecer um novo paradigma teórico-metodológico e instrumental que proporcione ao professor uma nova postura teórico-prática, conseqüentemente, uma nova visão da prática docente. Desse modo, cientes de que tanto a formação inicial como a formação continuada devem propor valores específicos para a obtenção de uma verdadeira formação crítico-reflexiva que se reverta em ações críticas e reflexivas.

FORMAÇÃO DO DOCENTE, SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL E SUA IMPORTÂNCIA NA INCLUSÃO DOS ALUNOS TRANS NA ESCOLA

Diante da velocidade com que acontecem as mudanças no mundo conectado, é de extrema urgência reavaliar o papel do docente na sociedade e suas demandas atuais. Podemos constatar que lutar contra uma quantidade consideravelmente alta de pessoas que se recusam a pensar de forma crítica e tentam impor a todo o momento que os direitos de algumas minorias sociais sejam minimizados, não é uma tarefa fácil. Requer dos profissionais uma atualização contínua acerca deste movimento.

Um dos grandes problemas em relação a esta afirmação, é que as pesquisas voltadas para a área são muito escassas, ainda mais quando voltadas para as crianças transexuais e educação. Dentro da escola, esses assuntos quase não são levantados, e quando são, a maior parte dos professores tenta deixar essa responsabilidade exclusivamente para a família. O que leva à seguinte reflexão: será que este profissional de fato é capacitado para trabalhar com as diferenças em sala de aula?

Pois o professor tem uma enorme responsabilidade já que ele conduz o processo de escolarização dos futuros cidadãos de forma criativa e competente. Ele precisa de uma base sólida específica, social e didática para a construção do conhecimento dos alunos. Ao proceder a análise da representação social de professor em bases afetivas, atribui ao docente o compromisso com a formação moral de seus alunos. Desta forma compreende-se que o professor “é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros” (Tardif, 2008).

Rossi (2012) defende que as instituições formadoras de profissionais não dão o devido tempo de estudos sobre estas questões voltadas para a diversidade. Baseando-se na SECAD (Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade) o autor explica:

A justificativa para elege a política de formação continuada como principal ação foi a constatação de que temas como diversidade sexual e identidade de gênero muitas vezes não são abordados nos cursos de formação inicial de profissionais da educação (ROSSI, 2012, p. 04).

Não há como discordar que esta questão é um precursor que representa a real necessidade dos professores. Essa falta de conhecimento pode justificar os dados sobre a situação atual dos LGBT no Brasil, o país que mais mata estas pessoas no mundo inteiro, (ANDRADE, 2017). Entendendo este conceito, resta apenas responder a seguinte dúvida: se grande parte destes profissionais se encontram com este déficit, quem auxiliará para mudar esta realidade?

Para responder essa pergunta, pode-se levar a pauta para os ativistas da comunidade LGBT. Este grupo luta diariamente pelos seus direitos, e cada vez mais cresce e toma força com o passar do tempo. Tomar consciência de sua luta e engrandece-la é essencial, e pode promover a visibilidade necessária para chegar até os reitores, diretores e coordenadores de instituições de ensino superior, com o intuito de apresentar o quão importante é a causa, e como ela pode mudar nossa realidade.

Nesta visão modernista, corrobora Capanema (2004) quando afirma que é educando jovens mais criativos que se enseja a construção de personalidades genuinamente livres, saudáveis e autênticas. E completa ainda que o ser humano é um projeto em movimento e que ensinar essa construção evidencia a crença de que a realidade é móvel e que a necessária relação homem-mundo se dá na interação e na interdependência. Porque um atua sobre o outro, processando as transformações necessárias no tempo e espaço concretos. “O ser humano, portanto, nesse caso específico, o profissional da educação, deve fundamentar-se e buscar apoio através dos processos que envolvem a consciência da condição de Aprendiz da educação” (Cunha, 2006, p.258).

Assim, em várias dimensões encontramos profissionais de áreas distintas da educação que acabam dando aula, ou por falta de oportunidades em sua área, ou para completar a renda familiar (em qualquer uma das situações é uma lástima), mas diferentemente dos profissionais de ensino não têm formação para atuar. De modo que o profissional da educação passa a ter um sentido mais amplo e não apenas restrito àqueles que concluíram cursos de licenciatura e estão ministrando aulas seja na educação básica ou na educação superior. Por isso a necessidade de evidenciar que o processo de formação do profissional prático reflexivo consegue superar o cotidiano de suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las. Ao se deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, ele recorre à investigação como forma de decidir e intervir, Alarcão (1996).

Em outra perspectiva, como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar. Expressando suas ações, saberes e experiências didáticas no contexto sócio educativo, e na inserção da escola e de todos os que nela convivem e aprendem: professores, alunos, funcionários, famílias, membros da comunidade e gestores. Nesta óptica, espera-se que o professor tenha uma visão sistêmica do seu papel perante à sociedade e das diversas instituições educacionais que por ventura venha trabalhar futuramente, visando à melhoria contínua da educação, bem como do ambiente escolar. Tendo a escola como lócus da construção do conhecimento e legitimidade dos saberes e da cidadania, Helatczuk (2016).

CONCLUSÃO

O presente artigo buscou preencher algumas lacunas acerca da compreensão dos alunos transexuais, dando foco às demandas do processo de inclusão destas nas instituições de ensino formal e os processos de capacitação dos professores na inclusão desses alunos no cotidiano escolar.

Discutir, a respeito da formação do professor e o seu papel no combate a transfobia, na inserção do aluno transgênero, bem como, a criação de ambiente acolhedor na escola, é uma maneira de repensar o processo educativo, a qualidade da educação, a práxis, as técnicas e tudo que diz respeito a profissão docente, bem como, a competência e a eficácia profissional. Tomando como base a ação docente sob o aspecto reflexivo, não se pretende promover o esgotamento o assunto, uma vez possui um rol enorme para ser aprofundado na perspectiva da dinamicidade constante e persistente que envolve a formação e a profissionalização do professor e sua inerente contextualização (o professor que não está atualizado nas questões sobre diversidade sexual, de gênero, por

exemplos, não cumpre seu correto papel de gerenciador, de articulador do conhecimento acadêmico).

Em uma sociedade cada dia mais globalizada, a formação e profissionalização dos professores ainda tem uma natureza deficitária em relação ao desenvolvimento histórico da educação e a complexidade da sociedade contemporânea, especialmente nos assuntos que envolvem sexualidade e, em questão, no tema transgeneridade. Com isso, as pesquisas atuais são direcionadas a identificar e relacionar os aspectos referentes à profissionalização docente na contemporaneidade, a caracterizar a relação existente entre a formação e a profissionalização docente, podendo deduzir que a formação e a profissionalização docente constituem um processo contínuo, sempre em construção, em movimento, percebendo contradições inerentes no que se refere à própria prática docente, entendendo dessa forma, que, afinal, não basta refletir, é preciso transformar a ação e a prática pedagógica em prol da educação dialógica.

Nesse sentido, tomando como base as dificuldades que os alunos transgêneros passam em sua vida acadêmica, os transtornos que os mesmos têm de serem aceitos no cotidiano escolar, é descritos pelos teóricos que a capacitação profissional do professor precisa estar conectados a esses problemas, para que os mesmo sejam articuladores da inserção desses alunos no ambiente escolar.

Sob óptica da formação, é preciso estudar continuamente de como ver a realidade, já que a prática, a troca de saberes, a ousadia da busca é que se dá o aprendizado integral e mútuo. Assim, é necessário um olhar mais atento à prática educativa inter-relacionada e integrada, quer por meio de grupos de pesquisa ou outras atividades afins que proporcionam a ampliação de conhecimentos junto aos professores.

Assim, é muito provável que o professor se torne um agente educador capaz de coordenar o seu próprio fazer, um profissional proativo, capaz de criar, relacionar, argumentar e participando no espaço escolar e no contexto social.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 11 abril 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 18 abril. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.> Acesso em: 18 abril 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD 4 – Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Brasília, Distrito Federal, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>> Acesso em: 11 abril. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. **Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8727-28-abril-2016-782951-publicacaooriginal-150197-pe.html>> Acesso em: 02 abril. 2019

CAPANEMA, C. de F. Gênese das Mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. Ferreira de (Org.) **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: D&PA, 2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CEB Nº 04/2010. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer n. 7/2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED. Rio de Janeiro: v. 11, n. 32, maio/ago. p. 258-271, 2006.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: v. 8, n. 69, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 abril. 2019.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. **Universo trans e educação**: construindo uma área de conhecimento. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3602.pdf>. Acesso em: 02 abril. 2019.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1986.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro et al. Transexualidade na formação do professor da educação básica: desvelando a realidade brasileira. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rh/article/view/7475/5546>> Acesso em: 12 abril 2019.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje**. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf>. Acesso em 25 março. 2019.

LIBÂNIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LIMA, Flávia Cunha. **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/preconceito-racismo-e-discriminacao-contexto-escolar/>> Acesso em: Acesso em: 29 março 2019.

MARCIA. C.A.L. Silva, V.M.A.C. Cruz, F.F. Silva, “A aprendizagem significativa: uma interface com protagonismo juvenil numa perspectiva socioafetiva,” **Rev. Psicopedagogia**, vol. 30, pp. 12-20, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. **Revista Escola-Gestão Educacional**. São Paulo: n. 8, p. 25, jun./jul. 2010.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. p. 39-56, 2010.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBAS, Juliana; SEVERO, Anaise. **Direito, identidade de gênero e inclusão: a transsexualidade no supremo tribunal federal**. Disponível em <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14575/3274>> Acesso em: 04 abril 2019.

ROSSI, Alexandre José. **A formação continuada de professores como estratégia de implementação da política de combate à homofobia**. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2310/154>> Acesso em: 04 abril. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, São Paulo: 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** USP São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ESCOLA INCLUSIVA: A REALIDADE DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Welinton Cardoso de Almeida¹

INTRODUÇÃO

Nas três últimas décadas, temas relacionados à Educação Inclusiva têm sido discutidos mundialmente com o intuito de garantir as pessoas com deficiência os direitos de todos os cidadãos, ou seja, o acesso e a permanência – Escolarização- às escolas em classes regulares comuns das redes de Ensino. Esse tema na agenda tem se tornado ponto crucial de discussões de estudiosos e pesquisadores dessa área, pois se confirmou que a deficiência ainda não é considerada uma questão de todos os brasileiros, no máximo, um problema de alguns núcleos familiares.

A inclusão de cidadãos com deficiência em classes regulares tem se tornado assunto de diversas pesquisas acadêmicas, principalmente no que tange a preparação e a formação do professor que irá trabalhar em classes inclusivas, considerando que os alunos foram sendo inseridos nas classes regulares sem se quer capacitar os docentes para um atendimento proativo para esse público. Observava-se assim a urgência e necessidade do apoio e oferta para a formação continuada em serviço para o docente se habilitar no atendimento do aluno com deficiência, de modo que o direito de escolarização de igualdade e oportunidades seja garantido a esse público.

O processo de inclusão escolar tem sido, muitas vezes, confundidos com o processo de integração escolar. Por inclusão escolar deve-se entender colocação de todos os alunos, com

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, Mestre em ciências da Educação pela Universidade Americana del Paraguay, Pedagogo, Administrador. E-mail: welintonca@gmail.com.

deficiência em uma sala regular e o atendimento ser o preconizado e regulamentado pela base legal brasileira e documentos internacionais. Mas é comum nas escolas, o processo inclusivo ser utilizado apenas como integração, quando o aluno com deficiência é colocado nas salas regulares sem nenhum atendimento do previsto em lei e que garantam a igualdade, dignidade, conforme a Constituição Brasileira e as demais Leis que tratam do assunto. Outra questão importante é o despreparo das escolas com estrutura física quanto instituição de ensino aprendizagem, que forma para a cidadania.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tem se discutido muito atualmente sobre Educação Inclusiva como uma garantia que os cidadãos com deficiência tenham os mesmos direitos que os demais cidadãos, ou seja a escolarização, o acesso e permanência dos alunos com deficiências em classes comuns nas redes regulares de Ensino. Este assunto a cada dia tem se tornado ponto fundamental na agenda de discussões de estudiosos e pesquisadores desta área, pois se confirmou que a deficiência ainda não é considerada uma questão de todos os brasileiros; no máximo, um problema de alguns núcleos de família.

Na imaginação da sociedade, essas famílias devem aceitar o fardo de terem que suportar por tempo indeterminado com um parente próximo que não enxerga, não ouve, não anda, não aprendeu a fazer as contas e a ler como a maioria dos cidadãos que tiveram acesso à Educação. Complementando essa ideia Fernandes (2010, p. 37) declara que:

A prática de segregar as pessoas com deficiências foi constituída historicamente a partir das necessidades de sobrevivência de um meio hostil, mais efetivou-se, de fato entre as comunidades que adotaram uma estrutura de classes, privilegiando alguns de seus membros considerados mais eficientes no acúmulo de bens materiais.

Durante muitos séculos, os cidadãos com deficiência eram considerados “inválidos” e socialmente inúteis. Outro ponto muito

importante a ser considerado são as inúmeras dificuldades que a sociedade tem em lidar com pessoas com deficiência, principalmente no ambiente escolar. O conceito de deficiência surge no relatório pela primeira vez de Warnock Report, elaborado pelo centro de investigação, presidido por Helen Mary Warnock, onde estudou de setembro de 1974 a março de 1978, o procedimento educativo das crianças e jovens com deficiência mental e física nos países da Inglaterra, Escócia e País de Gales Londres, onde afirma-se: Nenhuma criança deve ser considerada ineducável, e que a finalidade da educação tem que ser a mesma para todos por ser um bem a que todos têm direito.

O referido conceito foi adaptado em 1994 pela Declaração de Salamanca e redefinido de modo a abranger todos os cidadãos, crianças ou jovens cujas deficiências se relacionam não somente com deficiências, como também cidadãos com altas habilidades/superdotadas, cidadão de rua, de minorias culturais e étnicas e cidadãos de áreas ou grupo marginais ou desfavorecidos com dificuldades educacionais.

A partir do século XIX, sendo este considerado o século das maiores descobertas científicas na área de medicina, biologia e saúde, surgiram os estudos acerca das deficiências, período denominado de “segregação institucional”, onde o cidadão deficiente era “tratado” como um doente, sendo recolhidos a instituições filantrópicas ou religiosas, o que para muitos cidadãos era sua última moradia. Frente a essas dificuldades supracitadas, as pessoas com deficiência no decorrer da história precisaram lutar pelos seus interesses chamando a atenção para suas limitações, posto que tais acontecimentos, iniciaram uma grande revolução no processo de inclusão incitada pelos próprios deficientes, familiares e simpatizantes de um movimento de igualdade de condições.

“Nessa linha de raciocínio, refletir sobre a questão dos direitos das pessoas com deficiência, significa discutir cidadania e democracia, igualdade social e respeito às diferenças, considerando as muitas e incontáveis imposições econômicas e sociais que fazem dessa população um radical exemplo de exclusão social em nosso país” (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015).

Assim sendo, a escola pública apresenta uma diversidade cada vez maior e em inúmeros momentos, ao contrário do que se espera em relação à inclusão, assumindo uma posição claramente excludente, pois muitos profissionais da área educacional acreditam não serem capazes de lidar com o “diferente”, abandonando-as a própria sorte, certos de que os mesmos jamais conseguirão aprender algo ou, tem capacidade nenhuma de interação com o meio em que os cerca, excluindo-os das atividades comuns realizadas pelos alunos ditos “normais”. Considerando essa concepção, Mazzotta (2010, p.4) alerta que:

[...] é preciso evitar, sempre que possível, é a segregação dos educandos pela simples má vontade ou pelo desentendimento dos responsáveis pelo ensino comum. Como se vê, é na relação concreta entre o educando e a educação escolar que se localizam os elementos que possibilitam decisões educacionais mais acertadas, e não somente no aluno ou na escola. O sentido especial da educação consiste no amor e no respeito ao outro, que são as atitudes mediadoras da competência ou de sua busca para melhor favorecer o crescimento e desenvolvimento do outro.

A inclusão é um processo complexo que abrange várias dimensões, podendo ser econômicas, ideológicas, políticas e socioculturais, abrangendo também as relações de sentimentos, respeito, significados e ações políticas. É inegável que o ponto de partida da educação inclusiva são: a escola, o coletivo. A escola e principalmente a classe regular, onde todos os educandos, com deficiência ou não, precisam ter direito do acesso ao conhecimento, cultura e possibilidades de inserção e interação no meio social. Antunes (2016, p. 70) oportuniza uma valorosa contribuição ao registrar que:

A dinâmica da escola, excluir incluindo relaciona-se diretamente à dimensão pedagógica do processo de inclusão. Não basta matricular um aluno com deficiência numa escola regular e inseri-lo em classe comum para que seja iniciado o seu processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva. O seu percurso na escola será, de fato, inclusivo se forem garantidas a esses alunos condições efetivas de escolarização, considerando a necessidade de uma abordagem heterogênea dos processos de aprendizagem e permanência

na escola. A presença do aluno é a primeira etapa do processo de inclusão e sem querer desqualificá-la, é a parte menos complexa.

Em meados de 2003, no Brasil deu-se início a uma grande reviravolta relacionada à questão da garantia de escolarização das pessoas com deficiência. Políticas públicas foram sendo implementadas e, reformuladas no sentido de assegurar igualdade de condições e a permanência na instituição sem qualquer tipo de discriminação sendo este princípio defendido pela nossa constituição Federal de 1988, diferente da realidade que se visualiza nos dias de hoje, onde inúmeros cidadãos ainda não têm esse direito abonado.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial assume o compromisso de ajudar os estados e municípios na tarefa de tornar as escolas inclusivas, democráticas possibilitando uma educação de qualidade a sua clientela. Compromisso esse firmado com a implantação do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Por vários anos a escola especial foi a única alternativa para as crianças e adolescentes com deficiência. Em contrapartida com o avanço da sociedade e suas demandas, a luta pela inclusão e o respeito a diversidade se fortalece e faz crescer pelo mundo, não diferente no Brasil, a luta por uma escola que atende a todos os alunos sem rótulos e sem classificações discriminatórias, defendida já em 1994 pela Declaração de Salamanca.

A Educação Inclusiva ainda encontra-se em construção e o seu caminho é cheio de percalços, que está sendo traçado pouco a pouco pelas pessoas que querem contribuir com um sistema educacional de qualidade para todos os alunos. A partir da Declaração de Salamanca, o Brasil começou a implantar as políticas públicas de inclusão.

Os atendimentos as crianças e adolescentes com deficiência em classes regulares vêm avançando nos últimos dez anos, mas apesar disso muito ainda há que se fazer para promover o tão sonhado e defendido acesso e a permanência de todas as crianças e

adolescentes com deficiência nas escolas regulares de ensino. Acerca disso Forest e Pearpoint (2013, pp. 138-141) pontuam que:

Inclusão não se trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade. [...] Inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo.

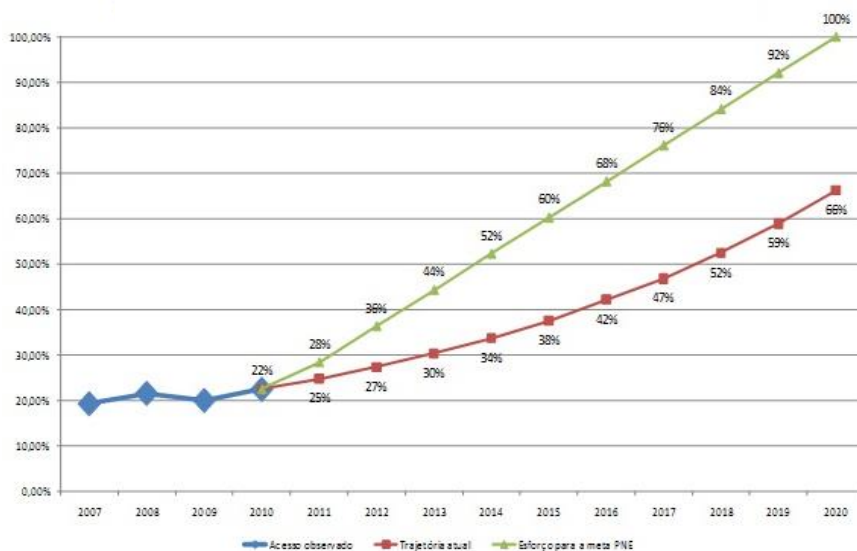
O Ministério da Educação implementou a política de inclusão educacional, fundamentada nos princípios éticos do respeito aos direitos humanos, na proposta pedagógica que propõe ensinar a todos os alunos, valorizando as diferenças de cada um no processo educacional e na concepção política de construção de sistemas educacionais com escolas abertas para todos, visando atender a todos os alunos, valorizando as diferenças no processo educacional.

No ano de 2011, foi implantado o Plano Nacional de Educação, o qual acerca da educação inclusiva estabelece em sua Meta 4: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Dado o exposto, se a meta proposta for executada efetivamente, para a década em que é proposta, ou seja, de 2004 a 2014, considerando que entre os anos de 2008 e 2010, ocorreu um crescimento de 27% das matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 321.689 para 408.822. Assim, se o ritmo de crescimento de matrícula continuar similar ao apresentado nos últimos dez anos, supõe-se que em 2020 os sistemas de ensino alcançarão 66% da população, público alvo da Educação Especial, nessa faixa etária, na rede regular de ensino (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Nessa vereda, acredita-se que para ascender a universalização proposta pela meta 4, conforme aponta a figura 1, torna-se fundamental a expansão e a consolidação das ações em desenvolvimento, de forma estruturada entre o Ministério da Educação e os demais entes federados.

Figura 1: Percentual provável de Alunos Matriculados na faixa etária de 7 à 14 anos na Educação Especial de 2007 à 2020.



Fonte: De “Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011” de Inclusão Já. Direito à Educação Inclusiva, 2011.

Conseqüentemente, com vistas a atender a esta demanda, foram surgindo às salas de recursos, salas de apoio e profissionais itinerantes, sendo que atualmente muitos se encontram em caráter permanente nas escolas, com o objetivo de buscar soluções e contribuir com os professores que tenham a presença de alunos com deficiências em suas classes para que os mesmos sejam atendidos em suas necessidades e assim, tenham seu direito de escolarização garantidos.

CONCLUSÃO

Há muito ainda o que se ler e o que se aprender a respeito da inclusão, porém os estudos apontam que uma educação só será considerada inclusiva quando todas as pessoas envolvidas no processo de escolarização estiverem comprometidas e realmente envolvidas com seus alunos que eventual ou permanentemente apresentarem deficiência, ou seja, com a mudança das práticas desenvolvidas pelos gestores em todos os âmbitos e de toda a comunidade escolar, da creche às Universidades.

Outro desafio é a formação de professores. Qualquer que seja o segmento de ensino que irão atuar, se faz de fundamental importância a formação em serviço do profissional da educação voltado para o ensino do aluno com deficiência. O magistério, precisa melhorar as condições em que se dá o processo de ensino-aprendizagem da educação especial, deve focar seus objetivos no sentido de: discutir os novos referenciais de inclusão de alunos, desenvolver uma aprendizagem participativa e colaborativa para uma mudança no atendimento Educacional Especializado, reorganizar as práticas de atendimento educacional especializado.

Há que se amparar os milhares de alunos deficientes, cidadãos que após anos de estudos, ao receberem o tão sonhado diploma, ainda encontram resistência e barreiras no mercado de trabalho, sofrendo discriminação e preconceito, por pura e simplesmente falta de conhecimento por parte dos órgãos públicos e privados de seu real potencial.

O ensino superior, se trabalhado e utilizado como potencializador do processo ensino-aprendizagem, constitui verdadeira educação inclusiva escolar, possibilitando aos brasileiros com deficiência de qualquer região do País o acesso livre ao sistema superior de ensino, com a qualidade reconhecida das instituições que ministram essa modalidade. Desta forma, é fundamental que as crianças com deficiência sejam consideradas a partir de suas potencialidades de aprendizagem e não focados na sua deficiência. Portanto é

preciso compreender que a escola não tem que “curar” a pessoa deficiente, mas, valorizar suas habilidades e desenvolver as que ainda não possui sempre com vistas ao seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K. C. V. **Educação Inclusiva e acessibilidade**: o espaço escolar em questão. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.
- BRASIL. **Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência CORDE**. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: lei n.º 7853/89 e decreto n.º 914/93. Brasília: Corde, 2005.
- BRASIL. **“Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011” de Inclusão Já**. Direito à Educação Inclusiva, 2011.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ESPAÑA. **Declaração de Salamanca**. Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.

- FERNANDES. Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- FOREST, M., PEARPOINT, J.. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. É. et al. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.
- LAPERRIERE, Anne. **Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos**. In: POUPART, Jean, et AL. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MAZZOTTA, M. J. da S. **Inclusão escolar e educação especial**: das diretrizes à realidade das escolas. São Paulo: Cortez Editora, (2010).
- MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- MORIN. E. **Cabeça bem feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento (8ªed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.
- MORIN. E. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis. 2000
- NEVES-SILVA, Priscila; PRAIS, Fabiana Gomes; SILVEIRA, Andréa Maria. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciênc. saúde coletiva**. 2015, vol.20, n.8, pp.2549-2558.
- POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean, et AL. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**. n.3, 2009.

PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM – PEAS JUVENTUDE: A IMPORTÂNCIA DO PEAS NA ESCOLA ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA NO MUNICÍPIO DE IBIRITÉ/MG

Roberta Iael da Costa¹

INTRODUÇÃO

A juventude se tornou objeto de estudos em várias áreas como: Educação, Saúde, Sociologia e Psicologia. Infelizmente não existem muitos programas de políticas públicas voltadas para os jovens no Brasil. É nas escolas que os jovens adquirem valores e crenças e desenvolvem o senso crítico, a autoestima e o sentimento de segurança. Neste sentido, a qualidade da experiência escolar e o bom desempenho são fatores de proteção e, ao mesmo tempo, condição para uma educação voltada para um desenvolvimento pleno. E isso não se consegue sem uma ambiência escolar adequada.

A escola deve estar mais aberta à participação da comunidade. Além disso, deve tornar-se mais inclusiva, no sentido de acolher como legítimas as diversas manifestações culturais dos seus alunos e da comunidade. O compromisso fundamental da escola e de seus educadores deve ser com a formação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Bons métodos de ensino e bons recursos didáticos são necessários, mas não são suficientes para garantir a aprendizagem: e preciso conhecer e respeitar o modo como os alunos aprendem.

O Peas Juventude – Programa educacional de atenção ao jovem – procurou abordar a questão da educação sexual de maneira original e fecunda, tratando desde o princípio ao

¹ Graduada em Ciências Biológicas, mestre em Ciências da Educação, Doutorando em Ciências da Educação. E-mail: iael.costa@yahoo.com.br.

desenvolvimento correlativo da sexualidade e da afetividade. Outras temáticas associadas à juventude começaram a ganhar força, no cenário nacional, demandando maior atenção do governo e das várias instâncias sociais.

Temas relativos ao mundo do trabalho, à vida cidadã, ao protagonismo juvenil, ao empreendedorismo social, à construção de identidades, entre outros, passaram a ser incorporados ao Peas Juventude, com o compromisso de uma visão afirmativa dos jovens.

Ao longo de sua trajetória, o Peas Juventude passou por muitas reformulações, adaptando-se às mudanças contextuais, adotando uma metodologia baseada em pedagogia de projetos e incorporando a tecnologia no dia a dia das escolas e na vida de professores e alunos. O Peas Juventude tem como objetivo a promoção do desenvolvimento pessoal e social do adolescente, através de ações de caráter participativo e educativo, onde o foco é o jovem como fonte de soluções, de iniciativas, de compromisso e soluções para a sua comunidade, capacitando-os através dos roteiros de estudos que auxiliam para a construção do protagonismo juvenil.

Apresenta-se, como situação-problema do presente estudo, qual a relevância do Peas Juventude na construção de identidade dos estudantes e a sua importância para a Escola? Quais são os fundamentos do programa Peas Juventude e como eles auxiliam na construção da identidade dos jovens participantes? Tem-se, por objetivo, analisar a importância do Peas Juventude para a escola e os alunos, a partir da construção dos conceitos e interpretações das temáticas propostas pelo programa.

O PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM

O Peas Juventude é resultado de diversas modificações nas normas e diretrizes do Projeto de Educação Afetivo-Sexual “Um novo Olhar” – PEAS, onde contemplou algumas escolas estaduais mineiras, com suas atividades iniciadas em 1994, em escolas de Belo Horizonte.

Teve como foco inicial, a Sexualidade e afetividade, passando a incorporar, ao longo de sua trajetória, as temáticas: Juventude e Cidadania, Mundo do Trabalho e Perspectiva de Vida. As mudanças resultaram em alterações nas diretrizes do programa como: a formação de professores, a seleção de escolas por edital, criação de blogs para postagem de relatórios e orientações, comunicação, monitoramento e avaliação por meio de correio Web, modificações no material técnico e pedagógico, ampliação das temáticas.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, tem como objetivo promover o desenvolvimento pessoal e social de jovens de escolas estaduais, por meio de ações de caráter educativo e participativo, focalizadas nas questões relacionadas à afetividade e sexualidade, juventude e cidadania, mundo do trabalho e perspectiva de vida, esperando-se, como resultados, a cultura do trabalho coletivo, a familiarização dos educadores com o uso das novas tecnologias na educação e melhor compreensão dos processos relacionados à formação de jovens que deverão desenvolver a iniciativa e a valorização da formação escolar, tendo, como eixo norteador de sua metodologia, o protagonismo juvenil e o estímulo ao desenvolvimento do empreendedorismo.

O PEAS, portanto, surge em um contexto de mudanças sociais, trazendo em seus objetivos a possibilidade de inclusão social dos alunos na escola e na comunidade onde se inserem, visando atingir os dispositivos legais que asseguram, como direito, a formação integral desse novo cidadão da sociedade contemporânea. São três as temáticas que dão origem aos projetos, sugeridas pelo programa.

A educação em sexualidade deve contribuir para o pleno desenvolvimento pessoal e social do educando, para a realização dos princípios de liberdade, solidariedade e justiça social e para a erradicação dos preconceitos que impedem a convivência da sexualidade. A sexualidade é um tema polêmico e de difícil abordagem, pois envolve vários tabus, preconceitos e discriminação, por parte da sociedade, por parte de educadores, por parte da própria família do aluno atendido pela escola. No ambiente escolar e na sala de aula, essas questões podem gerar situações de

insegurança e imprevistos, exigindo do professor respostas rápidas e atitudes dinâmicas, para o que nem sempre esteja preparado, vez que é impossível garantir que o trabalho sobre a sexualidade fique restrito ao contexto da prevenção e da informação, do estímulo ao autocuidado, a saúde sexual e reprodutiva, sem se extrapolar para uma conotação de aconselhamento moral e ético.

A questão Afetividade e Sexualidade é incentivada por projetos que trabalhem a temática de uma maneira ampliada, por meio de atividades que promovam a construção de conhecimentos sobre questões ligadas ao tema. As atividades devem promover o diálogo, a discussão, a reflexão, a socialização de experiências e vivências que auxiliem a desconstrução dos mitos e tabus. Assim, é possível reconstruir coletivamente novos valores e conceitos para a formação integral dos jovens. As propostas de projetos devem estar relacionadas aos temas:

- Identidade, autoestima;
- Corpo e saúde sexual;
- Relações afetivas, namoro;
- Gravidez na adolescência;
- Métodos contraceptivos;
- DST/AIDS;
- Relações de gênero;
- Diversidade sexual;
- Direitos sexuais e reprodutivos.

Na temática Juventude e formação cidadã, educar para a cidadania está dentro do papel atribuído à escola, que abrindo a diversidade cultural de valores, de modos de vida, de opiniões, vem perdendo vigor no desempenho do seu papel e tendo dificuldade em promover mecanismos de convivência democrática dentro e fora do seu contexto escolar.

Na área de Juventude e Cidadania do Peas, estão incluídos os projetos destinados a envolver os alunos nas questões referentes aos direitos e deveres humanos e sociais, por meio da participação

em espaços de defesa de direitos, dentro e fora da escola. Os projetos estão voltados para a realização de diagnósticos dos problemas vividos na escola e na comunidade. Ao buscar as soluções, os alunos desenvolvem habilidades e atitudes condizentes ao exercício da cidadania. Tornam-se preparados para atuar como agentes transformadores, colaborando para uma sociedade mais justa, em um ambiente saudável. As propostas de projetos devem estar relacionadas aos temas:

- Direitos e deveres humanos e sociais;
- Valores éticos e morais;
- Participação política - Agremiações estudantis;
- Respeito às diferenças étnicas e sociais;
- Relacionamento entre pais e filhos;
- Meio ambiente;
- Participação cidadã.

A temática Mundo do Trabalho e Perspectiva de Vida aborda conceitos que englobam o mundo do trabalho, identificadas como essenciais dada à atualidade das novas demandas tecnológicas, de informação, os modos de produção de bens e serviços, e exigências da sociedade moderna, que demandam uma preparação científica, capaz de acompanhar tais transformações que ocorrem numa velocidade muito alta e que requer profissionais dinâmicos e competentes, capazes de produzir, acompanhar e dar respostas pontuais e coerentes.

As atividades do projeto criam um ambiente social de interação, que colocam os adolescentes face a face com seus pares e com pessoas adultas. Isso contribui para a internalização dos assuntos propostos e, logo, permite o desenvolvimento de atitudes e valores, sem os quais os conceitos, os fatos e as informações não serão significativos. Sua proposta é ampliar os horizontes dos jovens, contribuindo para a aquisição de competências pessoais, sociais e técnicas destinadas a promover a participação ativa dos alunos em seu processo de formação e preparação para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, os alunos devem ser incentivados a enfrentar os desafios vividos pela comunidade atendida pela escola. Devem ainda valorizar a cultura local e a sua produção cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva, problematizadora e investigativa, voltada para o protagonismo, a autonomia, a criatividade e a tomada de decisões. As propostas de projetos devem estar voltadas para os temas:

- Perspectiva de vida do aluno;
- Desenvolvimento de competências, habilidades pessoais, sociais e técnicas;
- Valorização da cultura local e da produção cultural do aluno;
- Orientação profissional;
- Cursos de formação profissional com alternativas de geração de renda.

Para o Peas Juventude, é importante que os projetos desenvolvidos na escola estejam em sintonia com a realidade da comunidade escolar. Além disso, devem buscar atender aos anseios de todos, partindo do princípio de que os alunos são protagonistas e dinamizadores das ações a serem realizadas na escola e na comunidade.

JUVENTUDE E ESCOLA

O pluralismo associado à globalização da sociedade exige que a escola se aproxime das necessidades reais de seus alunos, de modo a lhes conduzir a um desenvolvimento pessoal e social. Percebe-se, assim, a obrigação de se criar uma metodologia de trabalho, dentro das particularidades institucionais, regionais e culturais que a cercam.

O que leva o adolescente a enfrentar situações adversas é difícil de ser detectado por pais e educadores, e, assim, muitos problemas acabam deflagrando na escola, levando à necessidade

de se pensar estratégias de abordagens e intervenção. Há que se favorecer vivências, debates e reflexões sobre temas que fazem parte da realidade dos jovens, tais como a sexualidade, a violência, o uso de drogas e o meio ambiente, levando-os a entender o sentido de responsabilidade em torno dessa realidade.

Para Snyder e Lopez (2009), um aspecto essencial da escola refere-se à qualidade do ensino em estimular os alunos a assumir valores e qualidades e a se apropriar destes, uma vez que:

Ensinar não é emitir fatos e números sem nenhuma paixão. Ensinar é influenciar. É se preocupar profundamente com as ideias e com a forma como essas ideias são transmitidas, entendidas e expressadas. É se preocupar profundamente com o conteúdo e com os alunos a quem estamos comunicando. E é por meio deste cuidado apaixonado que inspiramos o aluno (SNYDER; LOPEZ, 2009, p. 353).

Uma proposta de educação afetivo-sexual vai além de informações sobre sexo seguro, evitando-se tanto as considerações biologistas quanto as pregações moralistas. A proposta deve conseguir com que os conteúdos sejam relevantes para o aluno, a fim de motivá-lo a prestar atenção, fazer comentários e apreender o que havia sido programado (OLIVEIRA, 2010).

Altmann (2007) afirma que sem o reconhecimento das instituições escolares das diversas formas de jovens relacionarem-se, a transmissão de informações pode ter um impacto restrito em suas vidas, visto que a sexualidade no universo escolar é assunto polêmico, considerando a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), assim como os tabus e preconceitos que cercam esse tema. Assim, sexo, drogas e violência, dentre outros, são questões importantes para a vida de adolescentes, envolvendo famílias, sociedade e escola como as instituições básicas para o desenvolvimento das ações educativas, ajudando o adolescente a enfrentar as situações de risco muitas das quais por ele mesmo geradas.

Profissionais da área da educação devem atuar em conjunto com profissionais de saúde e de outros setores, assumindo o papel de

prover suporte para que os adolescentes possam construir um projeto de vida de maneira autônoma, administrando aspectos de vulnerabilidade. Do mesmo modo, cabe à sociedade abrir os olhos para a necessidade de agir na busca de um diálogo franco e aberto, que abarque os adolescentes e os ajude na solução de seus problemas.

A escola, devido à possibilidade de acesso aos jovens e à natureza educacional do seu trabalho, é considerada lugar ideal aos programas de prevenção dirigidos aos adolescentes. O melhor modo de se enfrentar os problemas com drogas, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis nas escolas é a realização de programas educacionais amplos, que apresentem estas questões de modo mais aberto, já que os adolescentes “muitas vezes confiam nos colegas para receber informações sobre a saúde e a sexualidade” (KAIL, 2004, p.419).

Na escola é possível elaborar projetos de vida, gerando condições para um sistema educacional participativo e criativo, além de preventivo, onde o aluno se sinta como sujeito ativo e integrante de sua formação pessoal e profissional. Cabe à escola oferecer situações estimulantes como parte de um processo que responda às necessidades e motivações do adolescente.

A escola deve conhecer as dificuldades relacionadas à criação de um sistema educacional participativo e criativo, para que este seja eficaz na prevenção ao uso de drogas, IST's e gravidez precoce. Tiba (2003) relata que a escola tem importância na formação dos alunos por promover uma educação complementar à da família e uma espécie de estágio de vida intermediário entre a família e a sociedade, não existindo apenas para transmitir conhecimentos, mas também para formar cidadãos. A embriaguez relacional dos adolescentes é percebida mais facilmente pela escola do que pelos próprios pais, já que o aluno se permite fazer, na escola, coisas que normalmente não faria em casa, diante dos pais.

ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

A adolescência é um período de grandes mudanças, caracterizado por intensos processos conflituosos e persistentes esforços de autoafirmação, com enorme repercussão na vida futura (GONÇALVES, 2006). Nesta etapa da vida, segundo Erikson (1977), ocorrem o início da atividade sexual genital propriamente dita e a definição da identidade sexual, que serão marcantes para a aquisição da identidade adulta. Essas transformações serão responsáveis pela personalidade e pelo caráter do futuro adulto, mas, enquanto adolescente, são responsáveis pela ansiedade em relação às transformações que começam a acontecer, é a incerteza em relação ao desconhecido (GONÇALVES, 2006).

Para ilustrar uma visão difundida na sociologia sobre o tema, Groppo (2000, p.10) traz uma definição sobre adolescência, do sociólogo Hollingshead:

Sociologicamente, a adolescência é um período da vida de uma pessoa que se define quando a sociedade na qual ela funciona cessa de considerá-la... uma criança e não lhe atribui o status, os desempenhos e funções do adulto (...). Acreditamos que o comportamento adolescente é um tipo de comportamento de transição que depende exclusivamente da sociedade e, mais ainda, da posição que o indivíduo ocupa dentro da estrutura social, e não dos fenômenos biopsicológicos relacionados a essa idade.

É difícil estabelecer idades para o período da adolescência porque esta retrata o cumprimento de um papel social e depende de circunstâncias culturais e históricas. Santrock (2003, p.11) define a adolescência “[...] como o período desenvolvimentista de transição entre a infância e a vida adulta; envolve mudanças biológicas, cognitivas e sócio emocionais”. Mas, de modo geral, há um consenso para o seu início por volta de 10/11 anos de idade (término da terceira infância), perdurando até 21/22 anos.

Em relação ao aspecto jurídico, a definição dada pelo artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera como criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes

aquela entre 12 e 18 anos de idade incompletos. Já para a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), o período da adolescência se estende dos 10 aos 19 anos.

Para Aberastury e Knobel (1998), nesta fase da vida ocorrem transformações de ordem física que geram no adolescente outras transformações emocionais e ele vive um luto devido à perda do corpo infantil, acompanhado do luto pelos pais da infância e o luto pela identidade infantil. Ele deverá elaborar estas perdas aprendendo a conviver com este novo corpo que será fonte de descobertas; ora lhe trará vergonha e então, ele tenta escondê-lo; ora lhe trará orgulho e ele procura exibi-lo. Morrem os pais ideais e surgem os reais aos quais ele irá contestar. E muitas vezes o adolescente não saberá como se comportar, se como adulto ou como criança, neste sentimento de ambivalência, ele entra em uma crise de identidade.

Neste período, segundo Baleeiro et.al.(1999), ocorrem transformações cognitivas, onde os pensamentos se transformam de maniqueísta, mágico, animista, artificialista e finalista para relativista, lógico, racional, abstrato com capacidade de relacionar variáveis diversas. Nessas transformações, surgem nos adolescentes sentimentos paradoxais, como dúvidas e certezas se alternando, radicalismos, onipotência, impunidade, ansiedade, imediatismo e, em busca da satisfação dos seus desejos, age sem planejamento e irrefletidamente.

Na sociedade brasileira, apoiada em uma cultura individualista e competitiva, os adolescentes têm poucas possibilidades de viver construtivamente a sensação de pertencer à humanidade (Baleeiro et.al., 1999). Isso para não falar daqueles adolescentes que nem mesmo chegam a experimentar essa sensação, por serem de fato excluídos e marginalizados.

Por ser a adolescência um estágio que envolve riscos, amadurecimento, medos e instabilidades, os jovens procuram nos amigos, a porção necessária de aconchego, solidariedade e compreensão, pois este grupo de iguais consiste em modelo e proteção substituta à família (TAQUETE; VILHENA, 2008). Nesta

fase, os adolescentes querem ser diferentes dos adultos e pertencer a um grupo. Então, é esperado que questionem e duvidem de verdades prontas e se rebelem, expressando, assim, toda sua energia e criatividade. Mas, esta energia também pode ser canalizada para atividades de risco ou lesiva. (RIGONI et.al., 2007).

Os adolescentes precisam de pais que os amem, de uma escola para acolhê-los e ensiná-los a pensar e que dedique atenção ao seu desenvolvimento e os ajudem a desviar de comportamentos que comprometam sua saúde. Os adolescentes precisam ter acesso a uma ampla variedade de oportunidades e a um ambiente propício para desenvolverem seu potencial.

Segundo Erikson (1977), a adolescência é uma fase de crise, sendo necessário conciliar as dimensões biológicas e sociais e, à medida que os progressos tecnológicos ampliam o intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho, a fase de adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente, e passou a ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta.

Assim, nos últimos anos de escolaridade, os jovens, assediados pela revolução fisiológica de sua maturidade genital e a incerteza dos papéis adultos a sua frente, parecem muito preocupados com as tentativas mais ou menos excêntricas de estabelecimento de uma subcultura adolescente e com o que parece ser mais uma final do que uma transitória ou, de fato, inicial formação de identidade.

METODOLOGIA

Considerando-se os objetivos proposto neste estudo, para o qual se busca uma análise da importância do Peas Juventude para a escola e os alunos, a partir da construção dos conceitos e interpretações das temáticas propostas pelo programa, foram elaboradas pesquisas bibliográficas e documentais para revisão da base conceitual, pesquisa de campo para avaliar a importância para os JPPeas e, análise dos relatórios avaliativos finais das três áreas temáticas do Programa a fim de se verificar os resultados obtidos nas oficinas. Trata-se de um

estudo com desenho explicativo sequencial, fenomenológico, não experimental, de corte transversal, desenvolvido a partir do enfoque quantitativo e qualitativo, numa perspectiva de abordagem dialética epistemológica sobre o objeto pesquisado.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa propôs-se a investigar a importância do Programa Peas Juventude na escola durante o desenvolvimento das temáticas abordadas no programa com os alunos, retratando quais mudanças ocorreram após a participação destes alunos.

Durante o estudo, obtiveram-se várias considerações dos estudantes diante da análise dos relatórios dos roteiros de estudo e do questionário utilizado como instrumentos de pesquisa. Em uma das questões abertas, os alunos foram instigados a descrever o Peas Juventude em somente uma palavra, dizendo o que o Peas Juventude significa para eles.

A importância do programa em suas vidas teve como respostas as palavras: informação, prevenção, diversidade, autonomia, motivação, aprendizagem, protagonismo, cidadania, autoestima, amizade, afetividade, sexualidade, entre outras; o que nos mostra a conscientização adquirida por esses jovens após a sua participação e a contribuição do Peas na construção da identidade desses sujeitos.

Segundo Selosse (1997), o adolescente procura, fora do ambiente familiar, as respostas às suas necessidades afetivas, de autoafirmação, de diferenciação, de autonomização e identificação. São as condutas interativas que lhes possibilitam expressar estas necessidades de se inscreverem em situações e construir seus lugares. A implantação de Programas na escola favorece o desenvolvimento do pensamento crítico a partir da interação com os colegas.

Quando se trabalha com as temáticas sugeridas pelo Peas Juventude, nos relatórios entregues pelos jovens, nota-se que os jovens associaram o que aprenderam à sexualidade e afetividade, construção de valores, relações interpessoais, prevenção de ISTs, gravidez e respeito à diversidade.

A realização dos roteiros de estudos de forma lúdica através da música, de dinâmicas, oficinas e teatros são importantes para atingir os objetivos do programa e para que os jovens possam associar a diversão e aprendizagem de uma maneira prazerosa.

Diante das análises dos resultados adquiridos na pesquisa com os JPPeas, confirma-se que o programa Peas Juventude atua como instrumento de conscientização, é reconhecido por todos os jovens pesquisados, que desejam a sua expansão para toda a escola, para que todos os estudantes tenham acesso ao Peas e não somente um grupo limitado de 60 alunos.

Percebe-se também, que o Programa auxilia na construção de valores humanos, nas relações interpessoais e permite a construção individual e coletiva de conhecimentos e habilidades, de forma crítica e reflexiva, culminando em uma ação transformadora e integral.

Percebe-se que os Jovens após o desenvolvimento do programa, estão mais disciplinados, conscientes e motivados. A troca de experiências entre estudantes e professores é gratificante.

Benefícios como a conscientização dos alunos, a atenção à sexualidade e afetividade, o favorecimento a melhores relacionamentos e a construção da cidadania são importantes na construção dos sujeitos envolvidos no Peas Juventude. Esses conceitos são percebidos durante a realização das oficinas, quando os alunos através de suas falas, escritas e reflexões sabem que podem dar opiniões e falar o que pensam.

O empoderamento, o protagonismo juvenil, o respeito à diversidade e a autonomia, são conhecimentos construídos com eles através das oficinas, a cada tema, um incentivo para falar, uma informação a mais que não sabiam. E dessa forma compreendem que são sujeitos da sociedade e que eles possuem um papel importante.

Conforme apontam os autores Jardim e Brêtas (2006), o privilégio do espaço escolar para uma iniciativa de educação sexual, porque é este um espaço social privilegiado de contatos interpessoais, “contribuindo para o desenvolvimento de uma educação sexual que promova no adolescente senso de auto

responsabilidade e compromisso para com a sua própria sexualidade” (JARDIM E BRÊTAS, 2006, p.158).

Diante disso, a escola deve oferecer espaços para a formação integral dos adolescentes como agentes de mudança e transformação. Sujeitos que realizam o exercício adequado da sexualidade, da sua autonomia e cidadania; favorecendo o amadurecimento e a consciência para o sexo seguro, com respeito e responsabilidade.

Por todo o experimentado nesse trabalho, reconhece-se a escola como um espaço privilegiado para ações preventivas e o educador como um agente de prevenção, mediando e orientando o aluno. Considera-se que o estudante seja tratado como um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem das temáticas abordadas no Peas Juventude, e não um mero receptor passivo de conhecimentos, os quais devem partir de sua realidade, questionamentos e anseios e do significado que ele confere à vida, não apenas como ser individual, mas também como ser coletivo.

Os objetivos da pesquisa, geral e os específicos, foram atingidos e podem ser evidenciados através dos registros desta pesquisa que foi uma experiência importante, que favoreceu a compreensão da importância do Programa Peas na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. (orgs.) **A adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ALTMANN, H. **Educação sexual e primeira relação sexual**: entre expectativas e prescrições. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 15, s. 2, 2007. p. 333-356.

BALEEIRO, M. C., SIQUEIRA M. J., CAVALCANTE, R. C. & SOUZA, V.. **Sexualidade do Adolescente**; fundamentos para uma ação educativa. Belo Horizonte: Fundação Odebrecht, 1999.

BRASIL. Lei nº 8066/90 ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

ERIKSON, E.H. **Identidade: Juventude e Crise**. Trad: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1977.

GONÇALVES, S. M. M. **Mas, afinal, o que é felicidade?** Ou quais são as relações interpessoais na concepção de felicidade entre adolescentes. 2006. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

JARDIM, D.P.; BRÊTAS, J.R.S.. **Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 59, n. 2, p. 157-162, 2006.

KAIL, Robert V. **A criança**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa de Educação Afetivo-Sexual – PEAS**. Belo Horizonte/MG, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude**. Belo Horizonte/MG, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, **Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. Roteiro de Estudos – Módulo I** (Adolescências, juventudes, grupos juvenis e cidadania). Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, **Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. Roteiro de Estudos – Módulo II** (Sexualidade e direitos sexuais na contemporaneidade). Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, **Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. Roteiro de Estudos – Módulo III** (Sonhos e influências culturais). Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, **Programa Educacional de Atenção ao Jovem – PEAS Juventude. Diretrizes do Programa**. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, A. B. S. **A importância do programa de educação afetivo-sexual para os alunos do Instituto Federal de Educação,**

Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus SÃO JOÃO EVANGELISTA. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia. 2010

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Child and adolescent helth and development**. 2004. Disponível em <who.Int/child-adolescent-helath/OVERVEW/ /AHD/adl-aver.htm>. Acessado em 17 Abr. 2019.

RIGONI M. S.; OLIVEIRA, M.S.; MORAES, J.F.D.; ZAMBOM L.F. O consumo de maconha na adolescência e as consequências nas funções cognitivas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, 2007.

SANTROCK, J. W. **Adolescência**. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

SELOSSE, J. **Adolescence, violence setdéviances** (sousladirections: Jaques Pain et Loich – M-Villerbu) Vigneux: Matrice, 1997.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S.S. **Psicologia positiva**: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TAQUETE S. R.; VILHENA, M. M. Uma contribuição ao entendimento da iniciação sexual feminina na adolescência. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n. 1, 2008, p. 105-114.

TIBA, I. **Anjos Caídos** - como prevenir e eliminar as drogas na vida do Adolescente. São Paulo: Gente, 2003.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Joana Angélica Pinheiro Leal Brigido¹
Maria de Fatima Andrade Costa Henriques²
Remy Barbosa Viana³

INTRODUÇÃO

A neurociência é um campo da ciência que está sempre evoluindo, tendo sido impulsionada pela elucidação do genoma humano que é o código genético, este código possui todas as informações hereditária, transmitida dos pais para os filhos. O código genético influenciará o corpo, o comportamento e a mente do indivíduo.

As pesquisas do genoma humano trouxeram grandes contribuições para se desvendar doenças neurológicas e psiquiátricas, que são de extrema complexibilidade por envolver o sistema nervoso e suas funções que interferem no desenvolvimento físico, cognitivo, social, além de refletir na personalidade, memória, emoções, entre outros. Segundo Bear (2017) “o cérebro é composto por aproximadamente 85 milhões de neurônios que são responsáveis pela maioria das funções exclusivas do sistema nervoso”. Para que ocorra o desenvolvimento fisiológico saudável do sistema nervoso e necessário estímulos e proteção e que a interconectividade entre axônios e dendritas se estabeleçam na regulação de cada função interligando o corpo com a mente.

A neurociência cognitiva possui como foco de estudo a capacidade do ser humano em desenvolver o pensamento, a

¹ Mestrado em Ciências da Educação. E-mail: joana.brigido@bol.com.br.

² Doutorado em Ciências da Educação.

³ Mestrado em Ciências da Educação.

inteligência, sensações e percepções, em suma, como o sujeito desenvolve e adquire o conhecimento a curto e longo prazo.

Os seres humanos possuem a capacidade de aprender diariamente independente da idade. Os novos conhecimentos são produzidos a partir da interação social e o ambiente em que o indivíduo está inserido. Quanto mais a pessoa ficar exposta a novas experiências maiores serão as aquisições de competências e habilidades.

Por ser a aprendizagem uma característica indissociável do ser humano a neurociência vem dialogando com a pedagogia, buscando respostas quanto aos processos que interferem no processo de desenvolvimento do conhecimento, este estudo tem por objetivo apontar as contribuições da neurociência no processo educacional para Educação de Jovens e Adultos, que embora tenham sua história de vida e conhecimentos prévios adquiridos através da vivência, quando se trata de aprendizagem de conteúdo escolar muitos alunos apresentam dificuldades e entraves para aquisição do conhecimento.

Geralmente estes educandos não tiveram oportunidade de iniciar e completar o ensino fundamental e médio na idade correta, muitas são as histórias de dificuldades enfrentadas pelo aluno da EJA. A maioria retorna aos bancos escolares com o intuito de alcançar melhores colocações no mercado de trabalho, sendo este um dos motivos que os tornam persistentes em prosseguir na busca da escolarização e continuarem lutando contra todos os percalços desta caminhada.

METODOLOGIA

O estudo se constituiu a partir da revisão bibliográfica sobre a neurociência e sua contribuição para o aluno matriculado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois do ponto teórico-metodológico, a pesquisa e percursora na construção do conhecimento científico. A mesma se apoiou em publicações

impresas e eletrônicas, como os livros, revistas científicas, legislações, decretos e pesquisas acadêmicas ligadas ao tema.

De acordo com Lakatos; Marconi (2005) para que haja uma melhor compreensão do fenômeno que se investiga, e por uma questão de economia, pode-se buscar a soluções dos problemas já desvendados e solucionados por outros. Há, entretanto, a necessidade de se debruçar sobre o tema, catalogando-os, para posteriormente abstrair-se as colaborações que corroborem na investigação empreendida.

Possui característica exploratória, por buscar familiarizar-se com fenômenos que foram investigados. Para Oliveira (2007, p. 65) a “pesquisa exploratória objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos”.

DISCUSSÃO

DESENVOLVIMENTO DA NEUROCIÊNCIA

Durante muito tempo os seres humanos tinham a sobrevivência como foco primordial de atenção, pois a vida em ambientes adversos era muito exigente.

Quando o homem entrou na era Paleolítica, embora, vivessem de forma muito primitiva, se deslocando constantemente em busca de alimentação e abrigo ele desenvolveu habilidades para fazer tendas a partir de galhos de árvores, vestimentas com pele de animais, instrumentos cortantes e perfurantes fabricados com ossos, pedras e madeiras.

No período neolítico o homem deixou de ser coletor para ser agricultor e passou a domesticar os animais e a maneira de sobrevivência demandava menor quantidade de tempo, neste interim, ele começou a pensar em outros aspectos da vida.

A medicina teve seus primeiros registros na história da Grécia Antiga e civilizações egípcias, sendo uma das mais antigas ciências desenvolvidas pelos seres humanos. Tinha por base a manipulação

de ervas associadas ao misticismo para tratamento e cura de diversas doenças.

A medicina ocidental impulsionada pela filosofia desatrelou as explicações do adoecimento físico e psíquico a intervenções de magias e intuições humanas. O autor descreve:

Da Grécia Antiga, vêm os primórdios da filosofia e das ciências, e o conceito de doença foi influenciado pela filosofia. Vários filósofos gregos tinham grande interesse pela medicina e aplicavam suas teorias também nelas. Platão (429-348 a.C.) formulou o conceito do “universal”, quando ele acreditava que as ideias universais expressavam a realidade, enquanto os objetos individuais não. Aristóteles (384-348 A.C.) não acreditava na concepção do universal sem que houvesse a experiência e a participação dos sentidos, da vivência individual. Aristóteles aplicou à ciência em geral o método de observação de Hipócrates (+- 460-377 A.C.). A filosofia médica hipocrática se firmou e viveu por meio da grande influência do macedônio Aristóteles, pai da biologia (GOMES, 1997, p. 1).

Galeno (131-201 a. C.) dirigia suas pesquisas no campo da medicina sob a égide teórica de Aristóteles. Suas considerações influenciaram a medicina por um milênio. Grande parte de seus experimentos continuam apoiando teorias sobre o funcionamento do cérebro, desvendando grande parte do sistema nervoso periférico e o sistema circulatório.

Galeno revelou através das suas pesquisas a anatomia, fisiologia humana e patologias sendo o primeiro a assegurar que a excreção da urina era de responsabilidade do funcionamento dos rins.

A partir do século XVIII a medicina passou a sistematizar seus estudos a partir das observações interligando a anatomia com os sinais e sintomas apresentada pelo paciente. É a “doutrina dos humores” que acreditava que o sangue, a bÍlis amarela, a bÍlis negra e os mucos produzidos pelo sistema respiratório (fleuma) deveriam estar em pleno equilíbrio para que não ocorresse o adoecimento, surgindo então a teoria da patologia dos órgãos.

NEUROANATOMIA: DESCRIÇÃO E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

O sistema nervoso humano é basicamente dividido em dois grupos: sistema nervoso central (composto pelo encéfalo e medula espinhal) e o sistema nervoso periférico (formado por nervos e gânglios nervosos). Ambos os sistemas atuam em conjunto para que as informações sensoriais cheguem ao encéfalo, onde ocorre o processamento da mesma, e para que as informações motoras provenientes do encéfalo/medula espinhal cheguem corretamente aos seus destinos.

O encéfalo, por sua vez, é formado pelo tronco encefálico, cérebro e cerebelo. O cérebro é dividido em lóbulos que são denominados de acordo com os ossos do crânio que os cobrem, esses são: lóbulo frontal, lóbulos temporais, lóbulo parietal, lóbulo occipital e ínsula. Faz-se interessante destacar que no cérebro existem regiões específicas para o processamento e formação de informações de modo quase que particular. Algumas funções estão intimamente relacionadas ao processo de aprendizagem e educação.

A área pré-frontal é responsável pela escolha crítica, elaboração de estratégias, raciocínio lógico, pensamento abstrato, memória de curto prazo, planejamento de atitudes adequadas ao contexto social do indivíduo.

O lóbulo occipital, localizado um pouco acima da nuca, é encarregado de processar as informações visuais, permitindo ao indivíduo identificar cores, fazer distinção entre objetos, reconhecimento de faces.

Existem duas áreas cerebrais relacionadas com a linguagem, essas não se concentram em um lóbulo específico. A área anterior da linguagem (área de Broca) localiza-se no lóbulo frontal, está responsável pela expressão da linguagem. Já a área posterior da linguagem (área de Wernicke) se encontra na junção entre os lóbulos temporal e parietal, e é responsável pela percepção da linguagem.

De acordo com Machado; Haertel (2014) uma das áreas cerebrais mais importantes, no contexto do aprendizado e da

educação, são as áreas límbicas, pois estas estão relacionadas com a formação de parte da memória de curta duração, com de memória de longa duração e com as emoções. As áreas límbicas, assim como as áreas associadas a linguagem e fala não encontram-se em um único lóbulo cerebral.

FUNDAMENTOS DA NEUROFISIOLOGIA

De acordo com Castiglioni (1941), entre 1700 e 1800 ocorreu um desenvolvimento acelerado no ramo da ciência fisiológica. Grupos de estudiosos se uniram na tentativa de solucionar problemas específicos do corpo humano. François Magendie (1783-1855) foi o precursor da experimentação fisiológica, ele defendia a impossibilidade de se realizar a medicina sem o estudo da fisiologia, para tanto eram utilizados em seus experimentos operações em cobaias animais.

Magendie publicou um artigo no ano de 1809 assegurando que não havia uma força vital única e sim o mecanismo complexo interligado por vários órgãos que permitiam o perfeito funcionamento do corpo humano. Este pesquisador após um longo e sistemático estudo do sistema nervoso, descreveu a circulação do líquido cefalorraquidiano e seu importante papel na raiz sensitiva dos nervos posteriores da medula.

Castiglioni (1941), afirma que na Alemanha Johannes Müller (1801-1858) realizou uma série de descobertas como: sensações geradas pelas cores por parte da retina (1926), sensações projetadas por outras terminações nervosas e por órgãos sensoriais periféricos. Muitos outros estudiosos contribuíram para que outras áreas ligadas ao funcionamento do sistema nervoso fossem descobertos.

NEUROPSICOLOGIA E O ESTUDO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS

A neuropsicologia é uma ciência do século XX que vem ganhando espaço no campo da saúde. Em 1913 o termo

neuropsicologia foi utilizado pela primeira vez, porém, seu desenvolvimento teve início com pesquisas de Hebb nos anos 40.

A neuropsicologia está alicerçada na interdisciplinaridade por ter surgido dos conhecimentos advindos da Neurologia e da Psicologia. Lezak (2004) a descreve como sendo responsável pelo estudo da expressão comportamental dos transtornos cerebrais. Enfoca principalmente o estudo relacionado entre o cérebro, a mente e o comportamento.

O objetivo é reunir estes conhecimentos para compreender os distúrbios e mecanismos de funcionamento da atenção, percepção, linguagem, desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e como estes interferem na conduta, emoção, comportamento e sua troca simbólica entre o meio ambiente em que o sujeito está inserido.

O diagnóstico das funções cognitivas é realizado através da Avaliação Neuropsicológica que vem sendo utilizada para a compreensão de diversos distúrbios funcionais do cérebro.

Para Consenza et al, (2008) a avaliação neuropsicológica busca identificar o local da lesão cerebral, sua dimensão e impacto cognitivo e comportamental, possibilitando intervenções que minimizem o prejuízo cerebral e auxiliem na adaptações sociais e emocionais do paciente. Esta avaliação complementa a análise de distúrbios neuropatológicos.

A avaliação neuropsicológica auxilia em tratamentos médicos, além de respaldar ações de professores e psicopedagogos no planejamento adequado de atividades e o desenvolvimento de intervenções no ambiente escolar para o atendimento do discente com necessidades especiais.

Embora alguns distúrbios comportamentais sejam percebidos pelos pais e cuidadores, e no ambiente escolar que alterações no comportamento são mais evidenciados, principalmente quando se trata de dificuldade de aprendizagem, que por mais que o professor intervenha de várias formas junto ao aluno, o mesmo não consegue acompanhar a turma. Entretanto, desde a fase da pré-escola, alterações nos processos mentais são facilmente percebidos como deficiência auditiva, na memória, visual, hiperatividade, entre outros.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA FOCO NO CONHECIMENTO

Michael S. Gazzaniga em 1970 nomeou o campo científico da neurociência cognitiva. A Neurociência cognitiva estuda a capacidade cognitiva do sujeito relacionada a memória, o raciocínio e a aprendizagem. Entretanto, Kandel amplia o conceito de Neurociência cognitiva:

Uma combinação de métodos de uma variedade de campos – biologia celular, neurociência de sistemas, neuroimagem, psicologia cognitiva, neurologia comportamental e ciência computacional – deram origem a uma abordagem funcional do encéfalo denominada neurociência cognitiva KANDEL e col. (2003, p. 382).

A neurociência cognitiva relaciona o desenvolvimento neural a maturação de funções cognitivas. Sendo assim, a capacidade de um recém-nascido difere de um sujeito na fase adulta, pois, o primeiro embora esteja com o circuito neural formado, necessita dos sinais ambientais e impulsos nervosos organizando os significados em estruturas cognitivas para ocorrer o desenvolvimento do conhecimento.

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo): o conhecimento resulta das ações e interações do sujeito no ambiente em que vive. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, por meio de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma inter-relação do sujeito que conhece com objeto a ser conhecido (MOREIRA, 1999, p.75).

Jean Piaget (1971, p.8) considerava que o conhecimento é construído através de um processo de “[...] estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento avançado”. Para o autor, as crianças passam por quatro estágios cognitivos de acordo com a faixa etária, independente da influência cultural a qual esteja

exposta. Todos os estágios devem seguir-se sequencialmente sem omissão de nenhum deles.

1º Sensório-motor (0-24 meses) fase de egocentrismo inconsciente, trabalho ativo para a construção do eu.

2º Pré-operatório (2-7 anos) período que a partir da aquisição da linguagem forma esquemas simbólicos, desenvolve noções a respeito de objetos misturando fantasias com a realidade, entretanto o egocentrismo se mantém.

3º Operatório concreto (07-12 anos); fase em que ocorre o declínio do egocentrismo, terá conhecimento do concreto e do real, possui habilidade para solucionar problemas.

4º Operatório formal (12 anos em diante) etapa que envolve crianças na pré-adolescência e adolescência. Ocorre o desenvolvimento do pensamento formal que assume caráter hipotético dedutivo⁴.

Ferreiro (2001) esclarece as teorias de Piaget quanto à inteligência afirmando que a mesma não se inicia através do conhecimento do eu e nem pelo conhecimento das coisas e sim pelo conhecimento de sua intenção. Portanto, a neurociência cognitiva se constitui como uma preciosa ferramenta para neuroeducadores e professores ao desvendar os mistérios sobre o desenvolvimento da linguagem, memória, como se incorpora o conhecimento, o desenvolvimento infantil e a absorção da aprendizagem, possibilitando a escolha de metodologias que atendam ao aluno no processo educativo.

NEUROCIÊNCIA COMPORTAMENTAL LIGAÇÃO ENTRE AÇÃO E REAÇÃO

Claude Bernard, na França, John Langley na Inglaterra e Paul Ehrlich na Alemanha nos século XIX concluíram que certas substâncias químicas interagem na presença de receptores específicos nas células gerando reações orgânicas. A teoria evolucionista de Charlesw Darwim corroborou para observações de ação e reação do

⁴ Fonte: dados elaborados a partir do artigo, 2018.

comportamento. Destas novas descobertas originaram a psicologia experimental e deu suporte ao estudo do comporto.

A teoria comportamental data do século XX quando J. B. Watson (1878-1958) deu um novo norte ao estudo da psicologia, redirecionando o estudo da subjetividade com base na introspecção para o estudo do comportamento surgindo desta feita o Behaviorismo. O autor afirma que o Behaviorismo surgiu:

[...] como uma proposta para a Psicologia, para tomar como seu objeto de estudo o comportamento, ele próprio, e não como indicador de alguma outra coisa, como indício da existência de alguma outra coisa que se expressasse pelo ou através do comportamento (MATOS, 1995, p. 1).

Segundo os comportamentalistas, na presença de estímulos ocorre a resposta comportamental sendo, portanto, a fonte do desenvolvimento do comportamento dos seres humanos os estímulos externos adquiridos através das experiências e dos sentidos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende alunos a partir da adolescência sendo uma modalidade de ensino que transcorre desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Esta modalidade de ensino pretende atender principalmente jovens e adultos que não conseguiram sua escolarização na faixa etária adequada.

Tem por principal meta a ampliação do intelecto do aluno através de uma educação que o torne autônomo, crítico, capacitados e habilitados para assumirem vagas no mercado de trabalho, visando o desenvolvimento, intelectual, social e financeiro. De fato a EJA vem transformando a vida de milhares de sujeitos em sua trajetória, sendo o processo educacional indissociável ao desenvolvimento individual e da sociedade como um todo. Passaremos a descrever algumas contribuições da neurociência para discentes matriculados na EJA.

USO DA NEUROPSICOLOGIA COM ALUNOS DA EJA

Geralmente a EJA recebe alunos na faixa etária de jovens e adultos marginalizados pela sociedade, advindos da periferia urbana, pessoas pobres, que trabalham em subempregos e história de sofrimento com relação a preconceitos. Os autores complementam que alguns alunos “em algum momento da vida, simplesmente desistiram de frequentar a escola e culpam a si mesmos pelo fracasso escolar” (GUIMARÃES; CARDOSO, 2013).

Para o sucesso do trabalho pedagógico se faz necessário que o professor conheça a realidade deste aluno e que o ensino não seja ofertado de forma descontextualizada desta realidade.

Pelos motivos apontados anteriormente muitos alunos necessitam da neuropsicologia para vencer estes recalques. Dansereau (1985) aponta duas estratégias que podem ser utilizadas com sucesso: as primárias e as de apoio.

As estratégias primárias são importantes para se determinar o que o aluno necessita aprender, enquanto as estratégias de apoio são utilizadas para a manutenção de um clima psicológico interno adequado ao discente.

A aprendizagem emana das experiências, experimentos e vivências, estabelecendo e desenvolvendo uma relação lógica entre si, entretanto, quando estas experiências e vivências causam traumas e sofrimentos elas podem interferir na aprendizagem por impedir o aprimoramento do processo.

A constatação desta realidade tem invadido o cotidiano das escolas exigindo novas competências para a tomada de decisão coerente. “[...] Constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996. p. 85).

Algumas medidas escolares devem ser tomadas diante desta situação, para tanto o professor e o pedagogo que são as pessoas da comunidade escolar que tem maior contato com este alunado devem observar cada aluno e buscar elevar a autoestima, a

valorização individual das habilidades, orientar que evitem comparações, pois cada ser humano tem sua singularidade, fortalecer os laços de amizade e encaminhar a equipe de saúde (médico e psicólogo) caso necessário.

AUXÍLIO DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA NO ENSINO A JOVENS E ADULTOS

As pessoas são fruto do meio onde vivem e todas nascem com a capacidade para a adaptação e assimilação do que aprende com os objetos externos e sua estrutura cognitiva, sempre buscará um equilíbrio para que ocorra o desenvolvimento de sua inteligência.

Com o passar dos anos, a cada nova situação a que o ser humano é exposto ele insere o novo conhecimento ao conhecimento anterior (assimilação), entretanto algumas vezes esta assimilação necessita de modificação (acomodação), que redundará em uma verdadeira compreensão da circunstância encontrada.

Para Piaget (1986) a inteligência é apenas uma adaptação, sendo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem a relação que existe entre o organismo com o meio ambiente. Portanto, a evolução da inteligência se dá a partir do meio em que se vive e sua influência, e a forma como o sujeito utiliza objetos externos para consolidar a aprendizagem.

A neurociência cognitiva ajudará o professor que atua no sistema de ensino da EJA a nortear seu planejamento de aula para que seu aluno seja exposto a experiências sensoriais que farão parte da construção do conhecimento. Estas experiências captadas por dados ambientais serão levados ao cérebro para que novos conhecimentos sejam produzidos:

A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que se vão reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano (ASSMANN, 1998, p. 40).

Os fatores biopsicológicos aliados ao ambiente e a vivência interferem no processo de aprendizagem que ocorre na mente humana. Para o aluno que chegou na escola com toda uma história sociocultural a aprendizagem ocorrerá sobre um alicerce construídos anteriormente.

O fator idade e o tempo em que o jovem e adulto levou longe dos bancos escolares e as rotinas da sala de aula não são empecilhos para a aprendizagem.

Legal; Delvan (2009) afirmam que o tempo necessário para assimilação de um conteúdo diz respeito apenas a memória de curto prazo e a memória de longo prazo, estas são construídas por experiências individuais que permitem a manipulação e compreensão do mundo. Quanto à memória de curto prazo os autores acrescentam:

[...] Se nossa memória de curto prazo (trabalho) é limitada, esta limitação deveria ser levada em consideração nos planejamentos de ensino, pois grandes quantidades de informações deveriam ser divididas em partes menores e sequenciadas de modo que a aquisição dos conteúdos significativos de fato possa ocorrer (LEGAL; DELVAN, 2009, p. 82).

A memória de curto prazo é efêmera, porque se apresenta como um resumo, por isto se corrompe com facilidade. Já a memória de longo prazo, embora também limitada possui uma maior capacidade para o armazenamento.

A conversão de memória de curto prazo em memória de longo prazo pode levar semanas ou anos, até que as mesmas sejam consolidadas para longo prazo. Guyton; Hall, (1997) asseguram que a memória de longo prazo depende de alterações químicas, autônomas simpáticas e físicas, e este processo pode levar entre cinco minutos a uma hora para ser consolidada.

Sendo assim, o aluno da EJA poderá receber o conteúdo das disciplinas seguindo apenas alguns requisitos que são básicos para esta faixa etária como: não infantilização do conteúdo, conteúdo alinhado a realidade do aluno, aproveitamento da experiência de vida do discente, incentivo a participação, agir sempre buscando

restaurar ou elevar a autoestima do sujeito e respeitar o tempo necessário para a aprendizagem de cada aluno.

Eventos intracelulares são imprescindíveis para que as sinapses requeridas na aprendizagem se estabeleçam, como a formação de proteínas e liberação de neurotransmissores, porém, muitos distúrbios podem estar associados a estes eventos, o que acarretará a dificuldade na aquisição e consolidação da memória e consequentemente da aprendizagem. Neste caso o aluno deve ser reportado a um especialista médico que indicará ou não a necessidade do acompanhamento do aluno por um profissional da saúde e por um professor de apoio a docência.

EJA & NEUROCIÊNCIA COMPORTAMENTAL

Grande parte dos alunos da EJA procura a instituição educacional buscando emancipação social, retomada do campo do conhecimento, entretanto, para que consiga vencer todos os obstáculos ele deve desenvolver o senso do pertencimento e uma relação de cooperação com professores e colegas. Uma relação de agrado mútuo evita o distanciamento e gera respeito.

Os discentes da EJA são “abertos à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa” (MEC, 2006, p. 5).

Entretanto, alguns alunos jovens que estudam à noite na EJA utilizam o espaço escolar para drogadição, encontro com amigos, e como um bom motivo para se ausentar da residência. Brunel (2004) acrescenta que estes jovens chegam a esta modalidade de ensino desmotivados, com história de repetência e reprovação desencadeando o desencantamento com a escola regular.

A indisciplina e a agressividade estão progressivamente apresentando-se como obstáculos ao trabalho docente e pedagógico, demonstrando ausência de limites e regras principalmente entre os adolescentes e jovens.

De acordo com Tiba (1996, p. 165) O aluno que não respeita os outros precisa ser educado ou ser tratado.

O estudo da neurociência comportamental tem realizados pesquisas que apontam de forma assertiva as atividades cerebrais e sua influência no comportamento do ser humano. Esta ciência estabelece um elo entre o organismo humano e seus fatores internos (emoção, e forma de pensar), incluindo o comportamento visível, como reações, gestos, postura diante das situações.

A neurociência comportamental vem despertando a comunidade escolar para atuar junto ao aluno, ao avaliar a postura de cada indivíduo, principalmente daqueles que apresentam desvio de conduta. A indisciplina tem sido tema de discussão no ambiente escolar entre professores e gestores que buscam através do diálogo e participação do aluno analisar em profundidade as causas, mobilizando ações alternativas incluindo a busca de diagnósticos de distúrbios cerebrais que interferem no comportamento do docente e a forma adequada para atender sua especificidade no ambiente escolar.

A escola nas últimas décadas tem assegurado um ambiente estável, acolhedor, livre de preconceito e estimulante para que o desenvolvimento comportamental saudável se torne uma realidade.

CONCLUSÃO

Dentre as funções escolares estão a disponibilização de meios para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da pessoa humana.

A educação escolar eficiente preparará e qualificará a vida cidadã dos seus docentes, contribuirá para aquisição de competências e habilidades necessárias a vivência social, elevação da probabilidade de melhores colocações no mundo do trabalho, e o desenvolvimento da consciência crítica que favorece o desenvolvimento da potencialidade e capacidade de adaptação ao meio, que envolve habilidade de interação interpessoal, criatividade, equilíbrio emocional e comportamental.

A neurociência vem ganhando espaço no ambiente escolar por disponibilizar um conhecimento interdisciplinar que atende um vasto campo do desenvolvimento humano. Compreender a influência dos aspectos biológicos e sociais e seu impacto na aprendizagem do educando auxiliará na elaboração do planejamento pedagógico.

O estudo desta ciência trouxe respostas as inquietações e frustrações de toda a comunidade escolar. Ao estudar o cérebro, seus anexos e relacionar a função de cada um a patologias que podem ser a causa de pequenas ou grandes mudanças no ser humano, evidenciou que somente a escola com suas atividades não são capazes de solucionar os problemas inerentes aos distúrbios da aprendizagem e do comportamento, e que há uma necessidade crescente da interdisciplinaridade profissional para atender a todos os alunos e suas especificidades.

Assim como as crianças alguns jovens e adultos também apresentam graus variados de distúrbios da aprendizagem.

Ciasca (2003) garante que os distúrbios de aprendizagem estão relacionados a situações orgânicas que dificultam a aprendizagem, sendo apontada como uma disfunção do Sistema Nervoso Central que apresenta falhas, portanto, tem caráter funcional que pode estar associada à audição, leitura, raciocínio matemático e fala. Sendo necessária neste caso intervenções multiprofissionais.

Vigotsky (1991, p. 101) afirma que “a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

A aprendizagem depende de processos constantes de mudança que evolui para assimilação e transformação de informações, obtidas através da interação entre pessoas e objetos, contribuindo nas tomadas de decisões que sejam mais propícias para cada nova situação.

A EJA tem em seus bancos pessoas com distúrbios de aprendizagem, entretanto o fator idade não é o responsável pelos mesmos e sim patologias que interferem na aprendizagem e na

psique. Outro problema encontrado na EJA e a indisciplina que se apresenta como causa significativa de dificuldades, fracos escolares e da prática docente. Este é um fenômeno complexo que deve ser analisado sob diversos prismas, pois, é multifatorial, podendo ser de ordem familiar, social, escolar e associado a doenças mentais.

O autor preceitua que:

A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiram propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapasse âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisito ou até insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas. E certo, pois, que a temática disciplinar passou a se configurar enquanto um problema interdisciplinar, transversal a Pedagógico, devendo ser tratado pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação. Um novo problema que pede passagem. (AQUINO, 1996, p. 40-41).

As dificuldades na aprendizagem e a indisciplina são seculares, e não são apenas determinadas pelo organismo, porém, fatores e objetos externos igualmente são responsáveis por distúrbios que devem ser tratados tanto pela equipe de saúde quanto pela municie escolar para que todos possam ter assegurado o direito a educação como prevê a constituição Brasileira.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. A. Desordem na Relação Professor Aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e praticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BAER, M. F. **Neurociência Desvendando o Sistema Nervoso** [recurso eletrônico] – 4º ed.- Porto alegre: Artmed, 2017. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Neuroci%C3%AAs-Mark-F-Bear/dp/8582714327?tag=goog0ef20&smid=A1ZZFT5FULY4LN&ascsubtag=ef376cbb-718e-4ae9-aa9e-efbfca90d7ef>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunas e Alunos da EJA*. Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf> Acesso em: 16 abr. 2018.

Brunel C. **Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação; 2004.

CASTIGLIONI, A. Historia de la Medicina. In: **La Medicina del Ochocientos** (Premier Periodo). 1st Ed. Barcelona: Imprenta Hispano-Americana, S.A., 1941, p. 635-704.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de Aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

COSENZA, R. M. FUENTES, D., & MALLOY-DINIZ, L. A Evolução das Ideias Sobre a Relação Entre o Cérebro, Comportamento e Cognição. In: D. Fuentes, L. Malloy-Diniz, C. H. P. Camargo, R. M. Cosenza et al, **Neuropsicologia**: teorias e práticas (pp 15-19). Porto Alegre: Artmed. 2008.

DANSERAU, D. F. Learning strategy research. In: SEGAL, J. W.; CHIPMAN, S. F.; GLASER, R. (Orgs). **Thinking and learning skills**. Hillsdale: L. Erlbaum. 1985

FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7 ed. Paz e Terra. São Paulo. 1996.

GOMES, M. M. **Marcos Históricos da Neurologia**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Científica, 1997.

GUIMARÃES V. P. CARDOSO G. M. F. **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos**: novas práticas sociais, novos sentidos. Educação e Pesquisa [On-line] 2013. p. 39. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826312011>. Acesso em: Abr. 2018.

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Fisiologia Humana e Mecanismos das Doenças**. 6ªed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSEL, T. M. **Princípios da Neurociências**. Trad. Ana Carolina Guedes Pereira e cols. Revisão

de Luiz Eugênio A. M. Melo e Luiz Roberto G. Brito. 4. Ed. Barueri SP: Manuele, 2003.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Ed. 6. São Paulo: Atlas. 2005.

LEGAL, J. E. DELVAN, J. S. **Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem**. Indaial, SC: ASSELVI, 2009.

LEZAK, M. D. **Neuropsychological assessment**. Ed. Oxford university press. 2004.

MACHADO, A. B. M.; HAEERTEL L. M. **Neuroanatomia Funcional**. 3 ed. São Paulo: Atheneu, 2014.

MATOS, M. M. Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Radical. Instituto terapia por contingências de reforçamento. Palestra apresentada no II Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Campinas, out/93. Versão revisada encontra-se publicada em: Bernard Rangé (org). **Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas**. Campinas: Psy, 1995.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo, EPU, 1999.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira**. -- Catalão: UFG, 2007.

PIAGET, J. A **Epistemologia Genética**. Rio de Janeiro: Vozes,1971.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência da Criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

TIBA, I. **Disciplina, Limite na medida Certa**. São Paulo, Editora Gente, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O USO DO TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA (TAC) PARA SOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBITO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Valdir Mariano de Souza¹

INTRODUÇÃO

O crescimento de irregularidades praticadas por agentes públicos na esfera administrativa no Brasil, acompanhado da crescente impunidade dos agentes praticantes de atos de improbidade administrativa, demonstram haver necessidade de mudanças que possibilitem maior efetividade nas ações de prevenção e apuração das referidas irregularidades. Por sua vez, essas mudanças devem contemplar medidas que prestigiem os papéis de supervisão, coordenação e execução de ações que sejam eficientes no trato dos ilícitos encontrados dentro das estruturas institucionais, pois caso contrário, o descrédito nas instituições públicas continuará maculando o prestígio do Estado, levando-o a perder sua credibilidade ética e moral, acarretando danos irreversíveis à organização social.

Diante do acima exposto, apresenta-se o presente texto com vistas a analisar a importância do uso do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) na condição de um dispositivo que seja mais eficiente no trato de ilícitos de menor potencial ofensivo atendendo, de forma especial, aos princípios da eficiência, da economicidade e do interesse público conforme disposto na Emenda Constitucional nº 19 de 1998. Isso porque o uso do referido

¹ Valdir Mariano de Souza, Mestre em Ciências Sociais, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Corregedor Institucional e Presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente do IFMA e Doutorando em Administração pelo Instituto Ideia/Universidad Columbia Del Paraguay.

Termo tem por objetivo garantir a eficiência e racionalidade indispensáveis na atuação das corregedorias em toda a Administração Federal por meio da racionalização dos procedimentos administrativos.

Tem-se, portanto como objetivo nesse artigo analisar o uso do TAC como dispositivo eficiente no trato de ilícitos de menor potencial ofensivo propondo a sua utilização em contraposição à sanção, visto ser essa uma solução mais célere, autônoma e efetiva para a solução de casos mais simples de desvios de comportamento dentro do serviço público.

PROBLEMA E MÉTODO

No presente artigo, com vistas a exemplificar a importância do uso do referido instrumento, aborda-se o caso de uma instituição federal de educação no Brasil. Os Institutos Federais no Brasil são caracterizados como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Art. 2º, Lei Federal nº 11.892/2008), estando entre as instituições públicas cuja administração está regulamentada pelo estado de acordo com suas diretrizes e leis e entre essas instituições encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), que desenvolve educação profissional integrada e concomitante ao nível médio; ensino superior presencial e a distância em diversas áreas do saber e à pós-graduação *latu senso* e *stricto sensu*.

O IFMA ao longo de sua história vivenciou diferentes contextos históricos políticos, econômicos, culturais, às vezes, adversos pelas propostas políticas do governo federal ou causados por constantes transformações estruturais e por conjunturas econômicas que nem sempre foram favoráveis aos seus servidores. Tais fatos acabam por gerar profundos conflitos de interesse no âmbito da administração pública. Para melhor compreensão dos fatos faço um breve relato da trajetória histórica do referido instituição.

Trata-se de uma instituição centenária, fundada no dia 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados. Elas surgiram com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho. A Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão foi instalada em São Luís no dia 16 de janeiro de 1910.

Em meio a mudanças provocadas pelas disposições constitucionais que remodelaram a educação do país, no ano de 1937 a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão passou a ser chamada de Liceu Industrial de São Luís. Nesse período, a instituição funcionava no bairro Diamante.

Foi também nessa década que foi criado o Ministério da Educação e Saúde, a quem o ensino industrial ficou vinculado. O ensino agrícola, por sua vez, permaneceu ligado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Em 30 de janeiro de 1942, com a necessidade de responder às novas demandas educacionais no setor industrial em face da intensificação do processo de substituição das importações, o Decreto-lei nº 4.073 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Nesse contexto, criaram-se as Escolas Técnicas Industriais e o então Liceu Industrial de São Luís transformou-se na Escola Técnica Federal de São Luís.

A exclusão do ensino agrícola de um tratamento legal gerou muito protesto dos trabalhadores do campo e dos setores produtivos rurais. Assim, em 20 de agosto de 1946, aprovou-se por meio do Decreto-Lei nº 9613, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Com a nova lei, em 20 de outubro de 1947, o Decreto nº 22.470 estabeleceu a criação de uma escola agrícola no Maranhão.

No ano de 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada pela Lei nº 7.863 em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), adquirindo também a competência para ministrar cursos de graduação e de pós-graduação. Esse período de transformação em CEFET propiciou o crescimento da instituição no Estado e levou à criação da Unidade

de Ensino Descentralizada de Imperatriz (UNED). No ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984 instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, abrindo caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais também reivindicassem sua integração ao sistema, o que efetivamente só ocorreu em 1999.

Em 2006, na intenção de alavancar o desenvolvimento do interior do país, por meio do incremento dos processos de escolarização e de profissionalização de suas populações, o governo federal criou o Plano de Expansão da Educação Profissional – Fase I, com a implantação de escolas federais profissionalizantes em periferias de metrópoles e municípios distantes dos centros urbanos.

No ano seguinte, veio a fase II, com o objetivo de criar uma escola técnica em cada cidade-polo do país. A intenção era cobrir o maior número possível de mesorregiões e consolidar o compromisso da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional.

O crescimento do sistema trouxe a necessidade de sua reorganização. Para isso foram criados em dezembro de 2008 os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No Maranhão, o Instituto integrou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras.

Atualmente, o IFMA possui 35 unidades, sendo assim composto: Reitoria, 26 campi, 03 campi avançados, três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (CERTEC) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, que estão distribuídos por todas as regiões do Maranhão, tendo no momento um total de 3.153 servidores, dentre os quais: 1.416 são servidores Técnicos Administrativos, 1.648 são docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, 89 são docentes do Magistério Superior e 314 são aposentados².

² Todos os dados anotados em relação à instituição foram retirados do site oficial da mesma: <https://portal.ifma.edu.br/quem-somos/>. Acesso em 17.01.2020.

Como se pode observar a instituição teve um crescimento vertiginoso em menos de 10 anos, passando de 04 campi para 35 unidades; bem como, em decorrência desse fato, cresceu também, de forma significativa, no número de servidores da administração direta. Ocorre que esse crescimento numérico não foi devidamente acompanhado de mudanças nos procedimentos internos que pudessem minimizar o impacto causado pela chegada de novos servidores no que diz respeito à sua integração e compreensão dos processos e procedimentos institucionais, a fim de que haja uma adaptação/inserção sem maiores conflitos dentro da instituição; bem como, os antigos servidores continuarão agindo a partir de velhos hábitos e costumes, os quais nem sempre são compatíveis com uma prestação de serviços ética e esmerada.

Todo o quadro retromencionado tem levado a instituição a enfrentar diversos problemas de cunho disciplinar. Há que se mencionar que até o mês de outubro de 2018 a administração não havia feito opção pela adoção do TAC para solução de seus problemas de ilicitudes.

A referida instituição tem sua corregedoria instalada desde agosto de 2012 e nesse período de 07 anos de atuação conseguiu encerrar somente 105 procedimentos administrativos, uma vez que o único instrumento que tinha ao seu dispor era a adoção de Processo Administrativo Disciplinar em seus ritos ordinário e sumário para os casos previstos em lei. A partir do mês de outubro de 2018 tendo passado a utilizar o referido instrumento essa mesma corregedoria celebrou 28 Termos de Ajustamento de Conduta até a presente data, não necessitando nestes casos de abrir um Processo Administrativo Disciplinar, uma vez que os mesmos foram resolvidos com um pequeno número de reuniões com os envolvidos, especialmente os acusados.

A escolha do tema, bem como do caso a ser abordado, deve-se à minha atuação na condição de Corregedor Institucional no âmbito da referida instituição e da crescente demanda de processos administrativos a serem instaurados para apuração da prática de ilícitos denunciados em seus diversos campi, sendo que o problema

da necessidade da eficiência, da economicidade e do interesse público se impõe na condição de urgência para que haja efetividade nas ações dos órgãos internos de controle da instituição.

O objeto de estudo será, portanto, analisar, através de pesquisa bibliográfica e de análise comparativa dos dados relacionados aos resultados alcançados pela corregedoria de uma instituição pública no período de 07 anos com e sem o uso do TAC para solução de ilícitos administrativos; com vistas a entender a importância da utilização do instrumento TAC pelas Agências Reguladoras e como esse instrumento pode contribuir para aumentar a eficiência e efetividade das decisões regulatórias e alcançar melhores resultados na prestação dos serviços regulados.

A OPORTUNIDADE E CONVENIÊNCIA DO USO DO TAC

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, passou a haver maior rigor em relação aos atos que afrontam a moralidade no serviço público, uma vez que esta trouxe diversas sanções a serem aplicadas em tais situações, regulamentando de forma mais direta formas de combate à gestão inidônea no âmbito da administração.

Assim, em âmbito federal, em 1990 editou-se a Lei nº 8.112, de 1990, também conhecida como Estatuto ou Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais. A respeito desta e no que concerne ao tema correcional, é forçoso reconhecer que o referido diploma legal aborda todo o tipo de direitos e deveres da relação jurídico-estatutária estabelecida entre servidores e a Administração Pública Federal, de forma que a matéria disciplinar presente em seu bojo não esgota o tema e nem mesmo é a sua principal vocação. A Lei nº 8.112, de 1990, não tem a intenção e muito a menos a qualidade e a extensão necessárias a um bom código processual para a instância disciplinar. Assim, este Estatuto deixa muitas lacunas acerca do processo e do regime disciplinar, que obrigam a busca e integração por meio de outras leis, fontes ou referências, tais como princípios

jurídicos, entendimentos sedimentados na Administração e no Poder Judiciário e manifestações da doutrina para que possa se efetivar enquanto código disciplinar. No entanto, a atividade correcional no âmbito da Administração Pública Federal é conduzida com o enfoque no rito processual estabelecido pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, através de Processos Administrativos disciplinares conforme acima citado e, portanto, a presente abordagem justifica-se diante da necessidade de utilização de mecanismos que auxiliem a obtenção de melhores resultados na prestação dos serviços públicos, com especial atenção aos princípios da eficiência, da economicidade e do interesse público, uma vez que além de se tratarem de processos de alto custo financeiro para a instituição e de grande mora temporal, já se tem claro que a política ou ações meramente sancionatórias não conseguem, por si só, alcançar resultados satisfatórios no que diz respeito aos processos administrativos.

Foi assim que o Ministro de Estado da Transparência, Fiscalização e Controladoria Geral da União publicou no DOU de 31.05.2017, seção I, pág. 43 a Instrução Normativa nº 2, de 30 de Maio de 2017, que trata da Disciplina a celebração do Termo de Ajustamento de Conduta – TAC, no âmbito do Poder Executivo Federal, a qual resolve:

Art. 1º Os órgãos e entidades do Poder Executivo Federal poderão celebrar, nos casos de infração disciplinar de menor potencial ofensivo, Termo de Ajustamento de Conduta - TAC, desde que atendidos os requisitos previstos nesta instrução normativa.

Parágrafo único. Para os fins desta instrução normativa, considera-se infração disciplinar de menor potencial ofensivo a conduta punível com advertência, nos termos do art. 129 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, ou com penalidade similar, prevista em lei ou regulamento interno.

Art. 2º Por meio do TAC o agente público interessado assume a responsabilidade pela irregularidade a que deu causa e compromete-se a ajustar sua conduta e a observar os deveres e proibições previstos na legislação vigente.

Importa ressaltar que é alarmante a quantidade de processos disciplinares instaurados todos os anos no Brasil pela administração pública contra seus servidores. No âmbito do Poder Executivo Federal (incluindo administração direta e indireta) foram instaurados, somente no ano de 2018, 6.836 procedimentos disciplinares e, no ano de 2019, já foram abertos 6.180 procedimentos, segundo levantamento da CGU³. Um número extremamente alto e que tem um custo marcadamente elevado a ser financiado pelo poder público.

Segundo pesquisa do professor Léo da Silva Alves, presidente do Centro Ibero-Americano de Administração e Direito⁴, cada procedimento disciplinar custa, em média, R\$ 25.023,33. Essa pesquisa levou em consideração a realização de apenas uma diligência pela comissão fora da sede, em cada oito procedimentos instaurados. Desta forma, a própria CGU através de análise do Decreto Lei nº 200/67, em seu Art. 14, *in verbis*⁵:

O trabalho administrativo será racionalizado mediante simplificação de processos e supressão de controles que se evidenciarem como puramente formais ou cujo custo seja evidentemente superior ao risco.

O autor afirma que os princípios da proporcionalidade e razoabilidade, implícitos na Constituição Federal de 1988 e decorrentes do devido processo legal, devem também ser balizadores da decisão a ser tomada, levando o administrador a analisar o caso concreto de forma qualificada, em todas as suas peculiaridades e condicionantes reais, afastando-se de uma análise estritamente legal. Bem como, há de se convir que não é razoável que se instaurem procedimentos disciplinares cuja insignificância fique patente no universo de irregularidades a serem apuradas pela

³ Sítio da CGU: www.cgu.gov.br. Acesso em 17.01.2020.

⁴ Publicada em 16/7/2015 pela SEDEP-Acompanhamento de Processos. www.sedep.com.br: acesso em 17.01.2020.

⁵ Nestes termos.

entidade, especialmente se outras supostamente mais graves carecem de investigação.

Desta forma, convém ainda destacar que é dever do servidor público em cargo de chefia exercer a função consoante às prerrogativas do poder hierárquico, o qual deve ser exercido de forma contínua e permanente. Uma vez que os procedimentos disciplinares são significativamente onerosos, envolvendo dispêndio de recursos humanos, orçamentários / financeiros, etc.; além de trazer prejuízos ao alcance dos objetivos do poder disciplinar a cargo da Administração, a utilização inadequada dos procedimentos disciplinares acarreta prejuízos significativos à sociedade, com desperdício de recursos públicos.

Uma vez que desvios meramente comportamentais, em princípio, não provocam diretamente: grave prejuízo à continuidade dos trabalhos, prejuízo ao erário, transgressão dolosa de normativo (erro escusável e pontual), repercussão negativa à imagem da instituição e nem traz benefício ou vantagem indevida; bem como, nem toda impropriedade ocorrida na administração pública deve ser encarada como infração disciplinar; as falhas mais simples cometidas por servidor público, com menor lesividade, podem ser corrigidas por meio de Medidas de Gestão, as quais devem ser implementadas por aqueles que estão investidos de prerrogativas do poder hierárquico, com vistas a evitar que fatos pontuais e de pequeno poder ofensivo sejam resolvidos sem que haja necessidade de serem encaminhados para procedimentos administrativos disciplinares.

Nesse mesmo diapasão, há que se destacar que o legalismo exacerbado não retrata mais o Estado Democrático de Direito e fere o princípio da eficiência e os princípios do ordenamento jurídico.

No entanto, tem se observado que grande parte da Administração Pública tem, com certa constância, encaminhado às autoridades superiores solicitações de abertura de procedimentos que poderiam ter sido resolvidos no próprio ambiente de trabalho com procedimentos de cunho administrativo. Desta forma, visando agilizar os referidos procedimentos é que se passou a adotar para

os casos retromencionados a possibilidade de adoção do Termo de Ajuste de Conduta.

A CONSENSUALIDADE, A EFICIÊNCIA E O TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA

Segundo Sundfeld e Câmara (2011), a literatura denomina como acordos substitutivos na esfera administrativa os atos bilaterais, celebrados entre a Administração e particulares, com efeito impeditivo ou extintivo de processo administrativo sancionador e excludente da aplicação ou execução de sanção administrativa. Em outras palavras, os acordos substitutivos são alternativas a atos administrativos sancionadores; portanto, o TAC uma vez que se constitui em um acordo substitutivo a ser utilizado por entes públicos com vistas à solução de ilícitos de pequeno potencial ofensivo e não se impõe como um instrumento punitivo; mas, configura-se como um instrumento processual de resolução extrajudicial de conflitos, que deve ser escrito, mediante termo, após acordo consensual, encaixa-se perfeitamente na categoria de uma acordo substitutivo.

Para atender à crescente demanda da sociedade por serviços de qualidade, realizados com os recursos disponíveis e de forma transparente, tornou-se essencial para a administração pública modernizar a sua gestão, buscando novos modelos (TROSA, 2001, p.38-50).

A Emenda Constitucional nº 19/98, publicada no Diário Oficial da União de 05.06.1998, alterou dispositivos da Constituição Federal de 1988, referentes à Administração Pública e ao servidor público. Essa reforma foi ensejada por vários motivos, ressaltando-se, dentro do tema aqui proposto os seguintes excertos da Mensagem nº 886, de 1995, encaminhada ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República:

Em relação ao servidor público, não se tenciona penalizá-lo ou suprimir direitos, mas atualizar dispositivos legais, remover excessos e, sobretudo, propiciar condições à introdução de novas formas de gestão que valorizam a

sua profissionalização. Nesse sentido, ressaltam-se os seguintes resultados esperados: recuperar o respeito e a imagem do servidor perante a sociedade, estimular o seu desenvolvimento profissional; melhorar as condições de trabalho (BRASIL, 1995, p. 26).

Portanto, o que se procura alcançar com a reforma administrativa é uma administração eficiente, com a consequente prestação de serviços públicos essenciais com qualidade. Desta forma, a inserção do princípio da eficiência, no texto constitucional, ao lado dos princípios clássicos da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade fundaram-se no argumento de que o aparelho estatal deve se orientar para gerar benefícios, prestando serviços à sociedade e respeitando o princípio de cidadania. Segundo Alexandre de Moraes (1999), o princípio da eficiência tem a seguinte definição:

É aquele que impõe à Administração direta e indireta e a seus agentes a persecução do bem comum, por meio do exercício de suas competências de forma imparcial, neutra, transparente, participativa, eficaz, sem burocracia e sempre em busca da qualidade, primando pela adoção dos critérios legais e morais necessários para melhor utilização possível dos recursos públicos, de maneira a evitarem-se desperdícios e garantir-se uma maior rentabilidade social. Note-se que não se trata da consagração da tecnocracia, muito pelo contrário, o princípio da eficiência dirige-se para a razão e fim maior do Estado, a prestação dos serviços públicos essenciais à população, visando a adoção de todos os meios legais e morais possíveis para a satisfação do bem comum (MORAES, 1999, p. 293).

A organização pública vem sendo reformulada ao longo dos anos em sintonia com as profundas mudanças do mercado, bem como com as novas exigências da sociedade. Isto se dá porque a organização pública, como toda organização, é um sistema social aberto que está em permanente interação com o meio ambiente, influenciando-o e sendo por ele influenciada (CARVALHO, 1995).

Segundo Corrêa (1993), o papel social da organização pública é a prestação de serviços com qualidade, responsabilidade pelo atendimento ao público e a economia de seus recursos sem

esquecer de seus princípios fundamentais como a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Para Machado et al, (2001), a organização pública deve seguir a estratégia do cliente, quer dizer, dar prioridade total para o cliente-cidadão. Assim, os gestores públicos, conseqüentemente, terão de aceitar padrões de desempenho exigidos pelos cidadãos, especialmente referentes à transparência e controle feitos por eles mesmos. Para tanto, os gestores necessitarão adquirir novas competências que priorizem o diálogo, através da construção de sistemas de comunicação, redes de parcerias, além de aprenderem a lidar com o compartilhamento de sua administração.

O mundo está passando por radical transformação social e econômica, que atinge todos os setores, inclusive as instituições governamentais, que deverão reinventar-se para adaptar-se à nova realidade. Esse novo cenário exige novos modelos de gestão pública, que é a aplicação de métodos mais recentes na administração estatal, métodos que antes foram utilizados nas empresas, visando estratégias de redimensionamento, realocação, capacitação e valorização do servidor público, bem como melhoria da qualidade dos serviços prestados.

DESAFIOS DA GESTÃO PÚBLICA

Segundo o entendimento de Paula (2007) as últimas décadas têm sido importantes para a questão da reforma do Estado e de sua administração em todos os países, porque as transformações econômicas e sociais fizeram com que os atores envolvidos envidassem esforços para trazer o assunto para o centro da agenda política.

Apesar da necessidade de haver uma convergência entre a administração e a ciência política, Paula (2007) diz que os pesquisadores ainda sentem muita dificuldade para essa aproximação, pois há uma tendência cada vez mais de distanciamento. Em função disto, o resultado não poderia ser diferente senão o descompasso entre as três dimensões de suma

importância para a elaboração de uma gestão pública democrática, a saber: a dimensão econômico-financeira, que envolve questões de natureza fiscal, tributária e monetária; a dimensão institucional-administrativa, que abriga as questões diretivas e funcionais e, a dimensão sociopolítica, que diz respeito às relações Estado versus sociedade versus Estado.

Trosa (2001) salienta que a priori as transformações que se apresentam como desafios para a gestão pública, são mais pela necessidade do enfrentamento das questões sociais, econômicas e tecnológicas do que propriamente por ideologias. Sendo assim, os fatores que contribuem para isso são: a mundialização e a globalização; a mudança no perfil dos usuários que são mais exigentes, e querem dispor de um tratamento personalizado e não mais padronizado; a crescente diversificação nas formas de fazer e de produzir no serviço público, que passam a constituir uma constelação bem maior do que o Estado no sentido tradicional e, as relações hierárquicas que não são nem mais aceitas pelos funcionários, nem eficazes em termos de controle e de probidade.

O serviço público não pode fazer de conta que nenhum movimento está acontecendo no mundo na direção de mudanças. Entretanto, Trosa (2001) ressalta que isso não pode significar que a essas mudanças ele se curve ou se submeta, mas tem que ser encarado como uma oportunidade de revisão para melhor.

Se admitirmos que administração tem como tarefa, interpretar os objetivos propostos pela empresa e transformá-los em ação empresarial através do planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados, em todas as áreas e em todos os níveis da empresa, a fim de atingir tais objetivos. Bem como, se juntamente com Drucker entendermos que a administração é uma condição indispensável para o sucesso de cada empresa e que esta representa a solução da maior parte dos problemas que afligem a humanidade nos dias de hoje; o que segundo ele leva-nos à conclusão de, segundo Chiavenato:

A administração nada mais é do que a condução racional das atividades de uma organização seja ela lucrativa ou não-lucrativa. A Administração trata do planejamento, da organização (estruturação), da direção e do controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorram dentro de uma organização. Assim, a Administração é imprescindível para a existência, sobrevivência e sucesso nas organizações. Sem a Administração, as organizações jamais teriam condições de existir e crescer (2013, p. 02).

Alinhando-se a esta fundamentação torna-se necessário dizer que a Administração Pública tem uma grande tarefa, a qual vem cercada de grandes desafios, a fim de promover mudanças na sua estrutura e no seu fazer administrativo, estando dentre essas tarefas o desafio de elaborar procedimentos e protocolos que permitam a agilidade e economicidade no procedimentos de administrativos disciplinares.

O principal ponto de debate para a questão está pautado na seguinte pergunta: Afinal, em que consiste a eficiência administrativa? Há de se convir que esta pergunta constitui-se em espinha dorsal ao estudo do tema, pois dela emana a linha de raciocínio capaz de deslindar todas as implicações necessárias para uma boa compreensão da temática; bem como, coloca-se como item preliminar com vistas a demonstrar a pluralidade de conceitos que podem ser elaborados para precisar a eficiência administrativa.

O termo “eficiência” tem natureza indeterminada, uma vez que é caracterizado por uma multiplicidade de significados decorrentes da textura semântica aberta. Desta forma, há a necessidade da adoção de uma linha de entendimento a fim de darmos passos mais seguros em nossa linha de raciocínio. Figueiredo (2002) aponta que três possíveis interpretações do princípio da eficiência são encontradas na literatura acadêmica: a) a eficiência como sinônimo de “boa administração”, b) a eficiência como comando de otimização das decisões administrativas e c) a eficiência como dever de escolha do meio mais adequado a determinar decisões eficientes ao caso concreto.

Ainda segundo Figueiredo (2002), a primeira interpretação ao conferir à eficiência o dever de “boa administração” não traz consigo

nenhuma inovação, uma vez que sua constitucionalização através do Art. 37, em seu *caput*, não traz qualquer diretriz de gestão pública à Administração por estar destituído de valor metodológico visto tratar-se de mero desdobramento do dever de “boa administração” que sempre norteou o Poder Público. Conforme se verifica, essa corrente minimiza a funcionalidade da eficiência. Ao discorrer sobre o princípio, a autora assim se manifesta:

[...] ao que nos parece, pretendeu o “legislador” da Emenda 19 simplesmente dizer que a Administração deveria agir com eficácia. Todavia, que podemos afirmar é que sempre a Administração deveria agir eficazmente. É isso o esperado dos administradores (FIGUEIREDO, 2002, p. 64).

Nesse mesmo contexto o princípio da eficiência determina um controle mais amplo da Administração Pública, abarcando também o controle da eficácia dos atos administrativos (FIGUEIREDO, 2002, pp. 64-65).

Conforme Medauar (2008, p. 128), Meirelles (2006, pp. 96-97) e Gasparini (2007, pp. 21-22) a eficiência administrativa força o incremento da qualidade da decisão tomada pela Administração Pública, fazendo-a mais consentânea ao interesse público que tem por fim tutelar. Além da decisão administrativa propriamente dita, o princípio da eficiência, nos termos desta proposição, incidiria também sobre o exercício da administração competente pela Administração ao requisitar a presença de elementos potencializadores de um procedimento mais célere e técnico, por exemplo. Medauar assim exemplifica o retro mencionado:

[...] o vocábulo eficiência liga-se à ideia de ação que leve à ocorrência de resultados de modo rápido e preciso; significa obter o máximo de resultado de um programa a ser realizado, como expressão da produtividade de um exercício de atribuições. Eficiência opõe-se a lentidão, ao descanso, a negligência, a omissão. Como princípio da Administração Pública, determina que esta deva agir de modo ágil e preciso, para produzir resultados que atendam às necessidades da população (2003, p. 242).

A terceira forma de interpretação do princípio da eficiência encontrada em textos acadêmicos aproxima a eficiência a uma obrigação de meio, pois considera a eficiência como o dever de escolha por meio mais adequado para determinar decisões eficientes ao caso concreto. Segundo essa perspectiva, a eficiência seria dotada de valor metodológico correspondente ao condicionamento das decisões administrativas à prévia ponderação dos meios à disposição da Administração Pública para satisfazer uma determinada finalidade de interesse público. A escolha do meio incide tanto sobre a seleção do instrumento jurídico a ser adotado para satisfação das competências administrativas quanto sobre a conformação do instrumento escolhido, especialmente sua intensidade. Dessa forma, a decisão eficiente seria aquela cujos meios se mostrem os mais adequados, ou simplesmente adequados para uma determinada finalidade.

Ao analisar essa terceira corrente, Adami (2007, p. 24) indica que a diferença entre esta e a anterior, respectivamente chamadas por ele de “faceta da eficácia administrativa” e “faceta da economicidade”, está no fato de que, enquanto na primeira o parâmetro de comparação está no resultado ideal, nesta os meios é que são comparados.

Nesta terceira vertente, resta como questão de fundo o problema da identificação do critério para a escolha do meio adequado para a promoção das finalidades públicas que permita uma decisão eficiente.

Dessa forma, considerando-se a necessidade de se observar o princípio da eficiência entre os pilares da Administração, conforme o aqui exposto, o Poder Público se viu às voltas com a possibilidade, e porque não dizer necessidade, de lançar mão da consensualidade para a busca de solução de problemas envolvendo a administração pública. Desta forma, este é tema que emerge na discussão jurídica/administrativa atual, seja por uma releitura dos tradicionais paradigmas do Direito Administrativo, seja pela própria imposição prática que tem exigido uma atuação compatível com o caráter democrático do Estado de Direito e com as diretrizes

decorrentes da releitura da supremacia do interesse público e da prevalência dos direitos fundamentais.

É fato que, apesar das restrições teóricas à realização de atos de disposição pela administração pública, a concertação administrativa passou a ser realidade na atuação dos entes estatais, inclusive contemplado em diplomas legais e em várias áreas do Direito (transações tributárias, administrativas, ambientais, econômicas, etc.).

Essa mudança sistêmica do pensamento jurídico, passando a cultivar os meios pacíficos de solução de conflitos (edição de legislações próprias, normas fundamentais no novo Código de Processo Civil, modificação do pensamento doutrinário processual e administrativo e assim por diante) levou o próprio poder público a admitir a possibilidade da celebração de TAC com vistas a alcançar resultados mais rápidos e que visem atender aos princípios da eficiência, da economicidade e do interesse público, legitimados pela própria Constituição Federal, através do disposto na Emenda Constitucional nº 19 de 1998.

BASE LEGAL DO USO DO TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA - TAC

A celebração e o acompanhamento de TAC no âmbito da Administração Pública deve objetivar disciplinar aspectos relacionados ao estabelecimento e à forma de acompanhamento de compromissos tomados dos administrados, com vistas ao ajustamento de conduta irregular às exigências legais.

Ressalta-se que, o Estatuto da Criança e Adolescente, em 1990, já fazia previsão do uso do referido termo. Vejamos o artigo 211 do ECA, na seguinte forma:

Art. 211. Os órgãos públicos legitimados poderão tomar dos interessados compromisso de ajustamento de sua conduta às exigências legais, o qual terá eficácia de título executivo extrajudicial.

Em seguida, a lei 8.078/90 (Código de Defesa do Consumidor) também, trouxe a disposição legal em seu artigo 113 para

acrescentar ao texto original da Lei 7.347/85 (Lei de Ação Civil Pública), que não continha previsão do TAC, o parágrafo 6º no artigo 5º, que dispõe:

§ 6º Os órgãos públicos legitimados poderão tomar dos interessados compromisso de ajustamento de sua conduta às exigências legais, mediante cominações, que terá eficácia de título executivo extrajudicial.

Podendo, desta forma, ser objeto do TAC tanto direitos e interesses difusos, coletivos ou individuais homogêneos.

São órgãos públicos legitimados a assinar TAC, os mesmos legitimados para ajuizar a ação civil pública, ou seja, o Ministério Público, a Defensoria Pública, a União, os Estados e Distrito Federal, os Municípios, as autarquias e as fundações públicas, de acordo com a lei n. 7.347/85.

Tal iniciativa também encontra amparo no artigo 68 da Lei nº 9.784/1999, que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal, na medida em que, conforme preconizado no dispositivo, as “sanções, a serem aplicadas por autoridade competente, terão natureza pecuniária ou consistirão em obrigação de fazer ou de não fazer, assegurado sempre o direito de defesa”.

Deve-se consignar o entendimento de que pode ser mais adequado ao atendimento do interesse público o estabelecimento de contraprestações, compensações e obrigações alternativas de “fazer e não fazer”, por meio da aprovação de instrumento normativo que discipline o regulamento de celebração e acompanhamento de acordo substitutivo.

Afigura-se relevante considerar os benefícios para o interesse público em cessar as incertezas que emanam da discussão existente no processo administrativo, que pode se prolongar por anos, em virtude de uma composição bilateral que atenda aos interesses de todas as partes. Desta forma, devem ser considerados outros mecanismos, mais eficientes ou menos gravosos, para alcançar o objetivo inicialmente pretendido pela atividade sancionadora. A prevenção da reincidência, a despersuação do agente infrator e de

potenciais transgressores e o condicionamento do comportamento dos particulares na direção tencionada pela Administração, constituem-se em vertentes que podem alcançar o interesse público de forma mais adequada.

É importante evidenciar que a celebração de TAC se apresenta inserida no âmbito do poder discricionário da Administração, em que são examinadas a conveniência e a oportunidade de se firmar essa modalidade de acordo levando em consideração o interesse público envolvido no caso concreto, podendo, inclusive, o Termo ensejar o arquivamento dos processos administrativos sancionatórios correspondentes.

Dessa forma, caberá ao administrador, no âmbito do mérito administrativo, ponderar os benefícios que adviriam ao interesse público com a condenação das empresas mediante sanção e aqueles esperados com o adimplemento das obrigações constantes em TAC a ser firmado.

Em essência, o acordo substitutivo consiste em um instrumento legal de resolução negociada de conflitos, resultando em título executivo extrajudicial, com formação de obrigação de fazer, não fazer ou de indenizar, mediante o qual o compromitente assume o dever (ou obrigação) de adequar sua conduta às exigências legais, sob pena de sanções fixadas no próprio compromisso. Vale, ainda, ressaltar que nos Termos de Ajustamento de Conduta é dispensada a homologação pelo juiz e são dotados de força executiva em caso de descumprimento, são títulos executivos extrajudiciais. Sobre o TAC, aduz Gavronski:

Não há, no compromisso de ajustamento de conduta, “concessões mútuas” como previsto na transação (art. 840, CC/2002), mas um acordo sobre a concretização dos direitos e interesses coletivos envolvidos para a definição das condições de cumprimento da obrigação. Não se concede parte do direito, como ocorre de ordinário na transação, mas se pactua determinada interpretação, que, como é natural, os envolvidos avançam e cedem em suas posições originais. Ademais, seu objeto não se restringe a direitos patrimoniais de caráter privado como dispõe o art. 841 do Código Civil acerca da transação (2011, p. 382).

Embora haja discussão e conseqüente ausência de unanimidade acerca da natureza jurídica do TAC, para a doutrina majoritária, seguida por José dos Santos Carvalho Filho, Marcelo Abelha Rodrigues e outros, a natureza jurídica do TAC é de ato jurídico unilateral quanto à questão da vontade manifestada e ato bilateral para sua formalização, pois há necessidade da intervenção do órgão público e do promitente. Nesse diapasão, há autores, como Emerson Garcia, que entendem que o TAC não possui natureza de acordo, transação ou conciliação. E afirma inclusive, que por isto ele não estaria vedado na Lei de Improbidade Administrativa. Mancuso, escreve:

O compromisso reconhece uma situação de ilegalidade oriunda da vulneração de interesse difuso ou coletivo e que, por esse motivo, não há outra alternativa senão a de restaurar totalmente a ilegalidade, fazendo cessar por inteiro a conduta ofensiva. A transação possível é aquela que possa ser feita ao pressuposto de que o interesse metaindividual venha resguardado em sua parte nuclear e substancial, ou seja: que o resultado prático alcançado com o cumprimento do ajustamento de conduta coincida ou fique o mais próximo possível daquele que seria obtido com a execução forçada do julgado (2006, p. 330).

Desta forma, o Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU) regulamentou a celebração de Termo de Ajuste de Conduta (TAC), por órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, nos casos de infração disciplinar de menor potencial, a exemplo de advertências. Os procedimentos estão descritos na Instrução Normativa (IN) nº 02, que busca garantir eficiência e desburocratizar a atuação das corregedorias em toda a Administração Federal. Por meio do TAC, o servidor assume a responsabilidade pela irregularidade que causou e se compromete a corrigir seu comportamento e a observar os deveres e proibições previstos na legislação. Nos casos em que a conduta seja punível com advertência ou penalidade similar, o órgão poderá celebrar o Termo de Ajuste, de ofício ou a pedido do interessado, e deixar de instaurar o respectivo processo disciplinar. Além de otimizar a utilização dos recursos humanos e a economia de recursos

financeiros, o TAC permite uma resposta mais célere para desvios de conduta de baixa lesividade praticados por agentes públicos federais. Caso haja indício de prejuízo ao erário, crime ou improbidade administrativa ou circunstância que justifique a majoração de penalidade, o TAC não poderá ser celebrado. A referida normativa prevê ainda que outras restrições à celebração poderão ser regulamentadas pelos demais órgãos e entidades do Governo Federal, relacionadas à natureza de suas atividades.

A criação do TAC representa importante passo no aprimoramento da gestão disciplinar da Administração Pública Federal. Além de gerar ganho significativo de eficiência, permite a racionalização de esforços na apuração de faltas de baixa ofensividade que possuam custos de implementação desproporcionais em relação ao benefício. Apropriando-se desta oportunidade, a partir de outubro de 2018 o IFMA passou a adotar a possibilidade do uso do TAC com vistas à solução de conflitos de baixo teor ofensivo, tendo alcançado, até o presente momento, excelentes resultados no que tange aos princípios da eficiência, da economicidade e do interesse público, o que pode ser percebido numa rápida observação dos dados abaixo mencionados:

PERÍODO	Quantidade	Média mensal	Pessoas envolvidas p/PAD	Tempo médio de duração / PAD	Gastos / procedimento
Ago/12 – Dez/19	105	1,29	04	6 meses	R\$ 25.023,33 ⁶
Out/18 – Dez/19	29	2	01	1 mês	R\$ 2.133,00 ⁷

⁶ Segundo pesquisa do professor Léo da Silva Alves, presidente do Centro Ibero-Americano de Administração e Direito já citado, mas segundo a CGU cada processo administrativo custa cerca de R\$ 50 mil a os cofres públicos e de mora, em média, 140 dias, conforme publicado em <https://www.cgu.gov.br/noticias/2017/07/servidor-que-praticar-infracao-menos-grave-podera-assinar-termo-de-ajuste-de-conduta>.

⁷ Para se chegar a esse valor calcula-se tão somente o tempo dispendido pelos servidores que atuam na corregedoria para reuniões com vistas ao acordo com o servidor faltoso, possíveis gastos deste com passagens e deslocamento.

Embora o pequeno demonstrativo, o acima exposto leva-nos a perceber que a Administração só tem a ganhar com o uso desse instrumento, pois além de otimizar a utilização dos recursos humanos e a economia de recursos financeiros, o TAC permite uma resposta mais célere para desvios de conduta de baixa lesividade praticados por agentes públicos federais.

CONCLUSÃO

A busca por soluções mais céleres, autônomas e efetivas dos conflitos se manifesta em consonância com os parâmetros constitucionais de legalidade, moralidade e eficiência, bem como com a atuação de uma Administração Pública moderna, que busca ativamente a melhor resposta para a complexidade da sociedade contemporânea.

Em contraponto à atuação imperativa e sancionadora do Poder Público, surge a atuação administrativa consensual como instrumento voltado para as especificidades de cada caso concreto. A consensualidade propicia abreviação do trâmite do processamento administrativo, com redução de custos e restrição da judicialização das questões, na dimensão em que resulta da conformação de vontades entre Administração e administrado.

Em muitos casos, evidencia-se a necessidade de celebração de TAC em contraposição à sanção, tomando-se compromissos no intuito de cessar irregularidades como resposta mais imediata e eficaz a descumprimentos que, por muitas vezes, sequer se encontram em apuração em processos administrativos.

Deve haver uma ponderação entre os riscos a serem evitados pelas partes, o custo financeiro do prolongamento do trâmite do processo administrativo e a relevância das novas obrigações assumidas no compromisso, tudo em conformidade com a maximização do interesse público.

Constata-se na experiência das instituições públicas que estão adotando o uso do TAC em seus procedimentos de combate a ilícitos praticados por seus agentes, que a instituição avança com a

realização de acordos substitutivos, como solução alternativa de conflitos, na esfera de atuação das agências reguladoras, tendo em vista a segurança jurídica e o ambiente propício para a atuação negocial inerentes ao atual cenário regulatório.

Nesse contexto, o acordo substitutivo consiste em alternativa adequada para a solução de conflitos no âmbito da Administração Pública, revelando-se como prática compatível com o ordenamento que enseja ganho de eficiência e economia de recursos para as partes envolvidas nas controvérsias administrativas. Trata-se de instrumento, portanto, que deve ter sua realização incentivada.

A composição de litígios na ambiência do Direito Público se mostra compatível com um Direito Administrativo moderno e constitucionalizado. Não mais se adequa aos tempos cotidianos uma Administração Pública fundada no ato de autoridade e no arbítrio, apenas como instância de ameaça e restrição constante à liberdade dos cidadãos.

A evolução do modo de agir da Administração Pública deve ser pautada pelo ideário democrático e requer a participação da sociedade. A consensualidade e o reconhecimento dos direitos do particular pela Administração se consubstancia em instrumento de necessidade urgente, em face do aprimoramento da atuação estatal, buscando-se uma alternativa eficiente para o encerramento dos antagonismos; desta forma, impõe-se a compreensão de uma Administração Pública orientada por parâmetros de eficiência, ética e probidade, cujo primado maior deva ser a solução congruente de seus conflitos e não a manutenção de uma estrutura burocrática, dispendiosa e unilateral.

REFERÊNCIAS

ADAMI, Mateus Piva. **A Discricionariedade Administrativa em Face do Princípio da Eficiência**. Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo em 13 de dezembro de 2007.

ADAMI, Mateus Piva. **Decreto nº 22.470**, de 20 de Janeiro de 1947. Fixa a rede de estabelecimento de ensino agrícola no território nacional, 1947.

ADAMI, Mateus Piva. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito, 1909.

ADAMI, Mateus Piva. **Decreto-lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sôbre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências, 1967.

ADAMI, Mateus Piva. **Decreto-lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial, 1942.

ADAMI, Mateus Piva. **Decreto-lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola, 1946.

ADAMI, Mateus Piva. **Emenda constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências, 1998.

ADAMI, Mateus Piva. **Instrução normativa nº 2**, de 30 de maio de 2017. Trata da Disciplina a celebração do Termo de Ajustamento de Conduta – TAC, 2017.

ADAMI, Mateus Piva. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências. 2008.

ADAMI, Mateus Piva. **Lei nº 8.112**, Brasília - DF, dez. 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

ADAMI, Mateus Piva. **Lei nº 7.863**, de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica, 1989.

ADAMI, Mateus Piva. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, 1994.

ADAMI, Mateus Piva. Presidência da República. **Mensagem nº 886** de 1995.

CARVALHO, Maria do Socorro Macedo de. **Desenvolvimento gerencial do setor público**: velhas questões e novos desafios. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 4, p. 27-37, out/dez, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. **INTRODUÇÃO À TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO**. 7. ed., Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2013.

CORRÊA, Rossi Augusta Alves. Qualidade de vida, qualidade no trabalho, qualidade do trabalho, qualidade do atendimento público e competitividade. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 113-23, jan/mar. 1993.

DRUCKER, Peter. Admirável mundo do conhecimento por Peter Drucker. Disponível em <http://novoempreendedor.com.br/portal/admiravel-mundo-doconhecimento-por-peter-drucker-2/>.

FIGUEIREDO, Lucia Valle. Instrumentos da Administração Consensual. A audiência pública e sua finalidade. In: **Revista de Direito Administrativo**. vol. 230. Rio de Janeiro, Renovar, out/dez 2002.

FILHO, José dos Santos Carvalho. **Ação Civil Pública**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ed Lumen Juris. 2007.

GASPARINI, Diógenes. **Direito Administrativo**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

GAVRONSKI, Alexandre Amaral. **Técnicas extraprocessuais de tutela coletiva**. São Paulo. Ed Revista dos Tribunais, 2011.

MACHADO, Geraldo; PINHO, José Antonio Gomes de; SOUZA, Celina. **Gestão pública**: desafios e perspectivas. Salvador: Fundação Luiz Eduardo Magalhães, 2001.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **Ação Civil Pública**: Em defesa do Meio Ambiente, do Patrimônio Cultural e dos Consumidores. 9ª ed. São Paulo: Ed Revista dos Tribunais. 2006.

MEDAUAR, Odete. **Direito Administrativo em Evolução**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003

MEDAUAR, Odete. **Direito Administrativo Moderno**. 12. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

PALMA, Juliana Bonacorsi de. **Sanção e Acordo na Administração Pública**. São Paulo: Malheiros, 2015.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Ana Paula Paes de Paula. Reimpressão – rio de Janeiro: FGV, 2007.

SUNDFELD, Carlos Ari; CÂMARA, Arruda Jacintho. Acordos substitutivos nas sanções regulatórias, *in* **Revista de Direito Público da Economia – RDPE**. Belo Horizonte, ano 09, abr/jun 2011.

TROSA, Sylvie. **Gestão pública por resultados: quando o Estado se compromete**. Rio de Janeiro: Revan; DF: ENAP, 2001.

A ideia de produzir este livro nasceu durante o curso de doutorado, numa discussão sobre a necessidade e a importância da produção científica em nossa vida acadêmica, não como mera obrigação, mas para compartilhar conhecimentos relevantes produzidos para o fortalecimento da educação. Com esse propósito, reunimos doze amigos entusiastas e pesquisadores com um objetivo em comum, que é contribuir para uma Educação de qualidade.

É com grande prazer que apresentamos o livro "Educação e seus múltiplos olhares", fruto de um sonho coletivo que aborda textos das mais diversas áreas do conhecimento. Este trabalho traz uma leitura prazerosa e dinâmica produzida por doze autores que aqui compartilham o resultado de suas pesquisas, produções, descobertas e análises.

